

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA
LACERDA**



PLURES – Humanidades
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

Ribeirão Preto, jul. -dez. 2010
Número 14





CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla

**COORDENADORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Profa. Dra. Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Lídia Terêsa de Abreu Pires



**COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – P.P.G.E.**



Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETORIA EXECUTIVA

Oscar Luiz Moura Lacerda

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Denis Marcelo Lacerda dos Santos

DIRETORIA FINANCEIRA

Liz de Moura Lacerda Cochoni





EDITORES

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Tárcia Regina da Silveira Dias

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos

Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos

Fernando Antonio de Mello

Naiá Carla Marchi Lago

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

Maria Auxiliadora de Rezende B. Marques

Tárcia Regina da Silveira Dias

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra David Moreira da Costa (CUML)

Andréa Coelho Lastoria (FFCLRP/USP ~ Ribeirão Preto)

Daniel Clark Orey (CSUS-EUA)

Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Filomena Elaine Paiva Assolini (FFCLRP/USP ~ Ribeirão Preto)

José Vieira de Sousa (UnB)

Julio Cesar Torres (UNESP)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (FE-UFMG)

Maria Cristina da S. Galan Fernandes (UFSCar)

Maria Cristina Vidotte Blanco Tarrega (UFG)

Maria Teresa Miceli Kerbauy (FCL-UNESP)

Marcos Sorrentino (ESALQ/USP-Piracicaba)

Miriam Cardoso Utsumi (USP)

Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Pedro Wagner Gonçalves (IG-UNICAMP)

Silvana Fernandes Lopes (IBILCE-UNESP)

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUML)

Sonia Maria Vanzella Castellar (FE/USP- São Paulo)

Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML)



EQUIPE TÉCNICA

Capa

Fernando Antonio de Mello (Direção de Arte)
Leonardo Ferrari Tamburus (Produção)
José Ildon Gonçalves da Cruz (*Layout*)
Sidnei Lagoa dos Santos (Fotografia)

Revisão de Texto

Amarilis Aparecida Garbelini Vessi – Português
Sarah Lucia Alem Rodrigues Vieira – Inglês

Equipe de Produção

Heloísa de Souza Gomes

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL/HALF-YEARLY PUBLICATION

Solicita-se permuta/Exchange desired

ENDEREÇO/ADDRESS

Revista Plures-Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14.085-420
(16) 2101-1025
E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br
<http://mestrado.mouralacerda.edu.br>



Ficha catalográfica

PLURES – HUMANIDADES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, n° 14 – jul./dez. 2010. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 158p.

Semestral

ISSN 1518-126X

1- Educação. 2. Ensino. Brasil.

I. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
II. Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto

Indexada

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

EDUBASE – UNICAMP (Campinas)

CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades - Universidad Nacional Autónoma de México (México – UNAM)

LATINDEX – Sistema Regional de Información em Línea para Revista Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal (México – UNAM)

Escultura da Capa

LEMOS, Tales. A dúvida. Ribeirão Preto, 1999.



SUMÁRIO

CONTENTS

Editorial	09
<i>Artigos/Articles</i>	
Diretrizes curriculares para a EJA: aspectos do Projeto Trocando Lições, em Ribeirão Preto (SP) Young and Adult National Curriculum guidelines: aspects of the Exchanging Lessons Project, in Ribeirão Preto (SP) Luiz Roberto MARIGHETTI Julio Cesar TORRES	12
Educação de Jovens e Adultos: políticas, planos e novos encaminhamentos Youth and Adult Education: policies, plans and new guidelines Rose Meire Cirillo FURLAN Celia Maria HAAS	27
A representatividade do projeto <i>Literatura em minha casa</i> como uma política pública para a formação de leitores The representativeness of <i>Literatura em minha casa</i> project as a public policy for reading formation Regina Janiaki COPES Esméria de Lourdes SAVELI	46
Formação continuada de professores e profissionalização docente: caminhos e perspectivas Continuing education courses for teachers and professionalization: career paths and prospects Cláudia de Carvalho COSMO Sílvia Aparecida de Sousa FERNANDES	57
Ensino Religioso Escolar: a formação docente na narrativa de professoras School Religious Education: teacher training in the narrative of teachers Raimundo Márcio Mota de CASTRO Sueli Teresinha de Abreu BERNARDES	79
Trato com o corpo na Educação Física escolar: um olhar sobre o passado e o presente em Juiz de Fora/MG Dealing with the body in school Physical Education: a look at the past and present in Juiz de Fora/MG Priscila Gonçalves SOARES	90
O profissional de Educação Física na Universidade da terceira idade: o caso do Paraná The Physical Education professional in the University of the third age in the state of Paraná Valdecir FRASSON Roberta Cortez GAIO	99



Entrevista/Interview

Currículo integrado: concepções e perspectivas, diálogos com um teórico do currículo – Entrevista com José Augusto Pacheco 120

Resumos das Dissertações Defendidas no Programa em 2009 133

Lista de Pareceristas 150

Orientações para colaboradores 152



EDITORIAL

Este número 14 da Revista Plures Humanidades trata sobre Políticas Públicas, Formação de Professores e a Educação Física na escola. Como contribuição internacional, apresentamos, neste número, uma entrevista com o Prof. Dr. José Augusto Pacheco, da Universidade do Minho (Portugal), a respeito do tema Currículo Integrado.

A primeira temática é composta por três artigos. Os dois primeiros discutem as políticas de educação de jovens adultos, e o último trata sobre a política de formação de leitores. Luiz Roberto Marighetti e Júlio Cesar Torres examinam o Programa Municipal de Alfabetização de Adultos – Trocando Lições, no artigo: *Diretrizes curriculares para a EJA ~ aspectos do projeto Trocando Lições, em Ribeirão Preto*. Com base no estudo das especificidades desse projeto e de dados fornecidos por entrevistas de professores participantes do mesmo, os pesquisadores, apoiados na política de educação de jovens e adultos, apontam a ausência de um sistema nacional para essa modalidade de ensino. Discutem, ainda, a existência de barreiras estruturais para a expansão e consolidação da EJA.

No segundo artigo, *Educação de jovens e adultos ~ políticas, planos e novos encaminhamentos*, de autoria de Rose Meire Cirrillo Furlan e Célia Maria Haas, as pesquisadoras investigam, nos planos nacionais e internacionais de educação, as discussões e encaminhamentos que fundamentam a elaboração das políticas públicas. Concluem, semelhante os autores do primeiro artigo, que as políticas para essa modalidade de ensino ainda são incipientes e exigem mais atenção do poder público.

As políticas públicas de formação de leitoras são tratadas no terceiro artigo, *A representatividade do projeto Literatura em Minha Casa como uma política pública para a formação de leitores*, de Regina J. Copes e de Esméria de Lourdes Saveli. O estudo buscou estabelecer relações entre a prática e o disposto no projeto governamental. Os dados fornecidos por entrevistas com gestores, pedagogos e professores, responsáveis pelas bibliotecas das escolas, permitiram que as autoras identificassem uma série de circunstâncias que inviabilizaram a implementação da política em questão, as quais foram responsáveis pelo distanciamento entre os objetivos apresentados nos documentos e os resultados encontrados nas escolas.

Na segunda temática deste número da revista – formação de professores - são apresentados dois artigos. Um deles sobre a formação continuada e o outro sobre a formação inicial. No texto *Formação continuada de professores*



e profissionalização docente: caminhos e perspectivas, Claudia de Carvalho Cosmo e Silvia Aparecida de Sousa Fernandes apresentam reflexões sobre a importância e os desafios dessa proposta de formação. É um artigo de revisão de literatura e reflexão sobre o assunto a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Os pesquisadores veem a escola como um lugar privilegiado para a formação continuada, considerando suas contribuições para a profissionalização docente e seus referenciais quanto aos princípios pedagógicos. Concluem discutindo os êxitos e fracassos envolvidos nessa proposta educacional.

O outro estudo se fundamenta no artigo 33 da LDB nº 9394/96, que encarregou o sistema de ensino de habilitar professores em ensino religioso. No artigo *Ensino religioso escolar: a formação docente na narrativa de professoras*, Raimundo Márcio de Castro e Sueli Teresinha de Abreu Bernardes analisam a formação docente a partir de narrativas de professoras da rede estadual mineira. Chegam à conclusão que o ensino religioso é entendido como propriedade da comunidade humana, constituída por homens constantemente desafiados pelo tempo presente.

O terceiro trata sobre a Educação Física na escola e traz dois estudos. O primeiro artigo discute a história da Educação Física escolar em Juiz de Fora-MG, e o outro analisa o trabalho dos profissionais de Educação Física nas Universidades da Terceira Idade, no estado do Paraná.

A pesquisa de Priscila Gonçalves Soares, *Trato com o corpo na Educação Física Escolar: um olhar sobre o passado e o presente em Juiz de Fora/MG*, busca esclarecer como as pessoas cuidavam do corpo nos Grupos Escolares, Academia do Comércio e Instituto Metodista Granbery, considerando as mudanças ocorridas no final do século XIX e início do século XX. A autora identificou a presença de diferentes práticas de Educação Física nessas instituições: modelo higienista, militarista e da Ginástica Francesa. Concluem que a Educação Física servia aos interesses do Estado, procurando formar trabalhadores capazes e disciplinados.

Valdecir Frasson e Roberta Gaio analisaram aspectos da vida e experiência dos professores de Educação Física por meio de dados obtidos por questionários no estudo *O profissional de Educação Física na Universidade da Terceira Idade: o caso do Paraná*. Os resultados mostram que, embora com boa formação acadêmica, os professores não possuem cursos especializados em educação para a terceira idade e não há metodologia de ensino definida, revelando que a falta de especialização pode interferir na ação pedagógica, ainda que os conteúdos sejam adequados.

Como contribuição internacional, este número traz a entrevista com o professor e pesquisador da Universidade do Minho, José Augusto Pacheco.



Nela o entrevistado discute a atualidade dos currículos integrados em uma perspectiva interdisciplinar, expondo os desafios da implementação desse currículo mediante os impactos da globalização e da multiculturalidade contemporâneas.

Para finalizar, ressaltamos que a revista trouxe à discussão pesquisas realizadas em diversos contextos nacionais e debate teórico de pesquisador internacional.

Agradecemos, mais uma vez, ao artista plástico ribeirão-pretano Tales Lemos, por ter cedido e autorizado a reprodução da obra que integra seu acervo artístico particular, enaltecendo a revista. Agradecemos, também, aos colaboradores autores, ao empenho do Conselho Editorial, aos pareceristas do periódico e ao corpo técnico que garantiu a edição de mais este número. Um agradecimento especial é dirigido a Sarah Lucia Alem Rodrigues Vieira, revisora dos textos em inglês e a Amarilis Aparecida Garbelini Vessi, revisora de Língua Portuguesa.

Agradecemos, uma vez mais, aos colaboradores deste número e à comunidade acadêmica que prestigia esta publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.

*Tárcia Regina da Silveira Dias
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes
Editoras*



DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA: ASPECTOS DO PROJETO TROCANDO LIÇÕES, EM RIBEIRÃO PRETO (SP)

YOUNG AND ADULT NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES: ASPECTS OF THE EXCHANGING LESSONS PROJECT, IN RIBEIRÃO PRETO (SP)

Luiz Roberto MARIGHETTI¹
Julio Cesar TORRES²

Resumo: *o* luz da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, nosso trabalho³ aborda os impactos que a política de descentralização do ensino, nos anos de 1990, e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (2000) provocaram sobre a oferta da EJA no país, por parte dos municípios. Investigamos o **Programa Municipal de Alfabetização de Adultos** implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (SP), e sua proposta didático-pedagógica representada pelo **Projeto Trocando Lições**. Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com professores que atuam e/ou atuaram nesse Programa. A partir do estudo das particularidades desse projeto municipal e da análise das falas dos professores entrevistados, procuramos discutir a relação entre as questões de âmbito nacional que envolvem a política de educação de jovens e adultos, apontando a ausência de um sistema nacional para este nível de ensino que, mesmo após a instituição das diretrizes curriculares, ainda apresenta barreiras estruturais para a expansão e consolidação da EJA.

Palavras-chave: *Diretrizes Curriculares. EJA. Projeto Trocando Lições.*

Abstract: *This article presents a case study discussion from the point of view of the history of Young People and Adult Education Institution in Brazil, the impact which the decentralization policy in the 1990s, and later the institution of the National Curriculum Guidelines (2000) made on the courses*

¹ Graduado em História, Mestre em Educação (CUML) e Supervisor de Ensino na Prefeitura Municipal de Campinas (SP). E-mail: marighetti@hotmail.com

² Doutor em Sociologia, Professor do Departamento de Educação da UNESP (São José do Rio Preto) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP (Marília). E-mail: julio@ibilce.unesp.br

³ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no 1º Congresso de Educação de Jovens e Adultos: Práticas, Políticas e Desafios – 10 Anos de PEJA, promovido pela FFC/UNESP de Marília.



*offered in Brazilian cities. The **Programa Municipal de Alfabetização de Adultos (Program of Adult Literacy)** implemented by the Department of Education in Ribeirão Preto city (São Paulo State) and its didactic-pedagogical proposal represented by the **Projeto Trocando Lições (Exchanging Lessons Project)** are analyzed. From the study of the particularities of this project, it is intended to point out the lack of a national system to this level of education as a structural barrier for an effective expansion and consolidation of Young People and Adult Education in Brazil. **Keywords:** Young People and Adult Education. National Curriculum Guidelines. Brazilian Education System.*

Introdução

Nossa pesquisa partiu de uma contextualização da EJA no âmbito das políticas públicas de educação e das reformas curriculares da escolarização básica no período histórico que se inicia com a construção do Sistema Nacional de Educação, a partir dos anos de 1930, chegando-se à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2000.

A EJA, conforme indicado em Haddad & Di Pierro (2000, p. 108-109), não é um fato recente na educação brasileira:

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Mas a argumentação de Haddad & Di Pierro (2000), além de nos apresentar o início de um modelo de ação educativa com jovens e adultos, também nos oferece um importante indicativo para se pensar no sentido historicamente atribuído ao que se convencionou chamar de educação compensatória, ou seja, poder investigar a maneira como a educação de jovens e adultos vem sendo ao longo dos tempos oferecida e sua própria organização curricular. Destarte, utilizamos neste trabalho dois princípios como instrumentos de recorte metodológico, no intuito de compreendermos a concepção de currículo para essa modalidade de ensino:

1º) quais os marcos históricos brasileiros, de cunho político-institucional, que elevam a escolarização de jovens e adultos à categoria de uma ação social



efetiva, visando a sua concretização;

2º) qual o sentido atribuído historicamente, com ênfase nas políticas curriculares, à Educação de Jovens e Adultos.

Partindo-se de uma análise sobre as estratégias municipais no oferecimento da EJA como modalidade de ensino, preenchendo-se uma “lacuna” observada ao longo do século passado em relação às responsabilidades das esferas federativas quando da organização institucional do Sistema Nacional de Ensino, nossa investigação está centrada no estudo do currículo e da prática docente dos professores do *Projeto Trocando Lições*, em Ribeirão Preto (SP), por meio da análise do conteúdo das falas desses professores.

Mesmo como o advento da nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), onde a EJA está contemplada, conferindo-se um *status* de complementaridade aos princípios educacionais instituídos na Constituição de 1988, essa “lacuna” na corresponsabilização dos Sistemas Nacional, Estaduais e Municipais não vem permitindo um avanço significativo no número de matrículas e nos indicadores que sinalizam o atendimento desse segmento da população.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988)

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2000)

Conforme indica Haddad (2007), a ação de governos locais na educação de Jovens e Adultos, embora fruto, muitas vezes, da iniciativa de governos municipais progressistas inspirados nas experiências e projetos desenvolvidos por Paulo Freire, não permitiu ainda a universalização do acesso dos maiores de 14 anos à escolarização básica. Desse modo, observamos que:

Apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita



que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira. (HADDAD, 2007, p. 197)

Buscando apreender as vicissitudes desse processo de ação por parte dos governos locais quanto à oferta de educação de jovens e adultos, estamos dando ênfase à análise do *Projeto Trocando Lições*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (SP), desde 1994. Nossa pesquisa, portanto, também pode ser classificada como um estudo de caso.

A premissa que norteou o desenvolvimento da pesquisa seria a ausência de uma política de educação de jovens e adultos por ocasião da constituição e institucionalização do Sistema de Educação Brasileiro, no decorrer do século XX.

Depreende-se, também, que não apenas a ausência de diretrizes curriculares poderia ter favorecido uma certa lacuna na organização e oferta dessa modalidade de ensino; mesmo com a publicação do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (DCNs para a EJA), ainda assistimos, na política pública de educação, a uma indefinição sobre a responsabilidade efetiva dos entes federados.

Conforme ainda observou Haddad (2007), ao se referir a um período anterior à instituição do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação):

O processo de municipalização das responsabilidades pelos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente, mas nem sempre acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. A pesquisa demonstrou que como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta. Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. (HADDAD, 2007, p. 208)

Por fim, a partir da contextualização do processo histórico da educação formal brasileira, procuramos, por meio desta pesquisa, mapear a própria trajetória de analfabetismo e da alfabetização do adulto como uma utopia da possível universalização do direito à educação básica da população maior de 14 anos.



Metodologia

Entendendo a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA como um marco para a organização dos serviços de EJA e a institucionalização do direito à escolarização de pessoas jovens e adultas pouco-escolarizadas, passamos a buscar elementos que nos mostrassem como a edição dessas diretrizes impactou os programas de EJA.

Nossa concepção de pesquisa caminhou para uma proposta metodológica que garantisse a apreensão dos elementos essenciais no contexto do próprio fenômeno, e esse argumento nos indicava a opção por uma metodologia qualitativa.

Tínhamos acesso a dados quantitativos e os considerávamos importantes; porém, pretendíamos um olhar qualitativo sobre os sujeitos responsáveis pela EJA, que em última instância eram os próprios educadores.

Passamos então a apreender, a partir de uma revisão bibliográfica, a constituição do Sistema Brasileiro de Educação e os marcos históricos da EJA dentro desse sistema, no intuito de se criar um panorama amplo de análise da realidade atual da EJA no Brasil, e mostrar as mudanças na política de EJA como um processo que culmina com as próprias mudanças enfrentadas pelo país em seu processo de formação como Estado Nacional.

Tínhamos clareza da impossibilidade de realizarmos uma pesquisa suficientemente ampla para verificar o impacto da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA nos diversos programas de EJA da região de Ribeirão Preto (SP), o que, de qualquer modo, seria fundamental para a análise da política nacional de EJA. Dessa maneira, focamos nosso olhar em apenas um programa que fosse representativo do processo de constituição da EJA de 1º segmento do Ensino Fundamental.

Decidimos pesquisar o *Programa de Alfabetização de Adultos – Suplência I*, mantido pela Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (SP), e sua extensão político-pedagógica denominada *Projeto Trocando Lições*. Essa definição ocorre levando-se em conta o critério de dimensão da oferta do serviço. O *Projeto Trocando Lições* constituía-se no programa que oferecia atendimento a maior número de jovens e adultos na região. Outro fator importante levado em conta é que o programa, implementado antes mesmo da publicação da Lei 9.394/96, já teria sido organizado com parâmetros muito mais flexíveis do que dispunha a Lei 5.692/71, que regulamentava a organização dos cursos supletivos em capítulo próprio. De alguma maneira, o Programa de Alfabetização de Adultos – Suplência I já contemplava em vários aspectos o que seria propugnado pela Lei 9.394/96 e, posteriormente, a própria Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que introduzia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.



Pretendíamos analisar o *Projeto Trocando Lições* enquanto produto institucional e, para que isso fosse possível, entendemos ser necessário, num primeiro momento, traçar um histórico da EJA enfatizando-se, sobretudo, sua política de financiamento e a política curricular que marcaram o segmento ao longo da última metade do século XX.

Realizado esse processo, tivemos de nos deter na análise de documentos e produções legais que marcaram a origem e a própria história do *Projeto Trocando Lições*, com vista a localizá-lo adequadamente no traçado histórico que, então, tomamos como referência nesta pesquisa.

Entendemos ser difícil, no entanto, fazer uma transposição direta de um cenário nacional, traçado historicamente, para a análise de um programa municipal, pois mesmo considerando que os programas locais foram, e ainda são, constituídos a partir de uma tendência nacional produzida pela Política Nacional de Educação, é importante considerar que tais programas são suscetíveis aos meandros das relações de poder no âmbito de suas localidades.

Nesse sentido, procuramos construir um quadro da EJA no âmbito da região na qual o *Projeto Trocando Lições* está inserido. Para isso, analisamos os dados coletados em 56 municípios dessa região, buscando levantar o perfil de tais programas no tocante à maneira como procedem ao atendimento da EJA.

Esses dados também foram importantes para que pudéssemos traçar o perfil dos cidadãos e cidadãs que hoje recorrem à EJA nessa dada realidade, quanto a seus aspectos socioeconômicos, inserção no mercado de trabalho, gênero, religiosidade e expectativas quanto a sua escolarização.

Após a constituição desse panorama regional, demos início à análise do *Projeto Trocando Lições*, no estudo de caso, procedendo inicialmente a uma coleta documental pautada em instrumentos de caráter administrativo e pedagógico, além de registros, da equipe gestora, que nos pudessem dar uma dimensão do próprio programa.

Nessa pesquisa, o estudo de caso caracterizou-se enquanto uma metodologia que nos possibilitou analisar o *Projeto Trocando Lições* a partir dos marcos referenciais de sua origem e sua trajetória no bojo do desenvolvimento da EJA no Brasil.

Evidentemente, como um projeto específico de uma dada região do país, esse programa possui marcas e características próprias e, por essa mesma razão, a metodologia de estudo de caso pareceu-nos ser a mais adequada, por ser capaz de dar vazão a tais peculiaridades.

A despeito da apreensão das particularidades inerentes ao caso, nossa perspectiva foi de inseri-lo na história da EJA, sobretudo a partir dos anos de 1950. Ao focar o impacto que as recentes políticas educacionais, principalmente



a partir dos anos de 1990, provocaram no *Projeto Trocando Lições*, com destaque para a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, acreditamos estar produzindo resultados possíveis de serem considerados para outros programas que atuam nesse segmento de ensino.

Vale ressaltar que nosso objetivo principal era, ao observar o impacto da política nacional no caso estudado, investigar prioritariamente a percepção dos professores acerca desse processo. Interessava-nos, portanto, saber como os professores avaliavam as mudanças no atendimento e na organização curricular do trabalho que ofertavam a jovens e adultos e, ainda, se percebiam tais mudanças.

Fazia-se necessário construirmos uma metodologia que fosse em busca de apreender o discurso dos professores, que vinculasse esse discurso à mesma linha dos dados que já vínhamos coletando e que mantivesse a coerência da pesquisa enquanto pesquisa qualitativa.

Optamos, assim, pela metodologia de entrevistas semiestruturadas com os professores do *Projeto Trocando Lições*. Produzimos um roteiro de entrevista que fosse capaz de orientar a captura do discurso desses professores no tocante a sua experiência profissional, à maneira como avaliam o próprio Projeto, sua formação profissional e se possuíam formação específica para trabalhar na EJA, sua percepção sobre a história da EJA e seu conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Tratamos, desse modo, de estabelecer critérios para selecionar, dentre tantos, os seis primeiros professores que nos agradeceriam com suas falas. Levamos em conta os 15 anos de constituição do Programa de Alfabetização de Adultos – Suplência I e queríamos a fala de professores que tivessem vivenciado boa parte dessa história e que pudessem, assim, oferecer recursos de análise das mudanças que esse programa veio sofrendo ao longo de sua história, sobretudo no que dizia respeito a entraves político-administrativos, elementos marcantes da história do Programa e que já havíamos constatado analisando os documentos e observando espaços de trabalho coletivo dos professores. Queríamos, também, professores que tivessem uma história mais recente no Projeto e que, portanto, pudessem oferecer, talvez, uma análise mais gratuita do mesmo, uma vez que não se sentiam como sujeitos da construção histórica do *Projeto Trocando Lições*.

Entrevistamos quatro professores que tinham uma história maior que oito anos, no Programa, sendo que, destes, dois já não mais atuavam no momento da coleta das entrevistas. Entrevistamos também dois professores que tinham no máximo dois anos de experiência no Programa, podendo oferecer-nos uma avaliação mais “neutra” do mesmo.



Ao depararmos com o perfil das entrevistas, passamos então a buscar a definição de um método de análise desses dados que fosse capaz de fazer emergir os elementos necessários para a linha de investigação que vínhamos percorrendo até o momento. Encontramos uma importante indicação dessa questão em Bardin (1979).

Pudemos, portanto, concluir que a metodologia de análise de conteúdo poderia servir a pesquisas tanto quantitativas como qualitativas, e sua importância revela-se no fato de oferecer ferramental para que o pesquisador possa, diante do material textual, elaborar indicadores que lhe revelem uma “outra” leitura do material.

Nesse tipo de análise, o pesquisador procura, no discurso ou em outro tipo de material textual, levantar características comuns a vários sujeitos ou mesmo a ausência de determinados conjuntos de características, o que irá sustentar suas conclusões baseadas em suas inferências. (BARDIN,1979)

Assim como indica Duarte (2002), iniciamos o trabalho de leitura e categorização do material coletado seguindo a referência metodológica de análise de conteúdo. Ao ler o material passamos a organizar em categorias as falas mais representativas e que apresentavam recorrência, num trabalho lento e exaustivo. A organização das falas dessa forma era fundamental, primeiramente para que pudéssemos demonstrar ao leitor os fragmentos mais significativos, reservando legitimidade à pesquisa e, ao mesmo tempo, para facilitar nosso trabalho de inferência sobre as entrevistas. Seguimos as indicações encontradas em Freitas & Janissek (2000). Apoiamo-nos, também, em um roteiro de entrevistas previamente elaborado, com o objetivo de nos nortearmos ao longo do processo de gravação das mesmas.

Procedemos à categorização e à subcategorização das expressões por recorrência de posicionamentos, garantindo, assim, a condição mínima para uma análise dos fragmentos das falas que fossem representativos das mesmas. (BARDIN, 1979)

Devido ao reduzido espaço para um esboço mais completo dos resultados alcançados no âmbito desta pesquisa, não apresentamos aqui o conjunto de falas selecionadas para a discussão dos resultados. Procedemos, desse modo, apenas à indicação de alguns elementos das falas dos professores por nós entrevistados.

Discussão dos Resultados

Identificamos diversas falas que apresentavam impressões dos professores sobre o *Projeto Trocando Lições*. Organizamos essas falas em duas subcategorias, sendo que uma se refere aos **Aspectos positivos** e a outra aos **Aspectos negativos**.



À primeira vista, lendo os relatos das duas subcategorias apresentadas, tivemos nitidamente a impressão de uma ausência de padrão no *Projeto Trocando Lições*. Confrontando *Os pontos positivos era o número de alunos por sala, as reuniões semanais para planejamento das aulas e o material.f (S 5)*, com a fala [...] *faltava material mais específico, acho isso um ponto negativo, [...]f (S 4)*, temos uma situação interessante, ou seja, dois professores de um mesmo programa divergem quanto à questão do material: enquanto um coloca o material como algo positivo, outro aborda essa questão justamente como uma deficiência. Seria preciso, no entanto, uma busca mais profunda para tentar entender o que os professores questionam ou aprovam no material, o que não era nosso foco.

Continuando mais um pouco na análise das falas dessa categoria vimos que, enquanto um professor (S 5) aponta o número de alunos como um ponto positivo do Projeto, outro professor (S 3) aborda a questão das condições de trabalho em salas, que, em nossa compreensão, seriam inadequadas ao trabalho educativo.

Vemos quão frágeis são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pois não conseguiram, como parece, garantir um padrão mínimo de atendimento dos alunos, mesmo em um Programa com larga história e compromisso manifesto.

Por outro lado, também podemos afirmar que pode haver um distanciamento entre as falas dos professores, quando são chamados a responder sobre uma temática mais geral e quando são inquiridos sobre questões mais presentes no dia a dia de suas atividades. Ou seja, ao discutirem suas experiências no *Projeto Trocando Lições* em um sentido mais geral, indicam, em sua maioria, a relevância desse mesmo Projeto e deixam claro, também em sua maioria, a importância política desse trabalho. Todavia, ao discutirem questões cotidianas parecem ver esse Projeto sob um olhar muito parecido com aquele com que veem a escola regular.

Para mantermos o foco principal de estudo voltado para nossa premissa de que há uma inconsistência na política curricular para a EJA, a despeito da publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para esse segmento, passamos a perguntar aos professores sobre sua formação profissional e como esses mesmos professores entendiam o que deveria compor uma Proposta Curricular adequada à EJA.

Das respostas, organizamos a categoria **Política Curricular para a EJA e a Formação de Professores**. Esse conjunto foi organizado em duas subcategorias, uma que diz respeito à posição dos professores sobre o papel da formação continuada ou de sua formação inicial para o trabalho na EJA, e que denominamos **Formação inicial e continuada de professores**, e outra que



versa sobre como os professores pensam o currículo para a EJA a partir de suas experiências enquanto docentes desse segmento, e que denominamos **Uma proposta curricular diferenciada para a EJA**.

Na primeira subcategoria encontramos duas falas significativas do mesmo professor: [...] *é uma área diferenciada, que exige um preparo diferenciado para o professor. Seria bom ter estudado alguma coisa de EJA [...]f (S3)* e [...] *as reuniões não ajudaram a pensar a EJA de forma mais profunda não, [...]f (S3)*. É interessante notar que o mesmo professor assume não ter estudado nada referente à EJA em sua formação inicial e, ao mesmo tempo, esse mesmo professor observa que as reuniões não conseguiram suprir essa deficiência. Associando essa discussão com o que fala o sujeito 2, [...] *as formações ajudaram sim, mas muito voltado para preparar aula, [...]f*, chegamos a ter a impressão de que o professor que, nessas condições, sentisse a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre a EJA para garantir qualidade em sua atividade, teria de fazê-lo por conta própria.

Na subcategoria seguinte, que chamamos de **Uma proposta curricular diferenciada para a EJA**, encontramos um conjunto de falas que revelam que ao menos esses professores têm um mínimo de discernimento das particularidades do atendimento educacional de EJA, sendo capazes, muitas vezes, de realizar até mesmo autocríticas sobre o trabalho.

Na fala, *Apesar de falar muito de adultos, às vezes a gente esquecia que tava lidando com eles e fazia as mesmas coisas que fazia com as crianças.f (S 3)*, e na fala *f[...] a gente ainda tá muito parecido com o Mobral, [...]f(S 4)*, identificamos críticas profundas ao trabalho ofertado pelo *Projeto Trocando Lições*. O fato de encontrarmos essas críticas revela que esses professores possuem conhecimento e acúmulo de reflexão suficientes para estabelecerem ponderações comparativas com um programa que já é história, como é o caso do Mobral, citado pelo sujeito 4. O sujeito 3 parece reforçar esse argumento do sujeito 4 quando diz que atuava com os adultos, em alguns momentos, como se estivesse lidando com crianças.

Considerando que esses professores assumiram não terem formação em EJA em suas formações iniciais, podemos também entender essa capacidade como algo fornecido pelo próprio *Projeto Trocando Lições*, sendo, dessa maneira, um aspecto amplamente positivo de sua proposta de formação continuada.

Na fala [...] *o Programa contemplava muito a parte de alfabetização, ajudava na organização das aulas, mas não na formação de conceitos e reflexões a respeito do tema (EJA)f (S 5)*, o professor parece reivindicar novamente o aprofundamento teórico ao sugerir que, no *Projeto Trocando Lições*, não foi possível realizar a formação de conceitos e reflexões.



Indica, ainda, uma deficiência das práticas de formação de professores, também apontada por diversos pesquisadores desse campo, traçando uma tendência atual de formações em serviço eminentemente técnicas, voltadas excessivamente ao fazer e menos ao pensar. Talvez aí tenhamos, novamente, um outro ponto relevante que as pesquisas educacionais precisam avançar.

Buscamos, também, saber o que os professores do *Projeto Trocando Lições* pensam sobre a Política Educacional de EJA, oferecemos questões a serem respondidas e, com o conjunto de suas respostas, foi possível organizar uma categoria de análise que denominamos **A Política de EJA**.

Na subcategoria **Política Nacional de Educação**, encontramos falas que parecem demonstrar que os professores possuem um relativo conhecimento da Política Educacional brasileira, principalmente no que tange aos aspectos principais e que, por isso mesmo, são mais amplamente divulgados.

Nas duas falas do sujeito 3, *A política de EJA não é diferente da política pra educação geral*, e *A política para a Educação no geral mudou. Não é que tenha melhorado ou não, mas mudou e a EJA mudou junto, então, não acho que tenha uma política só para a EJA*, vemos que esse professor identifica mudanças na Política Educacional brasileira, mas não faz a mesma identificação em relação à EJA, ou, ainda, indica que as mudanças na EJA são advindas da própria mudança que a Política de Educação sofreu, não observando mudanças específicas.

Num contexto da edição de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a EJA, essa constatação parece ser bastante sintomática, pois pode indicar que, a despeito das Diretrizes, não se processou nenhuma mudança significativa o suficiente para que pudesse ser observada, não por qualquer cidadão, mas justamente por um professor de EJA e que, portanto, seria intimamente afetado por tais mudanças em seu trabalho.

A fala do sujeito 6 indica, ainda, perceber ter havido mudança em relação ao financiamento da EJA. Importante para nós essa fala, pois sustenta parte de nosso argumento de que a política de financiamento da EJA, marcada pela desigualdade em relação aos demais segmentos da Educação Básica, contribuiu para a ausência de um padrão nacional de atendimento. Tanto essa questão é cara para a EJA, que o sujeito 6 parece ter percebido que o Fundeb representa uma mudança nessa política, passando a destinar, ainda que em valores menores, recursos específicos para o atendimento dos alunos de EJA.

A segunda subcategoria, que chamamos de **Perspectiva de avanço da Política de EJA**, revela expressões extremamente interessantes. Logo na primeira fala, o sujeito 1, ao emitir sua opinião otimista sobre o avanço que a Política de EJA vêm produzindo, volta novamente a citar a questão do financiamento: [...] *acho que as coisas vem melhorando, devagar mas*



*vem, antes era bem pior. Agora tem dinheiro pra EJA, tem o Brasil Alfabetizado*f. Esse sujeito, no entanto, coloca a existência do *Programa Brasil Alfabetizado* como parte do avanço dessa política. É necessário lembrar que, em Ribeirão Preto – SP, município onde se localiza o *Projeto Trocando Lições*, a Secretaria Municipal de Educação vem centrando esforços, desde 2002, no sentido de instituir e ampliar salas de aula vinculadas a esse Programa. Aparentemente isso pode parecer uma somatória de esforços, assim como o sujeito 1 parece querer indicar. Porém, em que pese não termos realizado análise dessa questão específica, o que observamos são dois tipos bem diferentes de atendimento a jovens e adultos dentro de uma mesma administração municipal.

Ocorre que, ao mesmo tempo em que temos salas de EJA vinculadas ao *Projeto Trocando Lições* com professores com formação para o magistério e salários profissionais, temos, de outro lado, salas atendendo ao mesmo perfil de alunos com professores leigos, com vínculo de voluntários, e recebendo ajuda de custo do Governo Federal da ordem de pouco mais de um salário mínimo e com uma jornada com aluno bem inferior.

Talvez aqui tenhamos encontrado o cerne de nosso argumento, sendo que, nem mesmo no município em que se localiza nosso objeto de estudo, exista um padrão de atendimento.

O sujeito 4, quando fala que [...] *a sim, agora se fala muito mais em EJA, antes falava de Mobral, agora se fala de EJA, isso já é uma mudança grandef*, indica uma questão também importante e que caminharia até para uma dimensão mais conceitual, ao observar a diferença entre a maneira como a sociedade se referia à EJA e como se refere atualmente. De fato, o termo Mobral não designava apenas o Programa do Governo Federal para atendimento de jovens e adultos analfabetos, mas servia também como adjetivo para identificar pessoas que frequentavam salas de aula para jovens e adultos ou mesmo qualquer analfabeto. Em trabalho publicado por Ribeiro (1992), essa questão é analisada quando atribui a carga de preconceito que se possuía, em relação ao Mobral, como um dos fatores que impediam que seu atendimento fosse expandido e que os alunos permanecessem nas salas de aula.

De qualquer maneira, o simples fato de termos reduzido a possibilidade de se rotular os jovens e adultos analfabetos já pode ser considerado uma grande conquista da Política de EJA no Brasil.

Nesta última subcategoria, encontramos duas falas que são também significativas, pois são registros de professores assumindo desconhecem a Política de EJA. Assim, quando lemos: *Bom, não sou muito indicada para responder, pois não acompanho muito as discussões, [...]f (S 5)*, temos uma situação no mínimo curiosa; ou a Política de EJA tem sido somente objeto de conhecimento dos estudiosos desse campo ou não tem feito parte da cultura



da escola garantir, entre os elementos necessários para um profissional atuar, o conhecimento mínimo do que ocorre em sua própria carreira no setor de trabalho.

Obviamente não poderíamos deixar de investigar a impressão dos professores acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Uma das grandes reflexões que realizamos foi justamente o fato da inexistência de Diretrizes até 2000 poder ser um elemento responsável pela indefinição quanto à oferta e à própria padronização nacional da política de EJA.

O resultado de nossa investigação, especificamente sobre as Diretrizes, foi bastante revelador, pois, dos seis professores entrevistados, apenas um demonstrou de fato conhecer o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

A primeira subcategoria observada demonstra o distanciamento dos professores acerca das questões discutidas nacionalmente sobre a EJA. Observamos, além do desconhecimento sobre o texto das Diretrizes, o não contato direto com as mudanças que seriam propostas para o atendimento de jovens e adultos pouco ou não-escolarizados.

O sujeito 5, que foi o único a demonstrar com maior ênfase conhecimento sobre o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, inclusive pautando uma das temáticas centrais das mesmas, que seria o atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem, revela, a despeito disso, não saber afirmar se as diretrizes representaram ou não mudança efetiva na EJA, conforme podemos ver: *Não sei te dizer se elas mudaram a EJA de verdade, [...]f (S 5).*

O que teríamos de mais intrigante nessa afirmativa é o fato de as Diretrizes não terem sido formuladas apenas para gestores, mas, também, para professores, uma vez que são repletas de discussões conceituais importantes para se pensar um novo paradigma para a EJA, sobretudo no que diz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Essa conclusão talvez justifique, ao menos parcialmente, o argumento acerca da insuficiência das Diretrizes Curriculares apontado por nós, já no início de nosso trabalho, e definição de nossa hipótese, pois se nem mesmo um professor que atua na EJA e que assume conhecer o documento não sabe precisar as mudanças que tais Diretrizes teriam trazido para o cotidiano da EJA, então podemos indicar que seria necessário rever toda a Política Nacional de EJA para que possamos, de fato, romper com as amarras do passado, quando tínhamos direitos prescritos, mas não encontrávamos efetivação alguma de tais direitos.

Após tanto tempo de luta de diversos movimentos em prol de uma educação para todos e, sobretudo, de lutas pela garantia de Educação Básica de qualidade para todos, era de se esperar que os primeiros a celebrarem a edição de Diretrizes, que visassem à garantia do direito de jovens e adultos pouco ou não-escolarizados, fossem justamente os próprios sujeitos desse processo tortuoso, ou seja, educandos e educadores.



Conclusão

As falas dos professores do *Projeto Trocando Lições* nos ensinaram muitas coisas, mas talvez a mais importante delas seja que o educador, embora muitas vezes seja portador de um total desconhecimento das políticas formuladas justamente para o seu segmento de atuação, ainda assim deve ser ouvido, pois realiza a tarefa fim de todo o processo. Suas impressões, ainda que muitas vezes diferentes do que esperamos, são reveladoras dos obstáculos que se encontram no caminho trilhado pelas políticas até a sala de aula.

Em relação principalmente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, podemos perceber que são, ainda, ao menos considerando o conjunto dos professores entrevistados, totalmente desconhecidas. E tal desconhecimento não se reduz tão somente ao que está prescrito no documento, mas, sobretudo, ao contexto de sua edição, ao sentido das mudanças de concepções e paradigmas que tais diretrizes pretendiam instituir.

Importante também é destacar a relativa fragilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e do Parecer nº 11/2000. Embora possam representar um avanço para o estabelecimento de um padrão nacional mínimo para o oferecimento dessa modalidade, ao discutir, sobretudo, as funções da EJA, percebemos que sua implementação não é suficiente para efetivar o direito dos jovens e adultos pouco ou não-escolarizados a um atendimento compatível com suas necessidades, algo expresso ao longo dos vinte e dois anos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foram modestos em relação a implementar um padrão de atendimento de EJA que garantisse a necessidade dos jovens e adultos em relação à organização curricular, estrutura e funcionamento dos cursos, mas, principalmente, à inserção de novas concepções de educação a serem absorvidas pelas ações voltadas a jovens e adultos em todo o país.

De outro lado, essas mesmas diretrizes são frágeis ao constarmos seu desconhecimento por parte da maioria dos professores de EJA, mesmo professores que frequentam espaços de formação continuada de forma sistemática. Isso revela que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, ao menos no que se refere a seus princípios educativos e concepções, não estão chegando até quem deveria ser seu grande alvo: a sala de aula de EJA. Podemos dizer, de alguma maneira que a edição das Diretrizes, tão comemorada por setores acadêmicos, não produziu impacto social num país profunda e historicamente marcado pela questão do analfabetismo.

Torna-se fundamental, entretanto, pensarmos na indagação que realizamos ao iniciarmos este trabalho de pesquisa, versando sobre a ausência de um padrão



para o atendimento de EJA e sua relação com a própria inexistência de Diretrizes Curriculares para a EJA ao longo da constituição do Sistema Educacional brasileiro. O que concretamente aponta os resultados da pesquisa é que não basta a edição de diretrizes, pois, como poderiam ser em si um instrumento de instituição de um padrão se vemos a ausência desse padrão no interior de um projeto considerado “inovador”? Não poderiam ser instrumento de instituição de mudanças significativas se não são absorvidas nem mesmo por aqueles que, direta, objetiva e cotidianamente, trabalham com essa temática e deveriam ter, em tais diretrizes, um dos principais elementos norteadores de seu trabalho.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL (2000). **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB112000.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2007.

BRASIL (2000a) Resolução CNE/CEB n. 01/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2007.

BRASIL (2000). Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB112000.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de e JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, PLANOS E NOVOS ENCAMINHAMENTOS

YOUTH AND ADULT EDUCATION: POLICIES, PLANS AND NEW GUIDELINES

Rose Meire Cirillo FURLAN¹
Celia Maria HAAS²

Resumo: Este artigo trata da educação de jovens e adultos, uma modalidade de ensino da educação básica, e apresenta-se a retrospectiva histórica das políticas públicas destinadas à população que não teve escolaridade suficiente na idade correta e retorna à escola na fase adulta. Com o objetivo de compreender os encaminhamentos atuais na implementação das políticas públicas para essa parcela da população, faz-se um estudo a respeito dos planos nacionais e internacionais de educação que marcam as discussões e encaminhamentos que embasam essas políticas. Conclui-se que as políticas públicas para a modalidade de ensino em questão têm-se apresentado incipientes e requerem mais atenção da parte do poder público.

Palavras-chave: Política pública de educação. Educação de jovens e adultos. Escola pública.

Abstract: This article aims at young and adult education, a basic education teaching modality. We present a historical retrospective of public politics designed to the population that does not have enough studies at the right age and goes back to school in adulthood. Trying to understand which is the current guideline for the implementation of public politics for this population, a study regarding the national and international educational plans related to the discussions and guidelines based on these politics were made. The conclusion is that the public politics for this modality of education have been incipient and require more attention from the government.

¹ Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, especialista em Didática pela UNIFRAN e Gestão Educacional pela UNICAMP; Psicóloga, Pedagoga, Licenciada em História.

² Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora titular da Universidade Cidade de São Paulo, atuando no Programa de Mestrado em Educação desde 1997, e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCSS.



Keywords: *Educational public policies . Young and adult education. Public schools.*

Introdução

Este trabalho propõe-se a realizar uma incursão nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja finalidade é preparar os indivíduos para inserção e participação ativa na sociedade, no mercado de trabalho e realização pessoal.

As relações entre as pessoas, a profissão, a solução de problemas e conflitos pessoais dependem de capacidades cognitivas, como a escrita, leitura, cálculo e compreensão de problemas, o que exige um mínimo de escolaridade. O acesso a recursos culturais para participação responsável na vida social permite ao indivíduo a busca de soluções e alternativas e a possibilidade de tornar-se independente, crítico e criativo para o exercício da cidadania. Assim, o adulto analfabeto ou com pouca escolaridade fica à margem da sociedade, seu campo de ação fica limitado pelas dificuldades de comunicação, sem possibilidade de adquirir novos conhecimentos pela compreensão e interpretação dos códigos de leitura e escrita. Essa situação de exclusão pode ser diminuída por políticas públicas que ofereçam aos jovens e adultos a oportunidade de voltar aos estudos e ampliar seu repertório intelectual, tornando-se mais ativos enquanto membros de uma sociedade letrada.

As políticas públicas educacionais de jovens e adultos que, no início, ativeram-se quase que exclusivamente ao combate do analfabetismo, ao longo do tempo foram se modificando e ampliando até que o direito de todos à educação básica, em qualquer fase da vida, passou a ser responsabilidade do poder público.

No Brasil, as declarações, propostas e recomendações de congressos e fóruns internacionais influenciaram o Plano Nacional de Educação (PNE), levando a uma mudança substancial na concepção de educação de jovens e adultos, que deixou de ser emergencial e transitória para tornar-se modalidade de ensino básico.

Histórico das políticas públicas de educação de jovens e adultos

Vários fatores compõem o contexto econômico, cultural e político de determinada época, intimamente ligados à organização da escola. As mudanças sociais ocorrem em virtude dos movimentos e alterações na forma de produção de elementos culturais. Assim, valores materiais, morais e ideológicos vão se transformando de modo imperceptível. É mais simples constar os fatos do que perceber os processos que os determinaram. Desse modo, procurando compreender as conjunturas política e social que levaram a mudanças mais significativas no campo da educação de jovens e adultos, este trabalho inicia-se



identificando o tratamento da educação de jovens e adultos nas Constituições brasileiras e as políticas públicas de educação de jovens e adultos adotadas pelo Estado brasileiro.

A Constituição Imperial de 1824 garantia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, fazendo apenas menção a colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Letras e Artes.

Nessa época, o Brasil era um país escravocrata esparsamente povoado e essencialmente agrícola. Os direitos civis e políticos e a educação eram garantidos apenas aos cidadãos livres detentores de poder econômico e, mesmo assim, nem todos eram contemplados. A população servil, abandonada à ignorância e à miséria, compilava assistematicamente na oralidade os elementos de sua cultura, transmitidos de geração a geração por contatos interpessoais.

A primeira Constituição da República, outorgada em 1891, não menciona a gratuidade da instrução, condicionando o exercício do voto à alfabetização. No artigo 35, propõe estimular o desenvolvimento das letras, artes e ciências, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e instrução secundária no Distrito Federal. Em seu artigo 72, parágrafo 6º., considera leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos do País.

Em razão da falta de interesse do poder público, surgiram cursos noturnos de instrução primária oferecidos por associações civis, visando recrutar eleitores e atender às demandas de uma economia agrária voltada para a exportação, que não exigia mais do que o conhecimento primário das letras.

A ausência do poder público na educação elementar de adultos persistiu por longo tempo. Somente a partir da década de 1920, quando se intensificou a migração da população rural para os centros urbanos, provocada pelo início da indústria nacional, que demandava mão de obra local com alguma instrução, é que surgiram ações oficiais e civis de combate ao analfabetismo.

No Estado de São Paulo, alguns cursos noturnos de educação primária eram mantidos pelo Governo do Estado em áreas de concentração urbana, mas, em sua maioria, dependiam de iniciativas particulares e das prefeituras municipais.

Em 1932, Azevedo et al. (1932) publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que consolidou o compromisso com a causa da educação democrática e progressiva, apontando a necessidade de um plano educacional não fragmentado, que atendesse às classes menos favorecidas.

No Estado Novo (1937), o poder público procurava controlar os movimentos democráticos cada vez mais intensos. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil outorgada em 1937 dispunha, nos artigos 128-134, sobre as competências da União, Estados e Municípios relativamente à educação, estabelecendo, no artigo 130, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.



Segundo Beisegel (1974), em novembro de 1942 foi instituído um Fundo Nacional de Ensino Primário para um programa progressivo de ampliação da rede de educação popular que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos. Só a partir de 1945, porém, é que aparecem as primeiras disposições legais e ações políticas voltadas à educação de adultos.

Encerrado o período de quinze anos de ditadura Vargas, veio a abertura democrática e, em 1946, promulgou-se uma nova Constituição, que consagrava a educação como direito de todos e o ensino primário oficial gratuito.

O Ministério de Educação e Saúde criou, em 1947, o Departamento Nacional de Educação, instalando o Serviço de Educação de Adultos (SEA), responsável pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e implantação do ensino supletivo em diversas regiões do País.

À frente da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, Lourenço Filho enfatizava que o combate ao analfabetismo poderia incorporar os indivíduos marginalizados pela ignorância ao desenvolvimento produtivo do País. Argumentava que o analfabetismo era responsável por grande parte de nossos problemas, propondo atrair a população do meio rural e os imigrantes em favor da causa nacional e unificação da cultura brasileira por meio da educação.

A Campanha de 1947 instaurou no Brasil a reflexão pedagógica em torno do analfabetismo. Entretanto, não chegou a produzir nenhum efeito para a alfabetização de adultos, nem paradigma pedagógico próprio, porém, contribuiu para diminuir o contingente de brasileiros e imigrantes analfabetos, limitado à compreensão do código escrito.

De acordo com a Indicação CEE nº 11, de 1º de novembro de 2000, no Estado de São Paulo, por força da Lei Estadual nº 76, de 23 de fevereiro de 1948, criou-se o Serviço de Educação de Adultos, subordinado ao Departamento de Educação.

Em 1961, a Lei Federal nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantia apenas a gratuidade, não a obrigatoriedade do ensino primário, permitindo aos maiores de 16 anos obter o certificado de conclusão do curso ginásial e, aos maiores de 19 anos, o do curso colegial, mediante exames de maturidade, sem observância de regime escolar.

Em 1963, outro momento fundamental marca a educação de jovens e adultos mediante as atividades do educador Paulo Freire. As propostas para a alfabetização de Paulo Freire eram diferentes das práticas tradicionais até então aplicadas. A essência de sua preocupação era a natureza política dos conteúdos da ação educativa, que ia além do aprendizado instrumental.



Conforme lemos em sua obra:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 1997, p.28).

O método de alfabetização de Paulo Freire baseia-se no diálogo, propondo iniciar essa prática a partir da realidade concreta e cotidiana do educando. Educador e educando, como sujeitos, inter-relacionam-se, trocam ideias e experiências e aprendem, uma vez que não sabem tudo e também não ignoram tudo.

Freire traz ao processo de alfabetização a discussão e o exame crítico de expressões sociais, culturais, políticas e econômicas da situação de vida de grupos excluídos do desfrute dos bens de consumo, tornando-os conscientes das desigualdades sociais. Aos movimentos políticos populares interessavam essas discussões. Em diversos Estados da Federação, estudantes universitários orientavam as atividades mais para o campo político do que para o educacional.

De julho de 1963 a abril de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura implantou o método Paulo Freire no País. Juntamente com o movimento estudantil Ação Popular, diversas iniciativas foram tomadas para promover a alfabetização de adultos.

Conforme Ribeiro (1993), na primeira metade da década de 1960 surgiram os movimentos de educação popular, que pretendiam a participação da população adulta na vida política do País, para o que propunham novos métodos de alfabetização, entre eles, os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE); os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que se restringiram a Pernambuco e Rio Grande do Norte; e o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ligado ao Governo Federal.

O golpe militar, em 1964, promoveu a ruptura política e reprimiu os movimentos de educação popular, considerando-os uma ameaça à ordem pública. A mudança nas diretrizes políticas e a repressão afetaram a campanha de alfabetização de adultos, mas alguns movimentos mantiveram-se na clandestinidade. A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), considerada de interesse do governo militar, foi autorizada a manter cursos de alfabetização, mas sem grande repercussão.

Em 1967, a nova Constituição Federal determinava em seu artigo 168, §



3º., inciso II: “[...] o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967).

Em dezembro de 1967, a Lei nº. 5.379 criou a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a missão de responder às críticas ao regime militar pela interrupção das campanhas de alfabetização oficiais e aos movimentos populares.

A partir de 1970, o MOBRAL passou a receber vultosa dotação de recursos provindos de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva e deduções voluntárias de 2% do Imposto de Renda devido pelas empresas, o que o tornou independente das verbas orçamentárias. Todos esses recursos possibilitaram uma campanha maciça de alfabetização e educação de pessoas dos 15 aos 35 anos de idade.

No final da década de 1970, o MOBRAL envolveu-se em várias atividades que o distanciaram de seu objetivo inicial. De acordo com Casério (2003), o MOBRAL participou das campanhas nacionais de vacinação, do ensino profissionalizante, criação de classes de pré-escola, programas de artesanato e música, pesquisa eleitoral e extensão rural do Ministério da Agricultura, promovendo cursos sobre hortas comunitárias.

Perdendo credibilidade nos meios políticos e educacionais, o MOBRAL acabou descaracterizando-se até sua extinção em 1985, com o fim do regime militar.

A Lei Federal nº. 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou o ensino supletivo, tendo como finalidade, segundo o artigo 24:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;*
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).*

A Lei regravava a estrutura e organização do ensino supletivo, cujo currículo deveria abranger o núcleo comum fixado pelo Conselho Federal de Educação, a fim de possibilitar a continuidade dos estudos em caráter regular.

A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) foi criada pelo Decreto nº. 91.980, de 25 de novembro de 1985. Sob a supervisão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sua finalidade era a proposição de programas de educação básica para adultos que não tiveram acesso à escola.

A Fundação Educar apoiava financeira e tecnicamente as iniciativas dos governos estaduais e municipais, entidades civis e empresas. Supervisionava e acompanhava a atividade das instituições e Secretarias que recebiam os recursos



para executar seus programas. Sua prática, centralizadora e ineficiente, pouco contribuiu para a discussão das questões pedagógicas e formação de professores para a educação de adultos.

Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um vazio na educação de jovens e adultos, em decorrência da falta de investimentos do Governo Federal. Nesse contexto, alguns Estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer escolarização básica para jovens e adultos, mantendo ou melhorando a estrutura anterior.

Em 1989, durante o governo Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito por voto direto depois do regime militar, o MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de mobilizar a sociedade por meio de comissões de órgãos governamentais e não-governamentais (DI PIERO, JÓIA E RIBEIRO, 2001). Sem controle dos recursos do programa de alfabetização, o Programa encerrou-se depois de apenas um ano.

A partir de então, acentuou-se a tendência à municipalização da educação de jovens e adultos, muito mais pela falta de investimentos federal e estaduais do que por política de descentralização.

A primeira metade da década de 1990 foi um período de pouquíssimos investimentos públicos na educação de jovens e adultos. Segundo Haddad & Di Piero (2000a, p. 10), no período de 1994 a 1996, [...] *a contribuição da União para o financiamento do ensino supletivo foi modesta, situando-se pouco acima de 4% da despesa realizada pelo setor públicof.*

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado em 1996. O FUNDEF tinha a função de recolher, racionalizar e redistribuir recursos financeiros para a educação fundamental nos Estados e Municípios. Entretanto, a Emenda Constitucional nº. 14/1996 suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental para jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de oferta gratuita. Assim, o Estado viu-se desobrigado de aplicar as verbas destinadas ao ensino fundamental na educação de jovens e adultos, excluindo essa modalidade do cômputo do FUNDEF.

No governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997, o Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, criou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), conhecido como AlfaSol, organizado pela sociedade civil, sem fins lucrativos, para promover parcerias entre empresas, universidades, pessoas físicas e prefeituras, com o apoio do MEC, dirigido especialmente aos municípios com índice de desenvolvimento humano (IDH) inferior a 0,5 e elevados índices de analfabetismo.

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), iniciado em 2003 e em franca atividade, é executado pelo Instituto Paulo Freire junto



aos municípios conveniados, com ações que buscam a mobilização social nas dimensões política, pedagógica e administrativa. A metodologia é inspirada nos princípios de Paulo Freire, que implementou a primeira fase do projeto, em 1989, quando esteve à frente da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo.

Em 2004, no governo Luís Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para apoio técnico e financeiro aos governos estaduais e municipais. O SECAD atende à EJA pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos, por meio: da Coordenação Geral de Alfabetização, que gerencia o programa Brasil Alfabetizado; da Coordenação Geral Pedagógica e Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), que desenvolvem o Programa Fazendo Escola.

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado em 2003 e é coordenado, acompanhado e avaliado pelo MEC. Executa o repasse de recursos financeiros às instituições conveniadas responsáveis pela capacitação dos alfabetizadores, organização do processo educativo, inscrição dos alunos e escolha do material didático. As Prefeituras Municipais têm aderido ao programa em maior proporção, se comparadas às Secretarias Estaduais, organizações não-governamentais e universidades. São atendidos prioritariamente 1.928 municípios com taxa de analfabetismo superior a 25% da população com mais de 15 anos. A maior concentração desses municípios está na Região Nordeste do país.

O Programa Fazendo Escola objetiva apoiar e ampliar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais, para atender a jovens e adultos no ensino fundamental. A assistência financeira, fiscalização, normatização, coordenação, monitoramento, cooperação técnica e avaliação da aplicação dos recursos são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O esforço brasileiro para erradicar o analfabetismo adulto tem logrado diminuir os índices oficiais. Conforme estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizados no ano 2000, o índice de analfabetos com 15 anos ou mais vem declinando: de 14,7%, em 1996, para 13,6%, em 2000. Os Indicadores Sociais divulgados pelo IBGE, em 2007, mostram que os índices de analfabetos adultos continuaram caindo e se mantêm em 10 % da população com mais de 15 anos de idade.

Entretanto, são ainda acentuadas as desigualdades regionais. A partir do conceito de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional, questionam-se os números do IBGE e a qualidade da alfabetização. De maneira geral, é considerado analfabeto funcional o indivíduo que, apesar de saber ler e escrever,



não consegue interpretar textos mais longos e relacioná-los com outros dados. Encontram-se nessa situação indivíduos com até quatro anos de estudo sistematizado, não considerados analfabetos no cômputo estatístico, mas que estão em situação muito adversa em relação àqueles com maior escolaridade.

Educação de jovens e adultos

As políticas públicas de educação para jovens e adultos estão fundamentadas na Constituição Federal de 1988; Lei Federal nº. 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Parecer CNE/CEB 11/2000, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 208 e 214, garante o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, oferecido pelo Estado, àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, determinando um plano de ações para a erradicação do analfabetismo.

Pautada na Constituição Federal, a LBDEN/96, reafirmando esse direito, determina, nos artigos 37 e 38, que a educação respeite as características do estudante adulto, vinculado ao mundo do trabalho, visando garantir o acesso e permanência do aluno trabalhador na escola, oferta de ensino noturno, flexibilidade na organização dos cursos, ensino a distância, aproveitamento de estudos e valorização da experiência extracurricular.

O Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer atribui três funções à EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora aponta o direito de todas as pessoas à educação, da qual a população menos favorecida foi alijada, como consequência das políticas públicas excludentes. A função equalizadora da educação de jovens e adultos está relacionada à oportunidade de educação básica para todos, o que exprime os ideais de uma sociedade mais justa. Já a função qualificadora diz respeito à educação permanente que possibilitará ao indivíduo valorizar suas experiências, reconhecer-se capaz, desenvolver seu potencial e habilidades a fim de preparar-se melhor para aproveitar as oportunidades de trabalho e de conhecimento.

O Parecer ressalta o caráter processual da educação de jovens e adultos, resgata sua história, identifica as dificuldades e alerta para a necessidade de se corrigirem os rumos em face das novas demandas socioeconômicas e culturais no Brasil e no mundo.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos mantêm as garantias oferecidas ao ensino regular. Os cursos são adaptados ao caráter de ensino supletivo direcionado ao público adulto, procurando aproveitar



a aprendizagem anterior e acelerar a conclusão dos níveis de ensino.

A educação de jovens e adultos nas discussões internacionais

A política educacional brasileira é diretamente influenciada por discussões e decisões tomadas em nível internacional, como consequência do processo de abertura política e globalização econômica que se acentuou a partir da década de 1990. Estabeleceu-se, então, uma nova ordem mundial,

Um conjunto de situações novas estaria a exigir novas ações e políticas e até mesmo um novo olhar sobre o mundo. A internacionalização, mundialização e globalização dos mercados econômicos, a tendência de redefinição do papel do Estado e as decorrências das transformações tecnológicas e organizacionais estão na base do quadro, produzindo diferentes impactos no campo das políticas sociais e públicas (BARONE, 2006).

A participação brasileira nos encontros, fóruns e seminários, para além de suas fronteiras, trouxe uma nova concepção de educação de jovens e adultos nas políticas públicas, que reconhece o direito de todas as pessoas à educação. A garantia desse direito promove a expansão e desenvolvimento da nação, na medida em que dá condições para que seu povo participe de forma consciente do enfrentamento de problemas comuns que o afetam. Assim considerada, a educação de jovens e adultos passa a ser um investimento que propicia condições e recursos para preparar as gerações futuras com responsabilidade.

Destacam-se no plano internacional a Conferência de Jomtien, o Relatório Delors e a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, por suas importantes contribuições à mudança de paradigmas na educação de jovens e adultos no Brasil.

A Conferência de Jomtien

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) promoveram em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, da qual emanou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

É imperativo enfrentar os desafios da sociedade moderna, entre os quais segurança, saúde, conservação do meio ambiente, progresso econômico, social e cultural, tolerância e cooperação entre os povos. Os recursos tecnológicos de comunicação facilitam a globalização da economia e os avanços científicos. Todavia, para que todos possam ter acesso aos bens materiais e culturais,



compreender e interpretar os novos desafios e atuar para vencê-los, é importante que tenham uma formação educacional integrada às novas possibilidades de intervenção social.

O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, elaborado na Conferência, ainda é referência para todos os envolvidos com a meta de educação para todos. É preciso identificar os sistemas tradicionais de aprendizagem e a demanda pelo ensino básico, formal ou não-formal; promover campanhas educativas nos meios de comunicação; mobilizar ampla gama de colaboradores em parceria – família, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais; envolver as instituições para efetivar a educação básica para todos; avaliar e aproveitar os recursos humanos e materiais, ampliando-os e aperfeiçoando suas capacidades.

Em decorrência dos compromissos assumidos na Conferência de Jomtien, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo por meta assegurar às crianças, jovens e adultos – entre 1993 e 2003 – a aprendizagem de conteúdos mínimos viabilizadores da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo.

O Plano Decenal brasileiro foi apresentado na Conferência de Nova Délhi, Índia, em 1993, promovida pela UNICEF e pelo Banco Mundial, que reuniu os nove países mais populosos e com maior concentração de analfabetos – Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que reafirmaram o compromisso de adotar ações efetivas para atender às necessidades de aprendizagem básica.

O Fórum Mundial de Educação para Todos, do qual participaram 181 países e mais 100 integrantes de organizações não-governamentais internacionais, foi promovido pela UNESCO, representantes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BM).

No Fórum, avaliação da década de 1990 apontou que, apesar de progressos significativos em vários países, as metas de Jomtien não foram alcançadas. Permanece a dificuldade de superar os problemas do analfabetismo adulto, baixa qualidade de ensino e discriminação de gênero: “[...] a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas [está] longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades” (O MARCO..., 2000, p. 1).

UNESCO - “Educação: um tesouro a descobrir”

A UNESCO, em 1993, formou uma Comissão de quinze grandes educadores com a missão de realizar um estudo sobre as perspectivas políticas relacionadas



à educação para o século que se avizinhava.

A Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, produziu, em 1996, o relatório Educação: Um tesouro a descobrir, que recomendava [...] *preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal* (DELORS, 1996, p. 15).

O documento prevê flexibilização do ensino e sua adequação ao cotidiano do indivíduo e valorização do caminho percorrido.

Quatro pilares devem embasar a proposta de educação para o século XXI:

a) **Aprender a viver juntos:** a natureza humana é essencialmente gregária, estabelecendo um círculo de relações que se amplia ao longo da vida - relações familiares, comunitárias, corporativas e sociais;

b) **Aprender a conhecer:** selecionar conteúdos no vasto conhecimento acumulado pela humanidade significa ter consciência de que não é possível conhecer tudo, mas que o aprofundamento nas matérias de seu interesse proporciona sua evolução. A aprendizagem ocorre o tempo todo, nas mais diversas situações, sem restringir-se à escola formal;

c) **Aprender a fazer:** postula a capacidade e habilidade própria do ser humano na resolução de problemas. Para ampliar essa capacidade, é preciso adquirir competência mais ampla para enfrentar situações imprevistas e o trabalho em equipe, essencial ao processo de apropriação do conhecimento num contexto histórico de mudanças rápidas e surpreendentes; e

d) **Aprender a ser:** voltar-se para dentro, reconhecer-se capaz de intervir nos fenômenos culturais e sociais, desenvolvendo capacidades intelectuais e físicas, como memória, imaginação, raciocínio, aptidões físicas, senso estético e a comunicação, entre outras.

O Relatório Delors aponta para uma sociedade comprometida com o conhecimento, não limitado à resolução de problemas imediatos, mas que proporcione o crescimento individual e coletivo.

Delors (1996) reafirma a educação como pilar para a construção de uma sociedade democrática, onde o centralismo e o autoritarismo ainda imperam nas esferas política, econômica e social. Para interferir nesse cenário, o indivíduo precisa apropriar-se de instrumentos básicos, conquistados a partir das oportunidades educacionais, que contribuem para a instauração da paz, liberdade e justiça social.

A Declaração de Hamburgo

Em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V



CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, reuniu 1.500 pessoas, incluindo representantes de 135 Estados-Membros da ONU. A delegação brasileira foi formada por indicação do MEC, porém, várias organizações não-governamentais sem direito a voto também participaram.

A Conferência reafirmou que a educação de adultos é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais igualitária, baseada no respeito aos direitos humanos. “O aprendizado acontece durante a vida inteira”, o que requer complementaridade e continuidade da educação e a necessidade de adequar os conteúdos de estudo às várias fases da vida, enfocando os valores e questões econômicas, sociais e culturais, com ênfase no bem-estar comunitário para a melhoria da qualidade de vida (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO..., 1997).

Conforme a Declaração de Hamburgo, cabe ao Estado assegurar o direito à educação, inclusive das minorias e menos privilegiados, porém, outros setores da sociedade, como empresas, sindicatos, organizações não-governamentais e comunitárias, são chamados para auxiliar nessa tarefa, criando condições para que a educação durante toda a vida seja uma realidade, em uma sociedade instruída e comprometida com o bem-estar e justiça social. Nessa conjuntura, o Estado “não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO..., 1997, p. 2).

A Declaração aponta para o direito de todos ao acesso a programas que levem a superar as dificuldades geradas pelo analfabetismo, visando à participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais e à educação continuada.

Em 2003, em Bangcoc, Tailândia, realizou-se um encontro preparatório para a VI CONFINTEA, agendada para 2009, do qual participaram 300 pessoas de 50 países, inclusive do Brasil, representados por delegações oficiais e organizações não-governamentais.

O Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos, produzido pelo Ministério da Educação e apresentado no encontro de Bangcoc, registra ações de combate ao analfabetismo adulto e fóruns internos para tratar da educação de jovens e adultos.

O VII Encontro Nacional de Educação de Adultos (ENEJA), realizado em Brasília/DF, em 2005, reafirma os compromissos assumidos na V CONFINTEA, em 1997 e em Bangcoc, em 2003, reconhecendo que ainda são incipientes as ações destinadas a alfabetizar jovens e adultos no Brasil e são necessários investimentos humanos e financeiros para garantir essa iniciativa.

As estratégias traçadas para resolver o problema do analfabetismo adulto não chegaram a surtir os efeitos esperados. A Unesco (2008) aponta que o



Brasil está entre os países que estão longe de alcançar as metas educacionais propostas para 2015. Apesar dos avanços obtidos, com a redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos, a dificuldade continua, pois tem mostrado progresso muito lento. Em relação aos países mais populosos da América do Sul, a taxa brasileira é equivalente à do Peru e pior que as apresentadas nos demais países. Confirmou-se, nas pesquisas realizadas pela UNESCO, em 2008, que, no Brasil, o analfabetismo é mais elevado entre as pessoas com mais de 60 anos, na Região Nordeste, na zona rural e na população negra ou parda.

A UNESCO continua envolvendo diversos países na busca de alternativas que visam à diminuição dos índices de analfabetismo adulto. Nessa linha de ação foi realizada a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) no mês de dezembro de 2009, na cidade de Belém – Pará, no Brasil. O relatório dessa conferência, Marco de Ação de Belém, renova as metas e o plano de ação para o combate ao analfabetismo adulto e [...] *oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa*. (MARCO DE ..., 2010, p.3).

Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE)

A Lei Federal nº. 10.172, de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação, fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, e em Declarações, como de Jomtien, além de consulta às entidades e instituições envolvidas com educação.

O PNE é norteador dos planos educacionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, que devem considerar alguns objetivos gerais: a elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino; redução das desigualdades sociais com relação ao acesso e permanência na escola; e democratização da gestão do ensino público com maior participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico.

O Plano Nacional de Educação conclama a contribuição de toda a comunidade – organizações da sociedade civil, Igrejas, universidades, sindicatos, setores privados e meios de comunicação de massa –, para que, com os órgãos oficiais, se tornem agentes no combate ao analfabetismo e ampliação de oportunidades a todos os que pretendem continuar estudando. Essas parcerias facilitarão ocupar os espaços ociosos, aproveitar o potencial de trabalho comunitário, oferecer cursos de formação profissional, políticas de geração de emprego e proteção contra o desemprego, materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas a essa população com características psicossociais e



culturais próprias de faixas etárias mais avançadas, o que requer a especialização do corpo docente. Cumpre estimular estudantes universitários e de nível médio a participarem de programas de educação de jovens e adultos.

A fim de alcançar essas metas, o Plano Nacional propõe a descentralização das ações como forma de reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.

Assim, o Plano Nacional de Educação está em consonância com as recomendações e concepções de educação de jovens e adultos, propostas nos fóruns internacionais. Entretanto, os esforços do Governo Federal na educação de adultos concentraram-se principalmente na erradicação do analfabetismo. Foram grandes os investimentos no Programa Brasil Alfabetizado, que vem atendendo prioritariamente aos Estados da região Nordeste, onde se concentram os municípios que apresentam 25% ou mais de sua população analfabeta. Segundo o MEC, o programa atendeu a 9,9 milhões de pessoas no período de 2003 a 2008, contribuindo para baixar o número de brasileiros analfabetos que, no ano de 2000, eram 16 milhões de pessoas. Entretanto, o Brasil continua com milhões de analfabetos funcionais, e os programas de alfabetização simplesmente não têm dado conta de erradicar o analfabetismo no país.

Considerações Finais

A Constituição Federal de 1988 representa um avanço na educação de jovens e adultos, quando garante a todos o direito à educação pública e gratuita, inclusive àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade própria. Distribui responsabilidades e estabelece o regime de colaboração entre os sistemas de ensino nas esferas da União, Estados e Municípios.

A partir de meados da década de 1990, a legislação não só possibilita como também recomenda uma estruturação e organização pedagógica que respeitem as necessidades do estudante, considerando e reconhecendo o valor de aprendizagens provenientes de espaços extraescolares.

A participação do Brasil nas discussões internacionais sobre educação ajudou a ressignificar a educação de jovens e adultos, compensatória, até então, obrigação política, limitada apenas a resgatar uma dívida social. A educação fundamental passou a ser compreendida como um direito de todo cidadão, em qualquer fase da vida, na linha da Conferência de Jomtien (1990), Tailândia, Relatório Delors (1996) e V Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), realizada em Hamburgo, Alemanha.

Nesses encontros, as nações participantes firmaram acordos e compromissos de combate ao analfabetismo, entendendo que qualquer elevação do nível educacional da população reverte no crescimento do país, o que exige



políticas públicas que assegurem condições de desenvolvimento individual e coletivo. Embora as desigualdades façam parte de qualquer sociedade, é necessário combater as condições perversas a que está submetida grande parte da população.

O Plano Nacional de Educação (2001) elege como metas a erradicação do analfabetismo, a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade do ensino público para a modalidade de educação de jovens e adultos.

Essas metas, fixadas nos planos educacionais, balizam as políticas públicas que vão concretizar tais formulações. Entretanto, como afirma Castro (2004),

[...] toda exposição de fins, finalidades, objetivos, propósitos, ou como se queira chamar a essas formas de visualizar o futuro, ancorase em visões norteadoras acerca do que está por acontecer [...] Formulados de modo abstrato, às vezes, teórico, os fins e princípios devem metamorfosear-se em ação e prática para que tenham validade junto a instituições e pessoas (CASTRO, 2004, p. 181).

Observa-se, todavia, que as políticas de educação para jovens e adultos não se caracterizam pela oferta de educação continuada, como preconizam os organismos internacionais e confirmam os planos nacionais.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil, elaborado pelo MEC/INEP, em 2003, indica declínio das taxas no último século, de 64,90%, em 1920, para 13,63%, em 2000, números ainda distantes da erradicação do analfabetismo em todo o território nacional. Em 2007, segundo estudos publicados pelo IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil foi reduzida para 10,0 %, mantendo-se as diferenças regionais, com maior concentração nos Estados do Nordeste .

As instituições públicas, privadas e organizações não-governamentais, salvo algumas exceções, oferecem cursos aligeirados, com duração de seis a oito meses, sem continuidade, constituindo fins em si mesmos, que não garantem a conclusão do Ensino Fundamental. De caráter assistencial, são medidas de emergência para resolver problemas pontuais.

Na visão de Freire (2003), o assistencialismo tem caráter inibidor da aprendizagem consistente, que oferece ao indivíduo condições de exercer papel expressivo na sociedade:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu anti diálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 2003, p. 65).



Para reverter esse quadro, importa investir maciçamente na pesquisa de material didático-pedagógico e na formação, especialização e valorização de professores alfabetizadores, categoria profissional pouco reconhecida social e financeiramente. Em muitas situações, os cursos de alfabetização espalhados pelo país podem ser ministrados mesmo por quem não tenha licenciatura ou outra especialização apropriada. Não se exige – estranhamente – conhecimento teórico-pedagógico, o que costuma interferir negativamente nos resultados do processo ensino-aprendizagem.

A comunidade internacional liderada pela UNESCO alerta que, para melhorar as condições de vida em todo o mundo e promover o desenvolvimento das nações, são necessários esforços conjuntos para a manutenção da paz, conservação do meio ambiente e combate à exclusão econômica e social. A educação é instrumento que possibilita ao indivíduo intervir e modificar a dinâmica de sua comunidade.

Planos e declarações deslocam o foco do ensino mecânico para a aprendizagem consciente, desvinculada das limitações do tempo, um processo ininterrupto que se desenrola em circunstâncias e locais diversos. Assim, cada vez mais, a escola deve incorporar os novos valores e necessidades do mundo contemporâneo, desenraizando práticas tradicionais, favorecendo a criatividade, utilizando variados métodos de ensino e aproveitando as potencialidades tecnológicas dos meios de comunicação.

Para transformar os planos e propostas para a educação de jovens e adultos em realidade, ainda é longo o caminho que o Brasil tem a trilhar. Os investimentos são insuficientes para erradicar o analfabetismo, evitar a formação de novos contingentes de analfabetos, a formação dos alfabetizadores é deficiente ou inexistente, os currículos e metodologias são inadequados e ainda falta a visão da educação como investimento de retorno garantido. Assim, parece difícil em curto prazo oferecer ensino fundamental e médio para jovens e adultos, conforme o prevê o Plano Nacional de Educação.

Referências

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

BARONE, R.E.M. **Educação e políticas públicas**: questões para o debate. (2006). Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/263/boltec263a.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2007.



BEISEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974. 189 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967**. (1967). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 10 maio 2006.

_____. **Lei Federal 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://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em 30 set. 2006.

CASÉRIO, V. M. R. **Educação de jovens e adultos: pontos e contrapontos**. Bauru/SP: EDUSC, 2003. 130 p.

CASTRO, A.A.D. Orientações didáticas na Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, J.G.C. (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. p.178-197.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre educação de adultos. (1997). Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br/codajoia/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfinteia_Hamburgo_1997.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2006.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**. Campinas/SP, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%2523back1>. Acesso em: 13 mar. 2007.



FREIRE, Paulo. **Política e educação**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 119 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 158 p.

HADDAD, S; DIPIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005>. Acesso em: 5 set. 2006.

MARCO de ação de Belém (2010). Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/miolo_Marco_Belem_port.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2010.

O MARCO de ação de Dakar. **Educação para todos**: atingindo nossos compromissos coletivos. (2000). Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf>. Acesso: 20 nov. 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 207 p.



A REPRESENTATIVIDADE DO PROJETO LITERATURA EM MINHA CASA COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

THE REPRESENTATIVENESS OF *LITERATURA EM MINHA CASA* PROJECT AS A PUBLIC POLICY FOR READING FORMATION

**Regina Janiaki COPES¹
Esméria de Lourdes SAVELI²**

***Resumo:** A pesquisa teve a preocupação de estabelecer as relações entre o proposto pelo projeto governamental de incentivo à leitura *Literatura em Minha Casa*, e o que foi efetivado na prática no município de Ponta Grossa, Paraná. O suporte teórico para a compreensão do objeto está assentado nas concepções de leitura de autores que discutem as políticas públicas de leitura e formação de leitor, como Perrotti, Silva e Britto. A análise focou os objetivos, o público alvo, os critérios para a distribuição dos livros, os investimentos financeiros, as concepções básicas e as ações que nortearam a implantação e a implementação do projeto nas escolas. Foram realizadas entrevistas com gestores, pedagogos, professores e responsáveis pelas bibliotecas das escolas municipais e estaduais. As conclusões são: a) a maioria dos gestores escolares desconhecia os programas, os projetos e as campanhas de incentivo à leitura emanados do Governo Federal; b) os livros não chegaram às escolas da forma como estava proposto nos documentos oficiais; c) os alunos não receberam os kits conforme o prescrito no projeto; d) em algumas escolas, tanto nas estaduais quanto nas municipais, há resíduo de volumes nas estantes das bibliotecas e nas salas de leitura e; e) as escolas receberam uma quantidade*

¹ Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Formada em Letras pela UEPG. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, no Colégio Estadual Prof. César Prieto Martinez, Ponta Grossa, PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Leitura (GEPALÉ), do Programa de Mestrado em Educação da UEPG. Atualmente é aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR). Desenvolve pesquisa na área das Políticas Públicas de Leitura, Leitura e Formação de Leitores. E-mail: reginacopes@hotmail.com

² Esméria de Lourdes Saveli, doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Leitura (GEPALÉ), do Programa de Mestrado em Educação da UEPG. Desenvolve pesquisa na área das Políticas Públicas de Leitura, Leitura e Formação de Leitores; Educação, Formação de professores; Ensino de Nove Anos. E-mail: esaveli@hotmail.com



de kits muito aquém da demanda de matrículas. Constatou-se certo distanciamento entre as intenções manifestadas nos documentos e os resultados da proposta implementada nas escolas. O projeto não ganhou visibilidade nem dentro das escolas nem na comunidade.

Palavras-chave: *Políticas Públicas. Política de Leitura. Formação de Leitores.*

Abstract: *The research was concerned on establishing a relationship between the project proposed by the government for reading motivation, Literatura em Minha Casa, and its practical effectiveness in Ponta Grossa city, Paraná state. The theoretical support for the object comprehension is based on reading conceptions of authors that discuss the publics politics of reading and reading formation such as Perroti, Silva and Brito. The analysis has focused on the objectives, the target public, the criteria adopted for book distribution, the financial supports, the basic conceptions and the actions for the project implantation and implementation in the schools. We applied interviews with the principals, pedagogues, teachers and the personnel in charge of the libraries of the municipal and public schools. The conclusions are: most of the principals know neither the projects nor the campaigns for reading motivation from the Federal Government; b) the books were not delivered at schools in the way it was proposed in the official documents; c) the students did not receive the kits according to the project; d) in some schools, both municipal and public, some books were left/forgotten in the library and in the reading rooms and; e) the schools received less books than the demand. We realized that there is a gap between the document intentions and the results of the proposal at the schools. The project gained visibility neither in the schools nor in the community.*

Keywords: *Publics Politics. Reading Politics. Readers Formation.*

Introdução

A escola e o aluno sempre foram os alvos das preocupações dos pesquisadores na área da educação e, especificamente, na da leitura. Afinal de contas, conforme Silva (2004), essa instituição, enquanto encarregada pela formação educacional das novas gerações, exerce um papel de máxima importância no processo de preparação de leitores.

Assim, a escola tem um papel preponderante, o de formadora e de estimuladora de leitores, pois é nela que se desenvolvem as relações entre



leitura e indivíduo, em todas suas interfaces. Não há como falar em formação de leitores sem pensar em uma política educacional fundada no fortalecimento da escola enquanto instituição pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Na visão de Silva (2004, p. 4), “um ensino de qualidade, atendendo a critérios de excelência, segue-se à formação de leitores maduros, com competência suficiente para caminhar livremente pelos múltiplos quadrantes do mundo da escrita”. Uma educação de qualidade tem ênfase na leitura.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria de nº 584, de 28 de abril de 1997, instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Tal programa teve a intenção de contribuir para a formação de leitores, oportunizando à comunidade escolar o acesso gratuito ao livro de literatura. Segundo o MEC, a intenção de se instituir o PNBE era garantir aos alunos e professores do Ensino Fundamental o acesso à cultura e à informação, desenvolvendo o gosto pela leitura. De acordo com os dados divulgados pelo FNDE, o PNBE vem, desde 1998, modificando-se e se adequando à realidade e às necessidades educacionais brasileiras. Assim, para efetivar o que foi determinado na Resolução nº 14, de 15 de agosto de 2000, o MEC afirma ter investido aproximadamente R\$ 236 milhões em livros de literatura infanto-juvenil para distribuição gratuita aos alunos e para a formação de bibliotecas escolares.

Porém, o Ministério, percebendo que muito ainda precisaria ser feito em prol da formação de leitores, mudou os rumos das políticas públicas para melhorar o desenvolvimento da leitura no Brasil. Portanto, a partir de 2001, o MEC passou a destinar parte dos recursos advindos do FNDE ao projeto “Literatura em Minha Casa” que, por meio de diferentes ações, levaria obras literárias a todos os alunos matriculados na 4ª e na 8ª séries do Ensino Fundamental. Dessa vez, a meta principal do MEC foi investir diretamente no aluno, formando sua biblioteca particular. Nesse caso, os livros de literatura seriam entregues aos próprios alunos, que levariam as coleções para suas casas. Segundo o Ministério, essa política traria retornos jamais conquistados, uma vez que os livros estariam nos lares e sendo lidos também pelos pais, irmãos e outros familiares. Com essa ação, acreditava-se que haveria um aumento significativo de leitores no Brasil. Assim, o Estado estaria cumprindo seu papel perante a sociedade, supriria os alunos e a escola com livros.

Partindo desse pressuposto, a intenção foi analisar o projeto de incentivo à leitura “Literatura em Minha Casa”, emanado do Governo Federal, em sua implantação e implementação no município de Ponta Grossa, Paraná, em seus aspectos políticos, sociais e pedagógicos. Procurou-se: a) identificar as contradições entre o que é proposto na documentação oficial e o que é efetivado na prática; b) saber o conhecimento que os profissionais atuantes nas escolas tinham sobre os programas, os projetos e as campanhas de incentivo à leitura



advindos do Governo Federal; c) averiguar se esse projeto tem sido efetivamente desenvolvido nas escolas e de que maneira vem suprindo a ausência do livro de literatura nas mãos dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

Para se chegar ao âmago da questão e se investigar o projeto “Literatura em Minha Casa” fez-se o *detour*, conforme Kosik (1976), em que primeiro se procurou conhecer o projeto “Literatura em Minha Casa” em sua essência e em sua estrutura, por meio da análise de documentos oficiais. As entrevistas semiestruturadas permitiram captar informações úteis para compreender a relação existente entre o proposto e o que de fato foi efetivado nas escolas. Essa metodologia possibilitou um movimento dialético, um ir e vir constante, que permitiu desvendar a realidade e ver a contradição do que foi dito e feito, bem como aquilo que foi feito e não dito. Esse procedimento está coerente com a abordagem das pesquisas qualitativas (GEERTZ, 1979).

Rastreou-se a realidade da implantação e implementação do projeto em 11(once) escolas estaduais e 11 (once) municipais em diferentes setores regionais. Para não revelar a identidade dos informantes, usou-se somente o cargo e substituíram-se os nomes das escolas pelos títulos dos livros que fizeram parte das coleções do projeto.

Para a escolha das escolas que participariam da pesquisa foram delineados os seguintes critérios: a) ofertar Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; b) ter sido criada de 1997 em diante, época da implantação do “Programa Nacional Biblioteca Escolar” (PNBE), célula-mãe do projeto “Literatura em Minha Casa”, implantado em 2001; c) ser compatível com o número mínimo de matrículas exigidas pelo projeto “Literatura em Minha Casa” para o recebimento das coleções. O critério para a escolha das escolas municipais foi a partir do universo das escolas estaduais.

Foram ao todo 55 entrevistas, sendo divididas em: 11 (once) com diretores de escolas estaduais, 11 (once) com pedagogos ou professores, e 11 (once) com bibliotecários das mesmas escolas estaduais; e, ainda, 11(once) com diretores, 11 (once) com pedagogos ou professores das escolas municipais. As escolas municipais não possuem bibliotecas; portanto, não foi possível fazer entrevista com bibliotecários municipais.

Das falas dos sujeitos emergiram as seguintes unidades: a) A invisibilidade do projeto “Literatura em Minha Casa”; b) Os livros não vieram para todos os alunos; c) Os livros não foram entregues aos alunos; d) Os livros estão nas bibliotecas; e) O distanciamento dos profissionais da educação no processo; f) As campanhas não surtiram o efeito desejado.



Análise dos dados - a invisibilidade do projeto Literatura em Minha Casa

A pesquisa revelou que o projeto “Literatura em Minha Casa” não teve visibilidade dentro das escolas, como deveria. Durante as entrevistas, foram apresentados dados referentes ao PNBE e, em especial, sobre o “Literatura em Minha Casa”. Mesmo assim, alguns depoentes ainda afirmavam desconhecer o referido projeto. As expressões mais recorrentes eram: *fLiteratura em Minha Casa?f*, *Eu desconheço esse Projetof*, *Eu não lembro!f*, *Não chegou!f*, *Eu não lembro da escola ter recebido livros nesta quantidadef*, *Não, nunca vi chegar uma quantidade tão grande de livros!f* (Diretores).

De acordo com os relatos, o projeto não chegou às escolas da forma como está apreçoado na documentação original. O planejado no momento da implantação do PNBE não foi executado na implementação do projeto dentro das escolas. Os depoentes desconhecem o projeto na forma como está proposto nos documentos oficiais.

Um kit, com livrinhos?! Com certeza se a gente tivesse recebido todos os kits como você esta dizendo, a gente tinha feito uma reunião com os pais, a gente ia apresentar à comunidade, com certeza. (Diretor ~ O Vampiro que Descobriu o Baú).

Se, conforme dados divulgados pelo *site* do FNDE/ 2003, foi destinada uma boa quantidade de investimento financeiro para atender às ações do PNBE, como se justifica o depoimento?

Aqui para nós não mandaram tudo isso. Isso desde quando?! Estou surpreso com isso! Para cada aluno?! Nunca aconteceu...f (Diretor ~ Homens e Caranguejos).

A surpresa da quantidade de livros que as escolas deveriam ter recebido do projeto, para entregar aos alunos, denuncia que o PNBE e, conseqüentemente, o projeto “Literatura em Minha Casa” não ganharam a dimensão política necessária para se tornarem visíveis à população. É possível considerar que a implementação de um programa ou de uma política qualquer de intervenção deve ir além daquilo que está proposto no papel.

Os livros não vieram para todos os alunos

O objetivo do “Literatura em Minha Casa” era integrar a ação familiar e escolar em prol da formação de leitores por meio da literatura infantil e juvenil. Porém, isso não foi concretizado na prática. O projeto “Literatura em Minha



Casa” não cumpriu seu objetivo principal.

Deu pra entregar pra cada aluno um livro só, por exemplo, Drummond, vinham dez livros dele, mais dez livros de outro autor, mas não que desse cinco para cada aluno. Veio quinze kits, mais ou menos. A gente não dava um kit inteiro, abria e dava um pra cada um. (Diretor ~ O Pequeno Príncipe).

Eram abertos os pacotinhos e os alunos levavam pra casa somente um livro e, a gente ia fazendo rodízio até o final do ano, e depois que todos já tinham feito o rodízio daí, sim, levavam para casa. (Diretor ~ Os Saltimbancos).

Cada aluno matriculado na 4ª série deveria levar para casa um *kit* com 5 (cinco) livros; porém, não foi o que aconteceu. O que efetivou a implementação do projeto foram as diferentes estratégias pedagógicas realizadas pelas escolas.

Os livros ficaram na escola para serem utilizados nos projetos desenvolvidos pelos professores”, “eles ficam na sala de aula e o professor empresta para eles levarem para casa. (Diretor ~ Poesia Quando Nasce..., Nem te Conto e Histórias Daqui e Dali).

Portanto, mesmo as escolas não recebendo os *kits* na quantidade que deveriam, criaram, de acordo com suas realidades, alternativas pedagógicas e desenvolveram atividades de leitura com os livros. O projeto não se efetivou na prática.

Os livros estão nas bibliotecas

Após as entrevistas foi necessário que se verificasse e confirmasse o paradeiro dos livros do “Literatura em Minha Casa”. Conforme o explicitado, alguns volumes dos livros foram encontrados expostos nas estantes das bibliotecas. Nas escolas municipais os livros foram encontrados nas salas de aula ou nas salas de multiuso.

Esses livros da coleção, os alunos emprestam; Os professores usam para fazerem trabalhos em sala de aula; Não foi distribuídos diretamente pros alunos, porque não tinha comof; Veio um pouco e ficou na biblioteca (responsáveis pelas bibliotecas).

Pode-se dizer que o “Literatura em Minha Casa” foi uma política limitada. Os seguintes relatos reafirmam que a política pública de incentivo à leitura, com o objetivo de entregar livros de literatura infanto-juvenil aos alunos, não foi eficaz, pois não atingiu plenamente seu ideal. Na escola estadual “Eu Chovo, Tu Choves, Ele Chove”, o diretor, ao ser indagado sobre os livros, respondeu enfaticamente: *Pro aluno levar pra casa?! Não aconteceu! Temos recebido*



livros pra biblioteca, livros para o fundamental, mas pra bibliotecaf.

Esse estranhamento em relação ao “Literatura em Minha Casa” pode ter fundamento no descaso com que as políticas públicas são implementadas. Os depoimentos revelam que os responsáveis pela implantação das políticas públicas têm deixado de fora, sem notícias, a principal divulgadora e promotora da leitura: a escola. Isso faz com que o planejado e o divulgado não sejam cobrados, que passem despercebidos no momento da implementação das ações, pois, quem irá cobrar um investimento que não conhece na essência?

O distanciamento dos profissionais da educação no processo

Segundo o MEC era de responsabilidade da escola executar e divulgar o projeto na comunidade. No entanto, quando aos pedagogos se perguntou sobre as atividades relacionadas à implementação do “Literatura em Minha Casa”, revelaram desconhecimento e distanciamento. As respostas mais recorrentes foram: *fEu não sei o objetivof, Não sei se as coleções chegaram e se foram distribuídas para todos os alunosf, Nunca presencief, Quando os livros chegaram?f, Era pra entregar para os alunos?!f, Nunca vi nada disso aqui na escola!f* (Pedagogos).

Os depoimentos apresentam o distanciamento dos pedagogos em relação ao seu papel no interior da escola. Sentem-se excluídos do processo educacional no momento da implementação dessas políticas e ficam sem condições de agir como deveriam. Afinal, quais os outros profissionais da educação que podem, ao lado dos professores, abrir caminhos para a dinamização da leitura, se não os pedagogos?

Esse estranhamento mostra que as iniciativas, embora sejam cheias de boas intenções, precisam de planejamentos que atendam a todos os setores, principalmente a escola. Entende-se que os profissionais da educação precisam estar capacitados para tornar essas políticas de leitura funcionais nos mais variados ambientes onde elas se disseminam – escola, família, parques, praças, hospitais e ruas; enfim, em todos os espaços formais e informais que se possa imaginar.

No momento em que as políticas públicas voltadas para a educação são implementadas dentro das escolas, precisam atender às necessidades da realidade escolar. Sem esses cuidados, os programas e ou os projetos não surtem efeito algum; podem não ser eficientes para se avançar naquilo que se pretende. Nesse caso, o Estado, ao formular políticas públicas para área da leitura, precisa também investir na formação dos profissionais responsáveis por dinamizá-las. Conforme Silva (1995), *sem o trabalho competente do professor não há como formar leitores assíduos e maduros.*

Ao se tratar de políticas públicas de leitura, o professor, enquanto mediador



dessa prática dentro da escola, merece maior atenção. A informação e a preparação do profissional no ato da execução das ações seriam a dobradinha perfeita para o sucesso dessas políticas. Por sua vez, os profissionais não se considerariam excluídos, mas incluídos no mundo da cultura.

Segundo Custódio (2000), é na falta de demandas sociais significativas que as políticas públicas tendem a continuar sendo formuladas sem um planejamento para longo prazo. Elas são implantadas seguindo os valores e concepções próprios de cada administração, como políticas de governo e não uma política de Estado.

A divulgação das ações

É importante registrar que o Governo Federal, por meio da mídia, fez uma intensa propaganda sobre essas ações de incentivo à leitura. O MEC e a Câmara Brasileira do Livro coordenaram a campanha publicitária “Tempo de leitura” (2001), que promoveu a leitura por meio de anúncios na TV e na mídia impressa de todo o país. A campanha mostrava os livros chegando às escolas. Esse fato abre espaço para outras questões instigantes: a) *As propagandas dessa natureza são criadas para divulgar o que está sendo efetivado ou apenas o que está proposto nos documentos oficiais?*; b) *A intenção de divulgar é para permitir que a sociedade tome conhecimento das ações?*

Vale considerar que as campanhas carregaram em si as marcas do período e do grupo que as produziram. Pode-se dizer que as campanhas de incentivo à leitura, oriundas do Governo Federal, têm sido utilizadas para propagar a ideia de que o Estado tem investido na formação de leitores. Para justificar e fazer propaganda do projeto, o governo defendeu a democratização e o acesso ao livro. A intenção era fazer com que o povo acreditasse que se estava investindo na educação; com isso, justificava-se a aplicação dos investimentos na área.

A leitura entra nos discursos dos idealizadores das políticas públicas para o livro e para a leitura como um fetiche, por atribuir-lhe, de maneira generalizada, a capacidade de salvar a escola de todas as mazelas, legitimando as ações dos representantes de órgãos oficiais. Em um país como o Brasil, onde o livro não faz parte do cotidiano da maioria da população, a realização de um projeto de incentivo à leitura dessa envergadura é algo que merece todo o respeito e admiração por parte da sociedade e do governo.

É preciso que o poder público compreenda e assuma sua responsabilidade de incentivar o acesso ao livro e às iniciativas de promoção da leitura. Não basta o governo apenas criar programas, projetos e fazer campanhas televisivas; é necessário que haja acompanhamento da implementação do programa ou projeto nas escolas, pois é no interior do espaço escolar que ocorre a efetivação das políticas públicas de leitura.



Considerações Finais

A pesquisa considerou que a situação precária da leitura no Brasil decorre da fragilidade e da desarticulação das ações desenvolvidas, de descontinuidades e rupturas devido às mudanças de gestões administrativas e, ainda, de estratégias equivocadas por parte da estrutura política e técnico-burocrática (CUSTÓDIO, 2000).

As políticas educacionais brasileiras têm como fim o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual ou, se pela forma como são implantadas e implementadas, reforçam as diferenças socioculturais no país? Isso posto, necessário se faz elencar algumas considerações sobre o projeto: a) ele pode ser definido como uma política pública, no campo do livro e da leitura, que se caracterizou pela mera distribuição de livros com poucos critérios sobre a qualidade da aplicação, dentro e fora das escolas; b) não apresenta definição de estratégias de acompanhamento e avaliação do projeto; c) o Estado, como agente de controle e como consumidor, definiu e determinou os livros que os alunos iriam ler; d) pelo conteúdo propagandista, pelas estratégias de implantação, pelos recursos de grande monta investidos, enquadra-se como política de governo e não como política pública de Estado.

Para justificar o montante de recursos financeiros, o MEC assegurou ser o “Literatura em Minha Casa” o maior projeto de incentivo à leitura do mundo e o considerou uma iniciativa pioneira no tocante à formação da biblioteca particular dos estudantes. Justifica, ainda, que o quadro de investimento no projeto faz muito sentido no Brasil, devido aos péssimos resultados alcançados pelos alunos brasileiros no PISA e na Prova Brasil. O Governo Federal acreditou que a distribuição de livros aos estudantes bastaria para mostrar que exerceu seu papel na área da educação e, com isso, resolveria problema do baixo rendimento escolar dos alunos.

Vale perguntar: O que representa uma política pública de distribuição de livros de literatura “em minha casa”? O que significa distribuir livros diretamente aos alunos se o governo despreza as instituições mediadoras, como a escola? Qual o sentido da distribuição do livro pelo Estado para formar o acervo literário “em minha casa”?

A primeira questão levantada pode ser vista sob uma perspectiva assistencialista porque evidencia o descompromisso do Estado com a superação das contradições que marcam a sociedade brasileira e o avanço de ações de caráter emergencial para atender aos menos favorecidos. Assim, como há programas de assistência social – Merenda Escolar, Bolsa Família, Transporte Escolar –, os alunos passam também a receber gratuitamente livros de literatura.

Se considerarmos uma das justificativas dadas pelo MEC que o projeto



tinha como meta superar a baixa qualidade da educação, o significado de distribuir livros diretamente aos alunos pode apresentar-se como um nevoeiro que encobre a baixa qualidade da escola pública, denunciada constantemente pelos baixos resultados do desempenho escolar de seus alunos.

No entanto, a mera distribuição de livros, embora com qualidade, com critérios de seleção, mas sem um projeto de formação de educadores-leitores, sem escolas com acervos, com professores sem condições materiais e físicas de trabalho, não é suficiente para promover leitores e, por consequência, uma educação de qualidade.

Com referência ao sentido da distribuição do livro pelo Estado, para formar o acervo literário em “minha casa”, essa distribuição aparece como uma ação “mágica” para reverter o quadro da leitura no país. A medida tomada pelo governo, de distribuir livros no sentido de contribuir para a formação da biblioteca particular do aluno, tem um caráter propagandista, que busca encobrir as mazelas da escola pública.

É preciso compreender que o sucesso de uma política para a formação de leitores, que necessariamente vai impactar a qualidade da educação, exige, sobretudo, pensar na formação continuada dos profissionais.

A questão é tornar os professores e bibliotecários leitores familiarizados com a leitura e a escrita para atuarem, com autonomia e criatividade, na formação de estudantes. E, para isso, não há receitas. Exige-se a prática da leitura no cotidiano profissional e pessoal de todos aqueles que estão diretamente trabalhando com os alunos. Não há possibilidades de se formar um leitor sem a convivência diária com os livros ou sendo leitor de um só livro. Isso implica dizer que, quando se trata da leitura, a quantidade tem relação direta com a qualidade, isto é, leitores se formam pelo contato direto com o maior número possível de livros lidos e isso vale tanto para os mediadores – professores e bibliotecários – quanto para os alunos.

Para tanto, é necessário que se implementem políticas públicas de leitura que ultrapassem a mera distribuição de livros, ainda que de qualidade.

O Estado precisa, ao implantar uma política pública de incentivo à leitura, garantir que repercuta na sociedade em geral, principalmente, dentro das instituições escolares. E, dessa maneira, poder avaliar não só a melhoria do ensino no âmbito da leitura e da escrita, mas também saber se as ações estão ou não alcançando os objetivos socioculturais a que se propuseram os programas e os projetos governamentais.

Tem-se a consciência de que esta pesquisa não conseguiu desvendar todos os pontos importantes e necessários para saber onde os propósitos do “Literatura em Minha Casa” foram interrompidos. No entanto, sabe-se que, a partir dos questionamentos e das dúvidas que ficaram pairadas no ar, muitas



outras pesquisas surgirão e muitos fios dos emaranhados serão puxados.

Referências

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CUSTÓDIO, C. D. **Leitura, formação de leitores e Estado:** concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação – 1930 – 1994. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MELO, J. M. **História Social da Imprensa:** fatores sócio culturais que retardaram a implantação da imprensa no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PERROTTI, E. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura.** São Paulo: Summus, 1990.

SILVA, E. T. da. **A formação de leitores.** III Feira do Livro de Ponta Grossa-PR. Ponta Grossa, 2004.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

CONTINUING EDUCATION COURSES FOR TEACHERS AND PROFISSIONALIZATION: CAREER PATHS AND PROSPECTS

Claudia de Carvalho COSMO¹
Silvia Aparecida de Sousa FERNANDES²

Resumo: *O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância, a necessidade e os desafios implícitos na formação continuada de professores. Trata-se de um artigo de revisão da literatura e reflexão teórica sobre o tema³. Para tanto, recorreremos a vários estudos e dissertações sobre a referida temática, tomando como ponto de partida o que propõe a legislação educacional vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) sobre formação continuada. Discutimos a valorização do ambiente escolar como um lugar privilegiado para formação continuada e refletimos sobre como essa formação pode contribuir para o processo de profissionalização docente e quais os princípios pedagógicos que têm servido de referência para a formação continuada no Brasil. Concluímos destacando as possibilidades de êxito e de fracasso de propostas de formação continuada.*

Palavras-chave: *Formação continuada. Identidade profissional. Saberes da docência.*

Abstract: *This article aims at presenting insights about the importance, the need and the implicit challenges related to the teacher s continuing education process. Its mainly a literature review and theoretical reflection*

¹ Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda. Docente do Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva. E-mail: claudia_cosmo@terra.com.br

² Doutora em Sociologia pela FCL/UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: silvia_sfernandeas@mouralacerda.edu.br

³ Este texto é parte de um capítulo de dissertação de mestrado em Educação, concluída em 2010, cujo tema de pesquisa foi a formação continuada de professores na rede estadual de ensino de São Paulo.



about the subject. We have analyzed many studies and dissertations about the subject, departing from the current educational legislation (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) about continuing education courses. We discuss the school environment importance as a privileged place to the continuing formation process and reflected on how this formation may contribute to the teacher s professionalization process, and which pedagogical principles have been considered reference to the continuing formation process in Brazil. Our conclusion highlighted the success and failure possibilities of continuing formation proposals.

Keywords: *Continuing education. Professional identity. Teacher knowledge.*

Introdução

A partir da década de 1990 a formação de professores ganhou centralidade nas propostas educacionais em decorrência de vários fatores, entre os quais destacamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, que determinou que todos os professores do Brasil deveriam ter formação superior. No mesmo contexto, teve início a aplicação de um conjunto de reformas indicadas pelos organismos multilaterais, tendo em vista melhorar os índices educacionais do país e responder às novas demandas impostas à escola.

No bojo dessas reformas iniciadas na década de 1990, a formação inicial e continuada de professores tem passado por um processo de reestruturação que, via de regra, diminuiu o tempo da formação inicial e incentivou a formação contínua, realizada no próprio ambiente escolar. Nesse contexto, a formação continuada passou a ser considerada “[...] como uma das importantes vias para promover o desenvolvimento docente” (NUNES, 2005, p. 2).

Assim, a formação continuada passou a ser muito mais valorizada pelas atuais políticas educacionais do que a formação inicial, na medida em que, na lógica do custo-benefício, não desperdiça recursos na formação de pessoas que podem nunca exercer a profissão docente, e, ao mesmo tempo, molda os professores que estão em exercício para executarem as propostas pedagógicas pré-determinadas por essas mesmas políticas.

Sendo assim, a formação continuada deveria ser tomada como “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua” (CANDAUI, 1996, p.150).

Para pensar essas e outras questões, bem como as necessidades e os desafios impostos à formação continuada dos professores, consideramos



necessário abordar algumas determinações legais que fundamentam a formação de professores.

Quanto à formação inicial, a LDB 9394/96 propõe, em seu Artigo 62, que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (SOUZA; SILVA, 1999, p.97).

A formação em nível superior, a todos os professores do Brasil, tornou-se não apenas uma obrigatoriedade, mas gerou também uma meta apresentada nas Disposições Transitórias, no Artigo 87. Tal meta foi chamada de “Década da Educação” – período compreendido entre os anos de 1997-2007 – lê-se no Artigo 87, parágrafo 4º das Disposições Transitórias: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (SOUZA; SILVA, 1999, p.125).

Um balanço da “Década da Educação” foi realizado por Brzezinski (2008, p. 169-170), que apontou:

Quanto às políticas de treinamento em serviço de professores leigos, houve na década da educação uma redução significativa do número de funções docentes ocupadas por leigos, comprovam os dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

O mesmo estudo aponta que no Brasil existe um grande déficit de professores. Faltam “[...] mais de 230 mil professores no ensino médio e cerca de 500 mil no ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2008, p.172), ao mesmo tempo em que não existe um projeto global de formação e de valorização de professores no país.

Assim, conciliou-se uma dupla necessidade: a falta de professores no Brasil – o que sugere que a formação inicial seja mais rápida – com a proposta de investir mais na formação em serviço e/ou formação continuada do que na formação inicial. Para tal situação, a própria LDB 9394/96 já apresentava uma saída: a formação de professores em Institutos Superiores de Educação (ISE), prevista no já citado Artigo 62.

A regulamentação dos Institutos Superiores de Educação ocorreu por meio da Resolução CNE/CP nº1, de 30/09/1999. Sobre a regulamentação do ISE, Dourado (2001, p. 51) afirma:

A regulamentação dos ISE pela Resolução CNE/CP n 1, de 30/09/1999, negligencia as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais.



Segundo a LDB 9394/96, cabe aos Institutos Superiores de Educação não apenas a formação inicial de professores, mas, também, a formação continuada.

*Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (SOUZA; SILVA, 1999, p.99).*

Seja na formação inicial ou na continuada, a proposta dos Institutos Superiores de Educação para a formação tem como referencial o “saber-fazer”, a prática, “o aprender fazendo”, o que se evidencia na medida em que tal formação está centrada no ensino e dispensa a pesquisa.

A crítica à formação centrada na prática, tal como se realiza nos Institutos Superiores de Educação, é feita por vários autores. Severino (2003, 82), por exemplo, considera que: “Não podem, pois, estar ausentes do currículo de um curso de formação de educadores, componentes de cunho filosófico que sirvam de mediadores para a elucidação desse sentido de pertença dos sujeitos/educandos à espécie humana, em sua especificidade”.

Juntamente com o fortalecimento da rápida formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, uma outra maneira que tem sido amplamente utilizada para formar professores – tanto formação inicial quanto continuada – é a Educação a Distância, prevista no Artigo 80 da LDB 9394/96, da seguinte forma: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (SOUZA; SILVA, 1999, p. 99).

Fazendo uma análise da formação de professores nos Institutos Superiores de Educação e na modalidade a distância, Dourado (2001, p. 53) afirma:

Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública, e a mitificação da educação a distância (EAD).

O ponto central dessas críticas é que a desvinculação entre ensino e pesquisa, a prevalência do saber-fazer em relação ao conhecimento científico, e da prática em relação à teoria, tem contribuído tão somente para melhorar indicadores e atrair investimentos, mas não para melhorar a qualidade da educação, na medida em que professores mal formados têm:



[...] carências no domínio dos conteúdos representativos das várias áreas do conhecimento. [...] seus saberes assentam-se em concepções mecanicistas, místicas, utilitaristas. [...] têm dificuldades em relação a aspectos pedagógicos: avaliação, disciplina, seleção de conteúdos a serem ensinados, seleção de atividades variadas e compatíveis com as noções a serem trabalhadas, adequação do trabalho para as classes que assumem [...] (MARIN, 1996, p.155).

Portanto, com uma formação inicial deficitária fica difícil, se não impossível, que melhore a qualidade da educação no Brasil.

Quanto à formação em serviço e/ou continuada, a LDB trata não apenas nas Disposições Transitórias (Artigo 87), mas também em seu Artigo 61, inciso I, onde se lê:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço. (SOUZA; SILVA, 1999, 97).

Sem desconsiderar que a formação em serviço é um importante momento da formação docente, J. Pimenta (2007, p. 46) afirma que:

[...] privilegiar a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial é fragmentar um processo de preparação, de profissionalização e de conceitualização do educador, que é uno, indissociável. Com isso os professores vão acumulando profundas defasagens na sua preparação profissional inicial, justificando a precarização da profissão.

Na mesma perspectiva de crítica à ênfase dada à formação pela prática e à centralização da formação em serviço, concordamos com Brzezinski (2008), quando afirma:

A meu ver, os programas deveriam articular formação inicial e continuada, porque não é suficiente treinar professores em serviço. A rigor, são treinamentos realizados em finais de semana ou em períodos de férias escolares, visando certificar profissionais para enfrentar os desafios de um novo ensino fundamental (BRZEZINSKI, 2008, p.181).



No contexto de valorização da formação em serviço e/ou continuada, tem sido difundida a ideia de que a escola é o ambiente privilegiado para a formação do professor.

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões e demandas dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p.71).

Portanto, não seria mais a universidade o espaço privilegiado para a formação continuada de professores, na medida em que também deixou de ser o espaço privilegiado para a formação inicial.

A escola poderia ser um local produtivo para a formação continuada de professores, desde que fosse possível:

[...] trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e sua associação, ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 1996, p.145).

Entretanto, essas possibilidades são exceção e não regra, pois, frequentemente, nas escolas brasileiras “[...] as condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante” (SEVERINO, 2003, p.83).

Na mesma perspectiva, Libâneo (1998, p. 90) afirma: “[...] as escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo” e consideramos que o professor precisa de um distanciamento do ambiente da escola para melhor conduzir sua formação, precisa estar em locais que estimulem a autoformação, a reflexão à luz da teoria e ampliação de sua cultura geral, o que não é possível no ambiente da própria escola.

As escolas não são espaços estimulantes para a formação em serviço: não há bibliotecas para os professores, não há estímulo à produção



e às inovações pedagógicas, nem à emergência de novas lideranças democráticas e competentes. As escolas ainda não são espaços com autonomia suficiente para viabilizar o processo de autoria pedagógica por parte do corpo docente (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p.110-111).

Considerar a escola um lócus privilegiado de formação continuada é apontado como solução, em virtude de seu custo reduzido, pois, evita o deslocamento de professores de suas escolas e de suas salas de aula, o que custa caro aos cofres públicos. Resolve, também, a questão da difícil relação entre os professores da educação básica e as universidades.

Pode-se dizer que a formação continuada realizada nas universidades, chamada de “clássica” por Candau (1996, p.142), restringe-se, hoje, mais especificamente à modalidade *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e cada vez menos os professores da educação básica frequentam cursos de formação continuada em universidades.

Vários estudos apontam que a relação entre as Universidades e as escolas de educação básica é marcada por alguns conflitos, que parecem distanciar os dois mundos.

[...] por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas identidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo, subentendendo-se, aqui, o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Argumentam que uma vez finalizados os projetos, eles não chegam muitas vezes a ser sequer informados sobre os resultados das investigações. Por sua vez, nas universidades os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas, e quando o fazem é para distorcê-los (BUENO; CATANI; SOUZA, 1998, p. 7-8. apud ONOFRE, 2000, p.17).

Essa distância entre os professores das universidades e os professores da educação básica é denominada, por Moysés e Collares (1996, p. 112), de “[...] buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real”. Tais autoras também consideram que muitos cursos de formação continuada oferecidos nas universidades, por serem cursos compactados de 30 ou 40 horas, baseiam-se na perspectiva da transmissão do conhecimento e não consideram os saberes prévios dos professores e sua prática pedagógica. Isso leva os professores da educação básica a se sentirem desvalorizados, como meros executores de teorias



e projetos elaborados longe da realidade da sala de aula e como meros objetos de pesquisa.

Essa situação que opõe, de forma geral, de um lado os professores da educação básica e de outro os professores das universidades, reforça a ideia de que a formação continuada deva ser realizada na escola, pois seria esse o ambiente de fato favorável para uma reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento das “competências” necessárias ao exercício da docência na atualidade.

Formação continuada e profissionalização docente

Estudos recentes apontam como um caminho para a formação e valorização do professor a necessária profissionalização docente. A autora afirma que “[...] a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização” (AZZI, 2007, p.40).

E o que vem a ser profissionalização?

Segundo Mizukami (1996, p. 65): “A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem”. Nessa concepção, a profissionalização do professor se realiza a partir de um processo de aquisição de elementos (as competências) capazes de permitir ao professor organizar o processo de ensino e de aprendizagem de maneira eficiente.

Assim, para atingir a profissionalização o professor precisa de aparato pedagógico, profissional e sociocultural, ao mesmo tempo em que depende de um desenvolvimento pessoal e de uma socialização profissional.

O desenvolvimento pessoal é concebido como o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interação com o meio. [...] a socialização profissional, por sua vez, implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto em termos normativos quanto interativos (MIZUKAMI, 1996, p. 65).

Podemos considerar que o desenvolvimento profissional e o sociocultural ocorrem paralelamente, pois é por meio da socialização profissional que o desenvolvimento sociocultural se realiza, bem como as práticas pedagógicas também se aperfeiçoam por esses mesmos mecanismos. A profissionalização do professor se dá por vias da formação inicial, da formação continuada, do trabalho prático e do convívio com seus pares, pois não se realiza individualmente e não se reduz ao mero domínio de técnicas.



No entanto, uma problemática é apontada por Mazzeu (2007, p. 77): “A profissionalização é uma proposição problemática, uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer” que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida”.

Sendo o professor alguém que deve ser profissionalizado, os atuais modelos de formação, sob a égide de instruções de organismos internacionais e de governos neoliberais, têm proposto que essa formação se dê em serviço, seja constantemente avaliada e seja realizada com ênfase no “treinamento” dos professores para executar as propostas governamentais. Formulam-se, assim, inúmeros limites à autonomia docente, pré-requisito para a profissionalização do professor.

Os limites impostos à autonomia docente, derivados da maneira como tem sido realizada a profissionalização dos professores, tem gerado alguns paradoxos entre profissionalização e profissionalismo “[...]. Sem profissionalização fica difícil o profissionalismo, sem profissionalismo torna-se cada vez mais inviável o ensino de qualidade” (LIBÂNEO, 1998, p. 89-90). Esses paradoxos se manifestam na medida em que se exige cada vez mais que o professor tenha profissionalismo e, dessa forma, que o ensino seja de qualidade. Contudo, implanta-se um modelo de profissionalização em que a consequência inevitável, segundo esse autor, é que ocorra o contrário, ou seja, a desprofissionalização.

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura, escolha de cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção (em muitos casos, são alunos que obtiveram classificação mais baixa no vestibular), falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso (LIBÂNEO, 1998, p.90).

Sujeitos a esse processo de desprofissionalização, como os professores poderiam exercer seu trabalho com profissionalismo? E o que vem a ser profissionalismo? No atual processo produtivo, pode-se considerar que

Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos,



assiduidade, preparação de aulas, etc. É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade (LIB'NEO, 1998, p.90).

Desmotivados, com uma formação inicial precária, sem interesse pela formação continuada, sem condições financeiras para investir em sua própria formação, distanciados das esferas de decisões, sem poder trabalhar com profissionalismo e, muito menos, contribuir para que o ensino seja de qualidade. É essa a condição em que grande parte dos professores brasileiros se encontram.

Referenciais pedagógicos para a formação continuada de professores

Apresentamos, aqui, uma breve discussão sobre os dois principais referenciais que fundamentam as discussões sobre a formação de professores no Brasil, tanto inicial quanto continuada: a Pedagogia das Competências e a Epistemologia da Prática.

A *Pedagogia das Competências* é referencial para uma série de propostas curriculares no Brasil. Como exemplos, citamos os Referenciais para a Formação de Professores, elaborados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Fundamental (BRASIL, 1998, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008).

Segundo Dias e Lopes (2003, p. 1156), “[...] o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional”; porém, segundo as mesmas autoras, o conceito de competência não é novo nas teorias curriculares, pois, desde as décadas de 1960 e 1970, esse conceito já aparecia em programas de formação norte-americanos e brasileiros. No entanto, a partir da década de 1990, o conceito de competências ganhou centralidade nos discursos pedagógicos e nas propostas curriculares.

Segundo Ramos (2006), as referências teóricas da Pedagogia das Competências são a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, e a Linguística, de Noam Chomsky. A partir desse referencial teórico, o autor define competências como

“[...] as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas” (RAMOS, 2006, p. 163).



A Pedagogia das Competências sugere, portanto, que é possível a todos os indivíduos adquirirem saberes não apenas nos espaços destinados à construção dos saberes historicamente acumulados, tal como a escola e a universidade, mas, também, por meio da experiência, da capacidade de integrar saberes e de transferi-los/aplicá-los em diferentes situações. Assim, a aquisição do conhecimento profissional pelas vias da formação inicial e continuada e, sobretudo, a partir da própria prática, possibilitaria ao professor adquirir competências (utilização de recursos cognitivos e afetivos) para ministrar suas aulas, trabalhar em equipe e ainda refletir sobre sua própria prática.

Embora seja o cerne das atuais propostas curriculares brasileiras, a Pedagogia das Competências tem ferrenhos críticos, entre os quais destacamos Frigotto (2006, p. 16), para quem a Pedagogia das Competências é uma proposta individualista, particularista e imediatista, além de estar diretamente relacionada às transformações ocorridas no setor produtivo e educacional, servindo como “[...] parâmetro do mercado para a qualidade do ensino”.

A formação centrada na Pedagogia das Competências também é refutada por algumas associações científicas da área da educação, entre quais se destacam a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR) (BRZEZINSKI, 2008).

Para os críticos da Pedagogia das Competências, a formação de professores sob essa perspectiva perde muito em qualidade, na medida em que tal formação, embora defendendo um “saber holístico” e interdisciplinar, acaba por produzir um saber fragmentado, em que o professor é “treinado” para executar programas, aplicar conhecimentos em situações concretas, mobilizando saberes cognitivos e afetivos.

O resultado de todo esse processo é que se desenvolve uma educação de caráter imediatista e superficial, pois “[...] a competência enfraquece a dimensão conceitual da qualificação” (RAMOS, 2006, p. 282) e favorece “[...] a construção de um novo modelo de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

Além da Pedagogia das Competências, a outra matriz teórica que tem orientado a formação de professores no Brasil é a do “Professor Reflexivo”, denominada *Epistemologia da Prática*. Desde os anos de 1990, a ideia do “professor reflexivo” tem ganhado espaço no cenário educacional, principalmente



a partir das pesquisas de Schön (1983, 1987, 1992) sobre o ensino reflexivo e a formação de professores a partir de uma Epistemologia da Prática. Isso permitiu que outros autores, de diferentes perspectivas, também passassem a estudar o tema, acrescentando a ele outras dimensões a partir da centralidade da prática no processo formativo, tais como a história de vida do professor e suas relações com seu desenvolvimento profissional, o ciclo de vida e carreira docente, etc. Entre esses autores podemos citar: Nóvoa (1991, 1992), Zeichner (1993, 2003), Huberman (1992), Alarcão (1996) e Pimenta (2002, 2007).

Na perspectiva desses autores, em linhas gerais, o ensino reflexivo seria a oposição à racionalidade técnica que sempre marcou o trabalho e a formação de professores (PIMENTA, 2007, p. 19).

Donald Schön [...] observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais.

Assim, pensando em romper com esse ciclo de aprendizagem, que não permite que professor já formado responda às inúmeras situações e resolva os inúmeros problemas que surgem no exercício de sua função pedagógica, Schön (1992) propôs um triplo movimento: reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão sobre-a-reflexão-na-ação.

Cada um desses movimentos pode ser sucintamente entendido como: “reflexão-na-ação” o processo que “[...] ocorre nas interações com as experiências que resultam em formas frequentemente repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência diferentemente” (MIZUKAMI, 1996, p.61). Já a “reflexão-sobre-a-ação” seria o processo que “[...] se refere ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações e é usualmente utilizada em programa de formação e em parte considerável da literatura sobre ensino reflexivo” (MIZUKAMI, 1996, p.61). Finalmente, a “[...] reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação” seria a “[...] análise posterior sobre o que ocorreu na ação” (ONOFRE, 2000, p.8).

Tais momentos, segundo Schön (1992), se complementariam e tornariam o professor um investigador de sua própria prática em sala de aula, sendo, dessa forma, capaz de detectar problemas, analisá-los e propor soluções para os mesmos (ONOFRE, 2000).

Tal proposta é denominada Epistemologia da Prática, pois, propõe “[...] a valorização da prática profissional como momento de construção de



conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2002, p. 19).

No entanto, a forma como a Teoria do Professor Reflexivo tem sido utilizada nos discursos pedagógicos e aplicada nos processos de formação de professores tem sido passível de críticas.

Segundo Pimenta (2002, p. 20), o que Schön propôs foi uma “[...] forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”. Mas não necessariamente tem sido essa a utilização da teoria do professor reflexivo na formação de professores.

Segundo Mazzeu (2007), por exemplo, a teoria do professor reflexivo reforça o individualismo e a responsabilização do professor sobre seus êxitos e fracassos – bem ao gosto das propostas neoliberais.

A questão da teoria do professor reflexivo estar, de certa forma, favorecendo o individualismo, também é apontada por Zeichner (2003, p. 45), ao dizer que tal teoria tem a

[...] tendência a favorecer a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si só sobre sua atividade. A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apóiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros.

A proposta de tomar a reflexão como eixo da prática docente é interessante na medida em que desafia o professor a um constante exercício de avaliação de seu trabalho. No entanto, uma reflexão sobre a prática precisa ser feita à luz da teoria, e não do senso comum e/ou do espontaneísmo, pois:

O saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois, dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2002, p. 24).

A teoria é que deve lançar luz à reflexão; de outra forma, corre-se o risco de cair no “praticismo” (PIMENTA, 2002), sem resultar em um exercício produtivo do ponto de vista pedagógico e formativo.



Êxito e fracasso das propostas de formação continuada

O que leva os professores a participar de cursos de formação continuada? O que os professores esperam de um curso de formação continuada? O que pode levar uma proposta de formação continuada ao êxito ou ao fracasso?

Para pensar essas questões, o aspecto central é que a formação continuada não pode ser concebida como mera certificação de competências ou acúmulo de cursos, palestras, etc.. Antes, ela deve “[...] produzir ações reflexivas e investigativas capazes de contribuir para que os professores desenvolvam uma consciência crítica” (NUNES, 2005, p. 9). No entanto, não é essa a concepção que tem embasado as propostas de formação continuada e nem levado os professores da educação básica aos cursos oferecidos.

As propostas de formação continuada parecem partir do princípio de que a participação de professores em palestras, cursos e seminários e a certificação de determinadas “competências” poderiam resolver os males da educação, sanar as deficiências de conhecimento e saber pedagógico dos professores, melhorar a qualidade das aulas, a aprendizagem dos alunos e os resultados das avaliações.

Na medida em que, no Brasil, não existe um projeto global de formação de professores (BRZEZINSKI, 2008), as ações de formação continuada se realizam de forma pontual “[...] sem articulação entre si e sem periodicidade definida”, além de priorizarem cursos sob “um modelo transmissivo de educação”, é o que aponta (NUNES, 2005).

O fato de o Brasil não ter um projeto global de formação de professores também acaba por submeter a formação de professores às ideologias políticas dos grupos que ocupam o poder por um determinado tempo (mandato), levando a ações pontuais que pouco podem contribuir para uma formação de qualidade e, ainda, por ser uma formação submetida aos reveses da política, não promove a formação política e ética nos professores.

Segundo J. Pimenta (2007), é possível distinguir as iniciativas que levam os professores a participar de cursos de formação continuada. Seriam as iniciativas de caráter pessoal e as iniciativas de caráter institucional, podendo ser individuais ou coletivas e, ainda, de caráter voluntário ou compulsório.

A autora também afirma que a formação continuada oriunda da iniciativa pessoal é a forma mais recorrente, e que geralmente a pessoa que a busca tem como objetivo primordial a melhoria salarial, e “[...] demonstra a inconsistência ou, mesmo, a ausência de uma política de formação institucional dos profissionais do ensino” (J. PIMENTA, 2007, p.38). Quanto às iniciativas institucionais, considera que: “[...] as iniciativas institucionais apresentam aspecto positivo quando a demanda é de caráter coletivo [...]”. (J. PIMENTA, 2007, p.39).

Acrescentamos a essas iniciativas – pessoal e institucional – as propostas



e/ou iniciativas que provêm do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação quer estaduais, quer municipais, e das Diretorias de Ensino. Distinguimos as iniciativas que partem de tais órgãos das “iniciativas institucionais” apresentadas por J. Pimenta (2007), na medida em que aquelas apresentadas pela autora decorrem das necessidades particulares de cada ambiente escolar, sendo mais específicas e com objetivo de sanar as dificuldades de um grupo específico de professores que trabalham com uma realidade específica. Já as iniciativas de formação continuada que provêm de órgãos gestores (Ministérios, Secretarias e Diretorias) geralmente têm propostas generalistas e trazem em seu bojo a possibilidade de premiações e evolução funcional – o que é um fator atrativo para os docentes.

Assim, algumas questões se colocam como essenciais e são propostas por Herneck e Mizukami (2002): os investimentos em formação continuada têm se adequando às reais expectativas e necessidades docentes? Os objetivos dos programas de formação continuada têm se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz?

Essas mesmas autoras consideram que a maioria das propostas de formação continuada “[...] partem de um pressuposto de necessidades de aprendizagens comuns a todos os docentes” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.316). Essa homogeneização dos programas de formação continuada que, portanto, não leva em consideração o estágio e/ou ciclo de vida dos professores, seria um obstáculo ao sucesso dos programas de formação continuada. Tal pressuposto é também apontado por Candau (1996).

Estudos têm apontado que os professores, em geral, passam por “ciclos de vida profissional”. O principal estudo a esse respeito, a partir do qual outros estudos têm se desenvolvido, é o de Michael Huberman (1992), que considera que os professores passam por sete estágios no desenvolvimento de sua carreira. Segundo esse autor, esses estágios são: 1. Entrada na carreira; 2. Fase de estabilização; 3. Fase de diversificação; 4. Fase de pôr-se em questão; 5. Fase de serenidade e distanciamento; 6. Fase de conservantismo e lamentações; 7. Fase de desinvestimento.

A fase de “entrada na carreira” corresponde aos dois/três primeiros anos de exercício da profissão de professor e é marcada pela necessidade de sobrevivência e pela descoberta. A segunda fase – a da “estabilização” – é caracterizada pelo momento em que o professor se compromete definitivamente com a atividade do ensino, assumindo um estilo próprio do ser professor, além de possuir maior flexibilidade na gestão pedagógica, conseguindo relativizar os insucessos.

A “fase da diversificação” – terceiro ciclo da vida profissional do professor – pode ser caracterizada como um momento propício à experimentação e a pôr



em prática novas formas de ensinar, na medida em que, na fase anterior, o professor buscou ampliar seu universo de formação e de exercício da profissão.

Depois dessas três etapas: entrada na carreira (choque com o real), estabilização (fase de comprometimento) e diversificação (fase de experimentação), o momento seguinte da carreira avança em direção ao questionamento; tal momento é denominado, por Huberman (1992), como “pôr em questão”, e corresponderia ao momento do “meio da carreira”, geralmente entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15º e o 25º anos de exercício da carreira de professor.

Para aqueles professores que conseguiram manter-se na carreira, mesmo depois desse momento de crise, as fases seguintes seriam marcadas pela serenidade e distanciamento afetivo, pelo conservadorismo e lamentações e pelo desinvestimento.

A fase da “serenidade e distanciamento” geralmente caracteriza os professores na faixa etária de 45-55 anos de idade. Embora Huberman (1992), da mesma forma que afirma que nem todos os professores passam pela fase da crise do “pôr-se em questão”, também afirma que nem todos os professores chegam à fase de “serenidade e distanciamento afetivo”. Essa fase se caracterizaria pelo decréscimo do nível de ambição e investimento, além de um progressivo distanciamento afetivo em relação aos alunos (MIZUKAMI, 1996).

Dessa “serenidade e distanciamento afetivo” emerge uma nova fase, que pode ser identificada como de “conservadorismo e lamentações”, e que Mizukami (1996) afirma ser caracterizada por queixas em geral, tanto em relação aos alunos como em relação às políticas educacionais e em relação aos colegas. A última fase da carreira docente, segundo Huberman (1992), pode ser denominada como a do “desinvestimento”, tanto em nível pessoal como institucional.

Antes mesmo de apresentar os estágios da vida profissional, Huberman (1992, p.37-38) afirma que: “Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as viviam todas.” A ressalva do autor é de extrema importância, pois, não é mesmo possível afirmar que todos os professores passem pelos estágios por ele identificados, nem mesmo que a faixa cronológica apontada seja válida para todos os professores.

Apesar disso, é importante considerarmos que os estágios e/ou fases apontados pelo referido autor deveriam ser levados em consideração no contexto da elaboração de propostas de formação continuada de professores, porque em cada ciclo a relação do professor com a busca por novos conhecimentos, o envolvimento afetivo do professor com os alunos e a disposição do professor em envolver-se com as propostas educacionais diferem muito.



Nesse sentido, a não-consideração do estágio da carreira em que o professor se encontra, ou seja, a homogeneização dos cursos de formação continuada pode levar ao fracasso de muitas propostas de formação continuada de professores.

Outro aspecto apontado por Herneck; Mizukami (2002, p. 316), como um fator que limita o sucesso de um programa de formação continuada é que os mesmos, em geral, partem do

[...] pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos por outros. Não consideram, via de regra, os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, mas apenas como executores de planos/programas/saberes construídos por outros.

A esses fatores de fracasso de uma proposta de formação continuada, Severino (2003) acrescenta outros que têm se colocado como obstáculos à formação de professores. Dentre eles estão: a ideia de que a docência é um “dom natural”, o que enfraquece a importância da formação teórico-científica do professor; a “relação sacerdotal” na prática educativa, herança da educação jesuítica; o “pragmatismo dogmático”, que “faz do profissional um mero executor de tarefas mecânicas [...]” (SEVERINO, 2003, p.86)

Considerações Finais

Diante das diferentes concepções sobre a importância, os sucessos e fracassos da formação continuada de professores, perguntamos: quais são os fatores que podem contribuir para o sucesso de uma proposta de formação continuada? Como esperar que os cursos de formação continuada possam produzir mudanças nas práticas pedagógicas dos professores se os mesmos partem de um pressuposto de que aquela proposta seria adequada e interessante para todos os professores? Se não são pensados a partir de seus estágios profissionais, se não consideram que o educador é o agente principal de sua formação?

Para finalizar, apontando caminhos para essas questões, pautamo-nos, novamente, nas considerações de Herneck e Mizukami (2002, p. 316), para quem o sucesso dessas propostas estaria “[...] diretamente relacionado ao papel do professor; as possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas estão relacionadas ao que eles pensam e fazem enquanto ensinam”. As mesmas autoras, referindo-se ao estudo de Garcia (1999), apontam que “[...] a eficácia de um programa poderia ser medida, do ponto de vista docente, pela aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver, com eficiência, a atividade docente” (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p.316).



Enfim, é preciso ter consciência de que o professor é um agente de sua própria formação e de que o “[...] educador não se confunde com as figuras do pai e da mãe, do sacerdote, do engenheiro, do cientista, do filósofo, do psicoterapeuta. Ele é um pedagogo” (SEVERINO, 2003, p. 86) – e como tal deve ser formado.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.p.35-60.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores e Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 de outubro de 1999, seção 1, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008, p.167-194.

BUENO, Belmira; CATANI, Denise B.; SOUSA, Cyntia P. (Orgs.). **A vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.



CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, São Paulo: EdUFSCar, 1996.p.139-152.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando & PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.p.49-57.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.13-18.

GARCIA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HERNECK, Heloísa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e Aprendizagem Profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de MEDEIROS Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUSCar, 2002.p.315-337.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.p.31-61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores – tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.p.153-165.



MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.** Araraquara: UNESP, 2007, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 1996.p.59-91.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLARES, Cecília Azevedo Lima. O Buraco Negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto de pesquisa. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos, São Paulo: EDUFSCar, 1996.p.107-114.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Vida de professores.** Editora Porto. Porto, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. Caxambu, Minas Gerais, **Anais... 28º Reunião Anual da ANPED, 2005.**

ONOFRE, Márcia Regina. **O programa de educação continuada da SEE/ SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas em educação.** Araraquara: UNESP, 2000, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15-34.



PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores:** observação e análise de um programa de formação de professores. Araraquara: UNESP, 2007, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular.** São Paulo: SEE/SP, 2008. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/default.aspx?alias=www.rededo_saber.sp.gov.br/portais/spfe2009> Acesso em: 27 de mar. 2010.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York, NY: Teachers College Press, 1983.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner:** toward a new designer for teaching and learning in the professions. San Francisco, CA: Jossey – Bass Publi., 1987.

SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D.Quixote, 1992, p.77-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazarrí Leite. (Org.) **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.71-89.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Britto da. **Como entender e aplicar a Nova LDB.** São Paulo: Pioneira, 1999.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** Idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.



ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno. In: BARBOSA, Raquel Lazarrí Leite. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.p.35-55.



ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DOCENTE NA NARRATIVA DE PROFESSORAS

SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION: TEACHER TRAINING IN THE NARRATIVE OF TEACHERS

Raimundo Márcio Mota de CASTRO¹
Sueli Teresinha de Abreu BERNARDES²

***Resumo:** A formação docente tem ocupado grande destaque no debate educacional. No que se refere ao Ensino Religioso, o tema apresenta-se desafiador. A Lei n. 9475/97, que deu nova redação ao artigo 33 da LDB n. 9394/96, encarregou os sistemas de ensino de habilitarem professores de Ensino Religioso. Este artigo, parte de pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, analisa a experiência de formação docente para esse componente curricular, a partir das narrativas de três professoras que atuam na rede estadual de ensino, no município de Uberaba.*

***Palavras-chave:** Formação docente. Ensino Religioso. Narrativa.*

***Abstract:** Teacher training has occupied great prominence in the education debate. With regard to the religious education issue, it presents a challenge. Law No. 9475/97 which gave new wording to Article 33 of the LDB No 9394/96, instructed school systems to qualify Religious Education teachers. This article, a part of a research conducted in the Masters Program in Education, University of Uberaba, analyzes the teacher experience for this curriculum component, departing from the narratives of three teachers working in public schools in the city of Uberaba.*

***Keywords:** Teacher Training. Religious Education. Narrative.*

Primeiras palavras – narrativas como possibilidade de investigação

Na pesquisa, uma decisão metodológica não deve ser tomada *a priori*. A metodologia não possui autonomia a ponto de ser selecionada antes mesmo

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba e doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Programa de Mestrado em Educação – Universidade de Uberaba.



da formulação do problema a ser investigado. Entendemos que a escolha de métodos, procedimentos e técnicas aponta o caminho a ser percorrido para a apreensão do objeto de pesquisa, para elaborar possíveis respostas à questão formulada. Por isso, optamos por uma pesquisa teórico-empírica.

Teórica porque, segundo Demo (2000, p. 20), dedica-se “a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Empírica porque “busca dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência, da vivência do pesquisado, tendo como objetivo chegar a novas conclusões a partir da maturidade experimental dos outros” (DEMO, 1994, p. 36).

Diante do exposto, percebemos que a metodologia empreendida num trabalho científico é fator decisivo para o alcance do objetivo da pesquisa. Assim, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, por possibilitar melhor apreensão da multiplicidade dos sentidos, ou seja, ajudar na compreensão de mundo dos sujeitos e entender os fenômenos, segundo as perspectivas dos participantes, colaborando para situar a interpretação dos fenômenos estudados (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MOREIRA, 2004).

A opção pela abordagem qualitativa se dá por entender que aqui a pesquisa ganha um novo significado, ou seja, ela é entendida como trajetória circular em torno do que se deseja compreender, uma vez que a preocupação não se centra nas generalizações, leis e princípios, mas busca olhar a qualidade, ou seja, os elementos significativos para o pesquisador. Desse modo, o homem compreende porque interroga as coisas com as quais vive e convive. Esse homem inserido no mundo atribui significado na relação vivida com os outros, não podendo dissociar-se dela. Assim, essa abordagem não permite conclusões, mas possibilita uma construção de resultados, uma vez que as compreensões nunca são definitivas.

Outras características que buscamos neste trabalho foram:

1. [Ter] o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).



Corroborando com essa ideia e ampliando-a, Martins e Bicudo (1989) veem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos e possibilidades.

Como procedimentos, primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico, componente obrigatório de toda pesquisa, uma vez que consiste na “atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita orientada pelo objetivo explícito de coletar materiais genéricos ou mais específicos a respeito de um tema” (LIMA, 2004, p. 38). Após as leituras que auxiliam e embasam a pesquisa, realizamos a coleta de narrativas.

Como sujeitos participantes, selecionamos três professoras que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, precisamente no município de Uberaba, sendo que as mesmas possuem mais de dois anos na atividade. A escolha das participantes deu-se por dois motivos: primeiramente, por não ser uma pesquisa predominantemente empírica e, por conseguinte, não haver a opção de um tratamento estatístico; em segundo lugar, por ter sido este número de professoras que se disponibilizaram a participar. Para os que pensam objetar sobre a quantidade de três narradoras, por parecer de pouca monta, informamos que o propósito é realizar uma breve abordagem sobre a experiência vivida por professores de Ensino Religioso. Não procuramos, assim, realizá-la no sentido de amostragem, mas não deixamos de buscar rigor em menor abrangência.

Ao observarmos experiências de quem possui longa trajetória como pesquisadora, Ecléa Bosi (1994), em seu trabalho “Memória e Sociedade: lembranças de velhos,” resultado de sua tese de livre docência na Universidade de São Paulo, selecionou oito pessoas no universo de sua pesquisa. Queremos, ainda que humildemente, seguir parte de seu percurso, buscando o mesmo rigor.

Optamos por coletar narrativas de mulheres-professoras. As narrativas foram ouvidas nos mais diversos ambientes: às vezes no lar, outras na escola, nas “janelas” das aulas ou antes de iniciar mais uma jornada de trabalho. Não partilhamos apenas histórias e memórias; partilhamos vida.

Assim, as narrativas tornam-se fontes orais e documentais, sendo essas narradoras entendidas como pessoa-fonte. Entendemos como pessoa-fonte aquela que, pelo conhecimento adquirido no decorrer dos anos e dedicação ao tema estudado, conquistou competência específica sobre o objeto pesquisado: neste caso a formação docente para o Ensino Religioso. Pois, “o testemunho oral das pessoas presentes em eventos, suas percepções e análises podem esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema (CHIZZOTTI, 2003, p.17).

Entendemos a narrativa na perspectiva de Benjamin (1994). Para ele, a narrativa se constitui num exercício de contar, dizer, falar, não o presente, mas



o vivido, o experienciado. Porém, se surge a pergunta, por que utilizar narrativa?, trazemos o autor para explicar:

A narrativa [...] é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] (BENJAMIN, 1994, p. 69).

Comentando Benjamin, Bosi (1994, p. 88) afirma que *a narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o em si do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma*.

Vaz, Mendes e Maués (2001) apontam que a narrativa surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente, por ter capacidade de apreendê-la, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida. Assim, a narrativa possibilita a caracterização, compreensão e representação da experiência humana, pois se apresenta como princípio organizador no mundo social, de seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém.

As narrativas mostram-se carregadas da subjetividade de quem as narra, uma vez que o narrador, segundo Benjamin (1994, p. 66), *[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros*; ou seja, *[...] o narrador vence distâncias e volta para contar suas aventuras num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação* (BOSI, 1994, p. 84).

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

Outro aspecto a ser considerado é que o trabalho com narrativas torna-se profundamente formativo, uma vez que “compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 178).

Para Vaz, Mendes e Maués (2001, p.3), *o emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto*.



Pois,

Todo conhecimento necessário e vocacionalmente partilhável, quando se torna uma propriedade, submete-se ao mundo do interesse e à lógica do mercado. E, por esse desvio da vocação do saber, submete à utilidade dos negócios de compra e venda uma expressão do conhecimento humano a respeito dos mistérios da pessoa, da vida, da sociedade e do mundo, que só por ser algo com que se pensa e se dá sentido ao que se vive, não pode ser de modo algum que se possua, se compre ou se venda (BRAND O, 2003, p. 19).

Nesse viés, as narrativas seriam, de certa forma, um meio de vencer a mercadologia do conhecimento, visto que elas encontram suas origens na vida, nas experiências de quem narra. Benjamin detecta que, num mundo pragmático, privilegia-se grande quantidade de informação, mas essas informações pouco contribuem para um desenvolvimento pessoal, uma vez que não ocorre um acréscimo àquele que as recebe. Segundo o filósofo alemão, apesar de toda essa gama de informação *somos pobres em histórias surpreendentes*.f. Isso porque [...] *a informação reside exclusivamente no fato de ser nova e desconhecida. Ela vive para o momento da sua revelação, entrega-se a ele e depende inteiramente dele. A narrativa, pelo contrário, não se gastaf* (BENJAMIN, 1994, p. 67-68).

Ainda, o autor entende o homem como produtor de histórias e afirma que ele imprime na narrativa suas próprias marcas, ou seja, suas experiências aquinhoadas na memória em que se mergulha para trazer à tona um ensinamento, um conselho. Assim, a narrativa torna-se um ato coletivo, à medida que partilha a experiência vivida e é sempre evocada para atualizar o passado no presente.

Desse modo, podemos entender que:

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELLY & CLANDININ, 1995, apud VAZ, MENDES & MAUÉS, 2001, p. 4).

Vozes da experiência – formação de professoras do Ensino Religioso

O ser humano, segundo Freire (2001, p. 20-21), de natureza finita e inconclusa, percebe-se condicionado por fatores genéticos, culturais e sociais aos quais se encontra sujeito, mas jamais sendo determinado por eles, pois tem a história como tempo de possibilidade e superação. Ele faz e constrói história.



Todo educador é, portanto, primeiramente um homem e uma mulher que, antes de ser educador, foi educado e continuamente se educa no cotidiano. Traz em seu corpo as marcas de suas próprias construções históricas. História como ser social, religioso, familiar e político. De modo formal e informal, vai incorporando conceitos que, no decorrer de sua vida, serão decodificados e ancorados a outros esquemas que, por sua vez, irão construindo o ser educador. Como afirma Freire (1993, p. 87): *[...] não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a práticas de muitos sujeitos*".

Portanto, compreendemos que os processos de formação docente são construções que perpassam pelo ser do professor e se ancoram na construção de sua prática, o que leva a formar outros sujeitos. Nesse contexto, o professor é visto como mediador no processo de busca do conhecimento que se deve iniciar no estudante. Cabe-lhe organizar, coordenar e mediar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos estudantes, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e humanas. Para tanto, os professores de Ensino Religioso devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares.

É preciso reconhecer que, ao longo da história desse componente curricular, sempre houve a preocupação com a formação docente específica, embora tenha sido marcada por conflitos políticos e ideológicos em decorrência da dificuldade de definir com clareza a identidade pedagógica da disciplina. Sobre a temática, a professora narra:

Uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia, e resolvi fazer esse curso. No primeiro momento o imaginei como possibilidade de não perder o meu cargo no Estado. Terminei o curso e comecei a dar aula de Ensino Religioso [...] E falei: gente, eu preciso me aprofundar, porque eu acho que estou no caminho que gostaria de estar. Apesar de tanto tempo trabalhando com os alunos de alfabetização, percebi que podia estar mais perto deles trabalhando com Ensino Religioso. Foi uma experiência muito boa! (Professora A).

A fala da professora “A” apresenta que, em seu caso, sua formação deu-se pela conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ciências da Religião. Experiência diferente aponta a professora “B”, a qual informa que sua formação veio por meio de um curso que a Superintendência de Educação oferecia.



Vera, você tem algum curso de Ensino Religioso? f Falei: Tenhof. Então vai à superintendência e pegaf o Ensino Religioso aqui na escola. [...] Eu fiz o curso que a superintendência oferecia. E meu cargo efetivo, aqui, ficou em Ensino Religioso. (Professora B).

Outro modelo de formação para o professor de Ensino Religioso é apontado pela professora “C”. Trata-se de um curso de Valores Humanos ofertado por um Colégio Confessional Católico. Esse curso foi reconhecido como suficiente para que ela pudesse atuar como professora desse componente curricular. Ela diz:

Completei o magistério e logo de caraf surgiu um curso, lá no Diocesano, de Valores Humanos. E de imediato quis realizar esse curso. Era de cento e vinte horas. Consegui completar esse curso de cento e vinte horas e logo que formei eu já pegueif aula de valores humanos, de Ensino Religioso (Professora C).

Percebe-se, nas falas, que não há uma formação específica para os professores de Ensino Religioso. Nem na formação inicial, e muito menos na formação continuada. Pensamos que a raiz de tal situação pode ser evidenciada no próprio texto normativo da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que, na nova redação de seu artigo 33, modificado pela Lei nº 9475, de 22 de julho de 1997, determina, no parágrafo primeiro, que: “os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”.

Figueiredo (1995) informa que, a partir da década de 1970, criaram-se programas curriculares e de formação de professores nos quais aspectos metodológicos e de formação de professores se focavam nos âmbitos pedagógicos, políticos, sociológicos e antropológicos, deixando de lado os conteúdos doutrinários que até então permeavam a disciplina.

No entanto, a formação de docentes nessa área era orientada, quase que em sua totalidade, pelas denominações religiosas cristãs, como se evidencia no relato da professora “C”, ao narrar: “completei o magistério e logo de cara surgiu um curso, lá no Diocesano, de Valores Humanos”. Em alguns casos, os cursos eram ministrados pelos sistemas de ensino, como se observa no relato da professora “B”, ao dizer: “Aí eu fiz o curso que a superintendência ofereciaf. No entanto, Oliveira et al. (2007) mencionam que o interesse e a participação das diversas denominações religiosas cristãs na formação desses professores continuaram um movimento marcante na história da educação brasileira.



Esses autores ressaltam, ainda:

Para atender à necessidade de formação de professores do Ensino Religioso, desenvolviam-se cursos de Teologia, Ciências da Religião, Catequese, Educação Cristã e outras similares. Essa ação, na maior parte dos casos, ficava condicionada à ajuda financeira do exterior e/ou aos recursos do próprio professor (OLIVEIRA et al. 2007, p 121).

Essa afirmativa dos autores pode ser constatada nas narrativas das professoras “A” e “C”. A primeira informa: *“uma amiga convidou-me a fazer o curso de pós-graduação em Ciências da Religião, em Uberlândia, e resolvi fazer esse curso [...]f.* E a segunda menciona ter feito um curso de 120 horas, sobre Valores Humanos.

Salientamos que as narradoras são formadas de diferentes modos. O que habilita a professora “A” a lecionar o Ensino Religioso é um curso de pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião; a professora “B” torna-se habilitada por um curso oferecido pela Superintendência Estadual de Educação, em Uberaba; e a professora “C” torna-se habilitada por um curso de Valores Humanos ofertado pelo Colégio Marista Diocesano de Uberaba.

Percebemos que esses diversos tipos de formação, apesar de envolver empenho e qualidade, não graduam as narradoras, diferentemente do que ocorre com os profissionais da educação de outras disciplinas. Pensamos que esse fator gera impasses e dificuldades nas vidas funcionais de vários professores de Ensino Religioso, uma vez que, em muitos casos – o que não se aplica às narradoras dessa pesquisa –, *por imperativo da legislação, eram-lhes negados os acessos funcionais na área do magistério, sendo permitida a contratação de seus serviços apenas em caráter temporário*f (OLIVEIRA et al., 2007, p. 122).

Outro ponto que é digno de análise diz respeito à formação continuada do professor de Ensino Religioso. A professora “A” menciona a necessidade desses cursos ao relatar: *“no início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores*f. Ela aponta como dificuldade para sua atuação docente a ausência de cursos de formação nos quais o professor de Ensino Religioso será capaz de trocar suas experiências com os demais professores. Segundo o relato da professora, a falta de diálogo com outros professores da área causa certo empecilho na reelaboração e reconstrução de seu fazer pedagógico.



Vejo como maior dificuldade a falta de troca de experiências entre os professores (de Ensino Religioso). A gente não tem, e se tem é uma vez no ano, essa oportunidade de estar trocando experiências, num encontro em que a gente pudesse abordar realmente aquilo que cada um faz. Nesses dois anos de experiência tudo que eu busquei foi com relação a minha curiosidade, de como eu poderia trabalhar e de acordo com as experiências que fiz na escola; de saber a questão de religiosidade como que seria. Vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências, e acho que a gente cresce muito com essas experiências de sala de aula, porque tem professores que, às vezes, estão com muito mais tempo de experiência em sala de aula no Ensino Religioso do que eu, e vejo essa dificuldade de não se ter essa troca de experiências entre os próprios professores. No início do ano a gente tem um encontro, a gente tem os módulos de quatro horas, que não dá para trocar toda experiência de sala de aula e conversar com outros professores... (Professora Af).

Ao que parece, a professora “A”, ao dizer, “*vejo como dificuldade isso, porque na minha escola é um só professor, que sou eu, porque são doze salas de aula que são trabalhadas o Ensino Religioso, então o que tenho como dificuldade: não tenho outros colegas para trocar experiências*”, aponta o diálogo como primordial em sua formação docente.

Pensamos que a formação docente que objetiva conhecer, discutir e aprender a encaminhar questões pertinentes ao religioso passa, necessariamente, pelas diferentes concepções de ser humano, educação e vida em geral, percepções de história e processos educativos, sensibilidade e participação de todos os envolvidos e, portanto, exige, sinaliza e aponta dificuldades, mas também perspectivas capazes de apontar certa identidade do Ensino Religioso.

Processos de formação que visem à troca de experiências entre esses profissionais podem evitar o desabafo solitário, mas coletivo, da professora Vera: *nesses dez anos que trabalho eu que corro atrás do meu material*.

Considerações finais

Na investigação realizada, observamos que o processo de debates envolvendo a educação nacional, desencadeado na década de 1980, culminou na reforma do sistema educacional, provocada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse contexto, mais uma vez o Ensino Religioso emerge como tema de amplas discussões em âmbito nacional.



Várias lideranças de diferentes denominações religiosas, comunidade acadêmica e os sistemas de ensino, todos diretamente atingidos pelo dispositivo legal, posicionam-se contrários ao artigo 33 da Lei nº 9394/96, uma vez que o Ensino Religioso era apresentado como instância de propriedade da religião. Tais debates provocaram, posteriormente, a promulgação da Lei nº 9475/97, que deu nova redação ao artigo 33 da LDBEN.

A partir da promulgação dessa Lei, o Ensino Religioso é entendido como propriedade da comunidade humana, longe de ser domínio de uma instituição religiosa. É para essa sociedade, constituída por homens que se sentem pressionados por constantes desafios do tempo presente, que esse componente curricular deverá prestar auxílio.

Diante do exposto, o fato de tornar o Ensino Religioso componente curricular em pé de igualdade com outros componentes presentes na escola permitiu, do mesmo modo, um novo entendimento da própria religião, que não é mais entendida no sentido do *re-ligare*, em que o homem é conduzido à divindade ou vice-versa, mas no sentido do *re-legere*, em que a religião é vista no sentido de releitura da experiência religiosa do homem, como também conclui Fernandes (2000, p. 28).

Nessa concepção urge a formação específica, inicial e continuada para professores dessa disciplina, uma vez que estes necessitam ter amplos conhecimentos que perpassem por outras áreas, tais como: Filosofia da Religião, História das Religiões ou das Tradições Religiosas, Sociologia da Religião e Antropologia Cultural, Religiosa e Filosófica, o que constatamos estar longe de acontecer, uma vez que não há delimitações claras de como processar tal formação. Sem uma formação específica, o professor de Ensino Religioso não consegue contribuir na construção desse componente curricular.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Coleção Os Pensadores**: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1994. p. 63-81

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 9.475**. Dá nova redação ao Art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.



22 de julho de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm>. Acesso em 10 abr. 2009.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que é Ensino Religioso?** sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **O ensino religioso no Brasil**: tendências, conquistas e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação**. São Paulo. Cortez, 1993.

LIMA, Manolita. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método Fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Lilian Blank. et al. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

VAZ, Arnaldo. MENDES, Regina. MAUÉS, Ely. Episódios e narrativas de professores – experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais....** Rio de Janeiro: [s.n.], 2001. p. 1-16.



**TRATO COM O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UM OLHAR SOBRE O PASSADO E O PRESENTE EM JUIZ DE
FORA/MG**

**DEALING WITH THE BODY IN SCHOOL PHYSICAL
EDUCATION: A LOOK AT THE PAST AND PRESENT IN JUIZ
DE FORA/MG**

Priscila Gonçalves SOARES¹

***Resumo:** No presente trabalho, abordamos questões relativas ao trato com a educação do corpo, tendo como foco central a cidade de Juiz de Fora. No final do século XIX e início do século XX, a cidade sofreu diversas transformações permeadas pelo ideal de modernidade difundido na época, alterando os hábitos da população, a arquitetura, urbanismo e sanitário. Nesse contexto, diversas instituições de cunho educacional foram criadas para abarcar o ideal moderno, como é o caso dos Grupos Escolares que foram fundados em 1907, pioneiros no Estado, como os de Belo Horizonte. É nessa cultura educacional que investigamos como se dava o trato com o corpo em diversas instituições escolares, como na Academia Granbery e Grupos Escolares. Percebemos que a disciplina de Educação Física servia aos interesses do Estado de formar os bons trabalhadores e que, atualmente, seu contexto se insere na preocupação de se formar bons cidadãos, críticos e autônomos.*

***Palavras-chave:** Educação. Educação Física. Corpo. Juiz de Fora.*

***Abstract:** In this paper we approach issues related to dealings with the education of the body with a central focus on the city of Juiz de Fora. In the late nineteenth century and beginning of twentieth, this city went through several transformations permeated by the idea of modernity spread at the time, changing the habits of the population, the architecture, urbanism and public health. In this context, various educational institutions were created to embrace the modern ideal, as it is the case of Grupos Escolares, founded in 1907, pioneers in the state together with those of Belo Horizonte. It is within this educational culture that we investigated what was the dealing with the body like in some schools, such as Academia, Granbery and Grupos Escolares. We noticed that the Physical Education*

¹ Mestranda em Educação PPGE\UFJF. E-mail: priscilagoares@yahoo.com.br



discipline served to the interests of the state to form good workers, and that its current concern is to form good, critical and independent citizens.

Keywords: Education. Physical Education. Body. Juiz de Fora City.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987).

Para iniciar este trabalho, temos como necessário ressaltar a denominação de um ramo da Medicina de grande importância para o desenvolvimento e reconhecimento das práticas corporais que são inseridas dentro do contexto escolar. Vale assinalar que a “[...] *higiene*, nos séculos XVIII e XIX, é constituída em um ramo da medicina dedicado à prevenção dos problemas sociais, em uma perspectiva preventista: fundamental era impedir que o mal ou o vício se instalassef (GONDRA, 2004).

Esse discurso médico

[...] foi elaborado sobre o modelo de ciência que se constituiu historicamente e se fez presente através de um conjunto de propostas que se referiram à saúde coletiva individual, objetivando o poder do Estado. Esse discurso/projeto foi trazido para a realidade brasileira no século XIX, período da consolidação das transformações no âmbito do saber e das práticas médicas, acompanhando o modo capitalista de produçãof (SILVA, 2004).

Nesse sentido, a “Higiene” vem como um instrumento de disciplinalização dos corpos em uma sociedade que estava iniciando seu processo de crescimento e expansão industrial e econômica. A sociedade, quando em seu início, em virtude dessa “modernização” estava trazendo à luz questões sobre o corpo, que passa a ser alvo de uma atenção especial, visto que deveria abarcar ideais modernos e deveria enquadrar-se em novos modelos. O corpo deveria ser forte, viril, saudável, pronto para ser utilizado como mão de obra na nova sociedade fabril, formando o novo homem para o trabalho e para as batalhas.

A burguesia triunfante busca, no corpo, a higiene dos comportamentos. Segundo Soares apud Sant’Anna (1996), “*Cresce então uma confiança face aos movimentos corporais que coincide estrategicamente com o receio político perante as populações consideradas amolecidasf e avessas ao trabalho.f*

Dentro da instituição escolar, o discurso pedagógico presente no início do século XIX é aquele onde a Ginástica vem a ser identificada como um instrumento disciplinador capaz de difundir normas e preceitos, capaz de educar efetivamente o corpo. Nela irá predominar um discurso de retidão do corpo, um cultivo à saúde da sociedade e à moral.



Compreender historicamente o comportamento e as manifestações desse corpo na escola, de acordo com Oliveira e Vaz (2004),

[...] são difíceis de serem registradas e apreendidas, impossíveis de se reduzir a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas em seu momento de efetivação. Portanto, tentar compreender a corporalidade na história da escolarização é uma empreitada difícil, arriscada e, talvez por isso mesmo, desafiadora e fascinante.

É corroborando com essas ideias que estamos atentos para buscar informações significativas sobre o corpo. Estamos cientes de que devemos tomar o corpo como objeto de estudo em todas as possibilidades históricas, todas as histórias da formação. Neste trabalho, optamos por tomar o corpo apenas no âmbito educacional.

Como recorte espaço-temporal analisaremos, a título de exemplificação, o lugar desse corpo em uma sociedade que ficou conhecida em Minas Gerais, no século XIX, como o centro cultural mineiro, devido a sua intensa vida cultural, por meio de seus jornais, teatros e educação, inserido em um projeto de modernização que estava sendo desenvolvido, na época, por parte de grandes fazendeiros e industriais.

Esse lugar é a cidade de Juiz de Fora. Fundada em 1850, desde seu surgimento se destacou por suas características de modernização, como a arquitetura, urbanização, sanitarismo, geração de luz elétrica e pioneirismo nos grupos escolares do Estado, entre outros. Uma cidade em que foram instaladas fábricas de grande porte que, por sua imponência, necessitavam de mão de obra mais qualificada e, por isso, a cidade recebeu um grande contingente imigratório, além de investimentos por parte de fazendeiros e industriais, possibilitando a presença de um sistema “moderno” de geração de energia, propiciando o desenvolvimento dos setores de comunicação e transporte e sistemas bancário e educacional.

Juiz de Fora era uma cidade marcada por ser um entreposto comercial entre o interior de Minas Gerais e o Rio de Janeiro. Todas as mercadorias que saíam de Minas Gerais, ou chegavam, originárias do Rio de Janeiro, passavam pela cidade. Diante dessa questão, houve a necessidade de melhorar o acesso dos produtos a seus mercados-alvo; para tanto, foi construída a estrada União e Indústria.

O crescimento de Juiz de Fora associou-se à abertura de tal estrada,



permitindo uma maior concentração de capital na cidade, bem como facilitando sua circulação, pois, parte do capital que passava pela cidade acabava por aqui permanecer, mediante gastos com alimentação e hospedagem, entre outros.

A localização geográfica da cidade, pautada na proximidade com o Rio de Janeiro, além da construção da estrada União e Indústria, propiciou uma urbanização com características diferentes das demais cidades mineiras, pois, “enquanto as cidades barrocas se formam e se guiam pelos sinos das Igrejas, a população de Juiz de Fora teve sua vida normatizada pelos apitos das fábricas de estilo neoclássico e o bater dos tamancos de seus operários de ambos os sexos e de diversas nacionalidades” (CHRISTO, 1994).

Além dessas características, que foram fundamentais e privilegiaram o desenvolvimento da cidade, observamos uma ascensão de instituições escolares na época.

Parte dessa ascensão advém de uma ruptura que aconteceu no período republicano, onde houve uma separação entre a Igreja e o Estado. Tal fato facilitou a laicização do ensino, possibilitando o surgimento de escolas de diversos cunhos, como as católicas e protestantes, particulares e públicas, assim como os Grupos Escolares (1907), a Academia do Comércio (1889) e o Instituto Granbery (1890).

Nessas instituições escolares o corpo é tomado e disciplinado para fins diversos. A Educação Física adquire características que transcendem o atual conceito da disciplina. A disciplina, com o nome de Educação Physica, abordava conteúdos relativos aos cuidados com o corpo, como higiene e amamentação, além de outros temas, como forma de coibir atos que deveriam ser reprimidos.

Muitos ensinamentos dessas aulas teriam um viés importante para a disciplina dos corpos. Com o objetivo de educar e disciplinar, serviam para trabalhar velocidade, agilidade, força, organização, respeito e destreza, capacidades físicas cada vez mais solicitadas no mercado de trabalho crescente do mundo capitalista, com importância obrigatória nas instituições escolares. Dessa forma, servia para formar os bons trabalhadores.

Assim, podemos citar os Grupos Escolares como um dos lugares onde as práticas corporais foram introduzidas, sistematizadas e ofertadas a parte da população infantil da cidade de Juiz de Fora. Pautados nos discursos advindos da Medicina, especialmente do ramo denominado “Hygiene”, permitiram que a “educação physica” e a “gymnastica”, enquanto disciplinas, fossem desenvolvidas e transformadas numa preocupação pedagógica. Nessa instituição, corpo é disciplinalizado com objetivos a formar os novos trabalhadores e novos cidadãos.

É principalmente por meio dos Grupos Escolares que a figura do “professor de ginástica/educação física” se impõe à sociedade juizforana. Os



Grupos Escolares faziam apresentações à população; dessa forma, as práticas corporais eram exibidas à população, em festividades e exibições públicas, como forma de educar e influenciar a população para além do seu público infantil, atingindo pessoas que não se encontravam em idade escolar.

Em outras instituições, como a Academia do Comércio e o Instituto Granbery, percebemos que esse corpo é tomado como um importante elemento da nova sociedade pautado na civilidade. A educação dos corpos, nessas duas instituições, partiu de princípios ideológicos, na perspectiva de educar e disciplinar os filhos dos bons homens da sociedade (de um determinada classe social) para ocuparem cargos de influência e liderança na mesma sociedade. Preparavam os novos políticos, comerciantes, advogados, etc.

A Academia do Comércio privilegiou o aspecto militar das práticas corporais, privilegiando essas práticas nos momentos cívicos da escola. Essa instituição considerava a atividade física como um instrumento auxiliar no desenvolvimento da moral e da civilidade do indivíduo. É importante salientar que, nesse contexto, enquanto instituição católica, apenas admitia a participação masculina nas atividades físicas.

Outra instituição escolar importante na cidade é o Instituto Metodista Granbery. Sendo uma instituição escolar protestante, apresentava-se de maneira diferente da Academia do Comércio. Trabalhava com uma educação intuitiva/lógica, possibilitando uma participação maior do aluno. Foi uma das primeiras instituições escolares a admitir a participação feminina nas aulas que envolviam atividades físicas. Além disso, houve a preocupação de desenvolvimento de um programa fundamentado em educação física e esportes.

A “Gymnastica”, nesse período, surge como um elemento formador e disciplinador. Vem como um dispositivo central da pretendida “educação phisica” das crianças. Nesse sentido escreve Vago (s.d) [...] *sua inserção fundamentou-se dentre outras razões, na crença em suas possibilidades de transformar os corpos das crianças, representados como raquíticos, débeis e fracos, em desejados corpos sadios, belos, robustos e fortes.*

Podemos associar à ideia uma crença permeada pela transformação dos corpos dentro do ideário escolar; com isso, percebemos o poder mítico que descreve as experiências de nosso corpo. Dessa forma, entendemos o mito como [...] *uma história que brota da história do processo corporal para orientar a vida e indicar valores [...] é uma maneira de perceber os mundos interior e exterior.*f(CAMPBELL, 2001).

O corpo, nesse período de transformações educacionais que ocorriam no início da república, foi tomado e domado nas instituições escolares, em especial aquelas de Juiz de Fora. Essas instituições eram os lugares em que se ensinava, transmitia, assimilava, aprendia e interiorizava os hábitos, valores,



comportamentos e condutas necessários à inserção na nova sociedade moderna, industrial, urbana e civilizada que se consolidava na cidade.

Nesse contexto republicano, a “Gymnastica” era usada como um mecanismo difusor dos ideais do poder dominante para a população, definindo um papel fundamental e essencial em prol do desenvolvimento da moral e do corpo.

Atualmente, essa atividade se configura na disciplina curricular definida como Educação Física, que, a partir de mudanças e novas configurações em seus conteúdos escolares, perdeu sua importância enquanto disciplina dentro do currículo escolar.

O corpo também sofreu mudanças em relação à importância dentro da sociedade escolar; o que antes se pensava no desenvolvimento, tanto em sua forma intelectual quanto física, hoje é valorizado principalmente no que concerne ao intelecto em detrimento ao físico.

No dias atuais, podemos observar na cidade um grande número de escolas particulares e públicas. Infelizmente, se analisarmos essas instituições com base em sua arquitetura, percebemos que o espaço que antes era destinado às atividades físicas agora é tomado pelas salas de aulas (observação principalmente com base nas escolas públicas); e nessas circunstâncias cada vez mais esses corpos vão sendo disciplinados e direcionados a uma educação fragmentada, de forma que os exercícios acabem sendo desvalorizados.

Aquelas escolas que têm sua origem no século XIX e que ainda continuam desempenhando as funções para as quais foram construídas, ainda apresentam um espaço amplo, claro, arejado propício para as práticas corporais; de acordo com o discurso médico da época se remetia a importância da utilização da “Gymnastica” para a formação dos corpos escolares.

É nessa perspectiva que nos questionamos em relação a qual seria o discurso sobre o corpo de hoje, presente nas escolas, em Educação Física?

Passado o período do final do século XIX e início do XX, vários foram os momentos de discussão e reflexão sobre o papel desse corpo no âmbito educacional, e questões relativas à forma como a instituição escolar deveria trabalhar e desenvolver, nesse corpo, os anseios da nova sociedade.

Como afirma Bracht (1999),

A tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física corporal, por outro, quando de uma terceira educação, a moral (...) a educação corporal vai pautar-se pela ideia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto.

Dessa forma, a escola de hoje prima por uma educação que contribua ao



ensejo da formação de cidadãos participativos e autônomos, que tenham sido alvo de um outro conceito escolar baseado em um processo de ensino-aprendizagem menos fragmentado, mais dinâmico e contínuo. A instituição escolar, por meio de seu corpo docente, busca mudar a forma de atuar no dia a dia escolar; entretanto, existe uma grande dificuldade para se abandonar a tradicional aula magistral, na qual o professor é o único detentor do saber e o centro do processo.

Percebemos que os conteúdos das aulas estão também presos ao tradicionalismo latente na estrutura escolar. Normalmente as aulas têm por objetivo a formação do indivíduo para uma vida futura. Acreditamos que este conceito não seja de todo ruim; entretanto, há necessidade de avanços, no sentido de ensinar conteúdos passíveis de serem utilizados no presente e no futuro. Temos consciência de que não podem ser introduzidas novas formas de atuação dentro da estrutura escolar, sem uma preparação prévia, o que necessita, além de empenho e boa vontade, observação das relações sociais e políticas presentes dentro da estrutura tradicional.

Assim, Foucault (1995) nos ajuda a entender essas relações existentes dentro da estrutura escolar. Segundo ele, a relação entre poder e saber abala a premissa moderna que vincula poder a opressão e saber a verdade e liberdade. A modernidade viu o saber como a única possibilidade de oposição ao poder, e toda a filosofia das luzes é uma celebração das possibilidades de saber frente o caráter perverso do poder enquanto dominação. No contexto iluminista, o papel da crítica científica é desnudar a ideologia e, se o sujeito é a sede da razão, só ele é capaz de se opor a tudo aquilo que se interpõe a sua liberdade. Foucault contesta a oposição, apontando para as relações de identidade entre saber e poder e, ao invés da ideia de luta contra o arbítrio, o saber é por ele considerado como elemento de poder que, em geral, gera mecanismos para perpetuar a dominação.

É nesse contexto que vemos o corpo no interior da instituição escolar. O corpo alvo das disciplinas curriculares é aquele que deve ser preparado para a vida e para a sociedade capitalista competitiva e excludente. Os corpos já não são mais educados para serem submissos às ordens e aos castigos corporais das instituições escolares do passado. O cerne da nova educação do corpo tem como centro a possibilidade de que, por meio da educação, seja possível transformar a sociedade, tornando – a mais justa e igualitária.

Nesse sentido, percebemos uma valorização da educação do intelecto e uma menor preocupação com a educação do corpo, o que torna este corpo cada vez mais imobilizado, estagnado, cimentado, carente de experiências motoras, percebido pelo negligenciamento da expressão corporal e o trabalho com a corporeidade nas aulas de educação física permeada pela aprendizagem



motora.

Notamos, aqui, a necessidade e a importância das experiências através do corpo; este é a forma como nos relacionamos com o mundo, e fornece a percepção de estarmos vivos. O trabalho e conhecimento do corpo, a corporeidade, facilita as relações entre o homem e o mundo.

No entendimento de Moreira e Simões (2004), temos o conceito de corporeidade relacionado a: a) voltar a viver novamente a vida; b) voltar os sentidos para sentir a vida; c) buscar transcendência - ser mais é sempre viver a corporeidade, é sempre ir ao encontro do outro; d) existencialidade na busca de compromissos com a cidadania; e) viver o dia a dia com medos imaginários; f) sinal de presença no mundo.

Assim, pessoas que têm uma relação corporal rica de experiências motoras são capazes de viver melhor consigo mesmas e com os outros do que outras que não as têm, pois, é por meio do corpo que reconhecemos o mundo, seja pelo toque, pelos sentidos, pelas marcas e pelas dores, entre outras formas.

Pensando em toda a trajetória vindo das instituições escolares, passando pela “Gymnastica” e chegando à atual Educação Física, percebemos diferentes formas de trato com o corpo na Educação. A Educação do passado era voltada para o desenvolvimento de corpos disciplinados, técnicos, fortes, velozes, destros; corpos de rendimento e não de intelecto. Hoje, acreditamos em uma educação do corpo pautada numa perspectiva pedagógica, e por meio da cultura corporal possamos trabalhar em parceria com o aluno, em um movimento de complementação do conhecimento através do “feedback”. O aluno participa ativamente da aula, indicando ao professor a forma como deve ser tratado aquele conteúdo, respeitando as necessidades sociocognoscitivas do aluno. Estamos certas de que essa nova empreitada, onde o professor não é exclusivo detentor do conhecimento, seja uma estratégia que venha a se constituir efetivamente na conscientização de um cidadão mais crítico e autônomo, que seja capaz de transformar a sociedade.

Referências

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999.

CAMPBELL, J. **Mito e corpo**. São Paulo: Summus, 2001.

CHRISTO, M. **A Europa dos pobres: belle époque mineira**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.



FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONDRA, J. G. Combater a “Poética Palidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n. especial, jul/dez.2004.

MOREIRA, W. W e SIMÕES, R. Educação, Corporeidade e Motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

OLIVEIRA, M.A.T de e VAZ, A.F. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**. Florianópolis, v.22, n. especial, jul/dez.2004.

SILVA, M. C. P. A educação física escolar/saúde: o discurso médico no século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.25, n.2, janeiro, 2004.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C.L (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.



O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE: O CASO DO PARANÁ

THE PHYSICAL EDUCATION PROFESSIONAL IN THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE IN THE STATE OF PARANÁ

Valdecir FRASSON¹
Roberta Cortez GAIO²

***Resumo:** Este estudo tem como objetivo analisar o trabalho dos profissionais de Educação Física nas Universidades da Terceira Idade e Instituições do tipo, no Estado do Paraná, a partir dos seguintes questionamentos: Os profissionais de Educação Física, que atuam nas instituições educacionais que atendem à terceira idade, têm formação acadêmica adequada para tal função? Que tipos de conteúdos são desenvolvidos durante as aulas de Educação Física? A metodologia utilizada durante a ação pedagógica do profissional de Educação Física vai atender às necessidades do idoso em seus diferentes aspectos? Para a realização deste estudo, optamos pela combinação de pesquisas descritiva e documental, e foram investigadas 08 instituições que desenvolvem trabalhos contínuos de Educação Física para esse grupo de pessoas. Para caracterizar e analisar os aspectos da vida e da experiência dos professores de Educação Física, utilizamos um questionário já validado por Cachioni (2003). Outro questionário foi aplicado para investigar os conteúdos desenvolvidos nas instituições educacionais para a terceira idade, na área da Educação Física. Os resultados obtidos apontam que profissionais pesquisados possuem uma boa formação acadêmica; porém, eles não possuem cursos especializados em educação para a terceira idade. Eles desenvolvem seus conteúdos de forma adequada, procurando explorar os aspectos físicos, psicológicos e sociais por meio das atividades realizadas. Não há definição de uma metodologia de ensino, denotando que a falta de estudos, leitura e atualização de conhecimentos detectados na investigação do perfil profissional podem interferir, negativamente, na ação pedagógica desses profissionais. Finalizando este trabalho, lembramos que o idoso não deve ser excluído do meio em que vive, pois ele é um integrante importante na relação familiar. Sem sua significativa*

¹ Mestre em Educação pela UNIMEP

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: rcgaio@mouralacerda.edu.br



presença e experiência, seremos uma sociedade incompleta, sem referenciais históricos, perdida em seu próprio tempo.

Palavras-chave: *Idoso. Universidade da Terceira Idade. Formação Profissional.*

Abstract: *This study aims at analyzing the work of the professionals of Physical Education at the Universities of the Third Age and Institutions of this type in the State of the Paraná, from the following questions: Do the professionals of Physical Education working in educational institutions who take care of the third age have proper academic preparation for such function? What types of contents are developed during Physical Education classes? Does the methodology used by Physical Education professionals during classes fulfill the necessities of the seniors in its different aspects? For the accomplishment of this study we decided on the combination of descriptive and documentary research. Besides that, eight institutions that develop continuous work of Physical Education for this group of people have been investigated. To characterize and to analyze the life aspects and the experience of the Physical Education professors, we used a questionnaire already validated by Cachioni (2003). Another questionnaire to investigate the contents developed on the educational institutions for the third age, in the area of the Physical Education was applied. The results point out that the researched professionals have a good academic formation, but they did not receive specialized formation in education for the third age. They develop the contents appropriately aiming at exploring the physical, psychological and social aspects through the activities carried out with the third age. They do not seem to have a clear definition of the methodology they use, denoting lack of study, reading and updated knowledge noticed during the professional profile questionnaire, which may have a negative influence on the pedagogical practice of these professionals. As a conclusion, we point out that the seniors do not have to be excluded from the environment they live in, since they are an important member for the family. Without their significant presence and experience, we will be an incomplete society, without historical references, lost in our own time.*

Keywords: *Seniors. University of Third Age. Professional Formation.*



Introdução

O processo de envelhecimento é um fenômeno inerente ao processo de vida, é continuidade do crescimento e maturações pelos quais todos nós passamos em diferentes dimensões.

Estão passando por esse processo, atualmente, milhões de pessoas em todo o mundo. Somente no Brasil são aproximadamente 21 milhões, representando cerca de 11,1% da população, conforme os números da última comunicação social do IBGE, publicada em 2010. As previsões indicam que, daqui a 25 anos, essa população de idosos poderá ser superior a 30 milhões. Estes dados ainda revelam que, até 2025, o Brasil será o sexto país do mundo com maior número de pessoas idosas. É o que prevê a Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo o IBGE (2004), alertando para o fato de que, nesse mesmo período, pela primeira vez na história existirão mais idosos que crianças no planeta.

O número de idosos no mundo nunca foi tão grande, como demonstraram as estatísticas do IBGE (2004). As previsões indicam que, em 2050, a expectativa de vida nos países desenvolvidos será de 87,5 anos para homens e 92,5 para mulheres (contra 70,6 e 78,4 anos, em 1998). Nos países em desenvolvimento, será de 82 anos para homens e 86 para mulheres, ou seja, 21 anos a mais do que hoje, que é de 62,1 e 65,2.

Número tão elevado tem despertado grande interesse por pesquisas sobre o envelhecimento, pois o aumento da longevidade e da população idosa vem provocando consequências para os campos social, cultural, biológico e econômico, entre outros.

Os próprios idosos³ buscam entender o processo que seu organismo está passando, não só no aspecto fisiológico, como também em outros aspectos, como psicológico, cultural e social. Assim, surge um elevado número de instituições com programas educacionais específicos para atender a essa demanda. As instituições que promovem trabalhos voltados para a terceira idade pretendem transmitir a ideia de que a participação em atividades intelectuais, culturais, motoras, sociais e afetivas poderá proporcionar ao indivíduo melhores condições de vida.

Estudos como os de Okuma(1998), Néri; Debert (1999) e Papaléo Neto (2002), entre outros, comprovam que a participação dos idosos em diversas atividades, inclusive exercícios, esportes e artes, além de um conjunto com outros fatores, é fundamental para um envelhecimento sadio, com qualidade. A

¹ Neste artigo utilizamos ora o termo idoso ora terceira idade para nos referirmos às pessoas que se encontram com 60 anos ou mais, segundo o Estatuto do Idoso, aprovado em setembro de 2003 e sancionado pelo Presidente da República no mês seguinte do mesmo ano.



Universidade da Terceira Idade, projeto de extensão existente em diversas universidades brasileiras, é um espaço para a efetivação dessas atividades por parte da população com idade igual ou superior a 60 anos.

O trabalho da Educação Física nas Universidades da Terceira Idade compreende programas voltados para atividades físicas, esportivas e de lazer, proporcionando: conhecimento corporal; manutenção da saúde, combatendo doenças crônicas pertinentes à faixa etária; socialização e ocupação do tempo livre. Assim, a Educação Física ministrada nas Universidades da Terceira Idade deverá ser conduzida por profissionais habilitados para o atendimento dessa clientela, considerando características e interesses. O levantamento do perfil desses profissionais, em especial nas universidades do estado do Paraná, é o objeto principal deste estudo.

Universidades da Terceira Idade: um breve resgate histórico

A Universidade da Terceira Idade é um movimento de grande sucesso em diversos países, uma vez que cria oportunidades de desafio intelectual e projetos em diversas áreas do conhecimento, com objetivo de promover bem-estar de adultos maduros e idosos, que estão em busca de um envelhecimento bem-sucedido.

A primeira Universidade da Terceira Idade foi criada na França, em 1973, pelo professor Pierre Vellas, com a finalidade de atender uma população que passara por duas Grandes Guerras Mundiais e que, por essa época, usufruía dos benefícios sociais e econômicos do pós-guerra. Essa população necessitava de ocupação para o tempo livre, ganho pela aposentadoria, em atividades diferentes e que fossem mais produtivas. Esse professor tinha a preocupação de cunho social e humanista, e pesquisou sobre os conteúdos e as orientações de programas de estudo sobre a velhice, de universidades americanas e europeias, de trabalhos de organizações internacionais e das políticas para a velhice praticadas pelos países industrializados da América do Norte e da Europa. (CACHIONI, 2003)

O objetivo das Universidades da Terceira Idade, desde o início, nada mais era do que modificar a imagem dos idosos perante a sociedade, tirando-os do isolamento, propiciando-lhes saúde, energia e interesse pela vida. Nesse sentido, a participação em atividades educacionais poderia trazer a essas pessoas o resgate de algumas perdas, aumentando a autoestima, descobrindo possibilidades para novos projetos e melhorando a qualidade de vida. Segundo Cachioni (2003, p.48):

Os problemas de alguns eram, na verdade, amostras de uma realidade generalizada: solidão, mania por remédios e médicos,



isolamento, depressão, doenças. Por meio dessas observações e efetuando pesquisas em parcerias com profissionais da área médica gerontológica, Vellas se convenceu que muitos processos patológicos tinham como origem o problema da exclusão social.

As Universidades da Terceira Idade, na França, passaram por três fases: a primeira estava mais preocupada em criar um espaço direcionado quase que restritivamente às atividades culturais e à sociabilidade, ocupando o tempo livre da população aposentada, propiciando as relações sociais entre eles; a segunda fase preocupava-se com atividades educacionais que se sustentavam na ideia de participação e desenvolvimento de estudos sobre o envelhecimento e pesquisas no campo da gerontologia; e a terceira fase procurava desenvolver um currículo educacional mais abrangente, preocupado em satisfazer uma população de aposentados cada vez mais nova e escolarizada, fazendo com que fossem implantados cursos universitários “formais”, com direito a créditos e diplomas. (VERAS, 1997)

Segundo Cachioni (2003), a partir de 1975 surgiram outras Universidades nos Estados Unidos, Espanha, Polônia, Bélgica, Canadá e Suíça. Existem, hoje, cerca de 1.200 programas de Universidades da Terceira Idade espalhadas no mundo inteiro. Já em 1975, em função desse crescimento, criou-se a Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade (AIUTA), agrupando instituições universitárias com o objetivo de melhorar as condições de vida dos idosos.

Devido ao rápido crescimento numérico das Universidades da Terceira Idade, foram criados dois modelos diferentes de programas, logo adotados por diversos países, o modelo francês e o inglês, o que fez com que o Movimento Internacional de Universidades da Terceira Idade se expandisse por todo o mundo, propagando as tendências francesa e inglesa, ao mesmo tempo em que passava por alterações e adaptações locais, conforme fosse a realidade social, educacional e econômica das diferentes populações idosas, devido ao envelhecimento populacional de cada país. A criação dessas instituições proporcionou a essa população, tão marcada pelo preconceito da sociedade, mais saúde, energia e interesse pela vida, provando que é possível superar as dificuldades decorrentes da idade por meio de atividades culturais, motoras e medicinais preventivas.

No Brasil, a primeira experiência de trabalho social desenvolvido com idosos não institucionalizados teve início em 1963, no Centro Social “Mário França de Azevedo”, uma das unidades do Serviço Social do Comércio (SESC), na capital paulista. Constatou-se, nessa unidade do SESC, que alguns



aposentados todos os dias almoçavam no restaurante e que, após essas refeições, esses aposentados continuavam nas dependências, inativos, sonolentos e solitários, esperando o tempo passar para retornarem as suas residências. Nessa mesma ocasião, técnicos do SESC de São Paulo tiveram a oportunidade de conhecer Centros Sociais para idosos nos Estados Unidos, com excelentes resultados. (SINÉSIO, 1999)

Os centros sociais naquele país, segundo o autor já citado, surgiram para suprir as necessidades que as transformações sociais deixaram de atender, pelo fato do crescimento gradativo da população idosa, que não tinha contatos frequentes com membros da própria família, cabendo aos idosos a maior parcela de solidão e desamparo. Mediante atividades socioculturais, esses idosos voltaram a uma convivência normal, sentindo-se novamente úteis à própria comunidade.

Assim, esses técnicos chegaram à conclusão de que os problemas da população idosa daquele país eram semelhantes aos do Brasil, evidenciados na cidade de São Paulo, onde o crescimento rápido e sem planejamento provocava profundas mudanças no comportamento social, principalmente nas relações familiares. Segundo dedução dos técnicos, o que acontecera naquele restaurante do centro social “Mário França de Azevedo” era apenas um reflexo das condições sociais, culturais e psicoemocionais do idoso brasileiro, sobrevivendo em uma sociedade hostil e rejeitadora, que o relegava a uma posição secundária. (SINÉSIO, 1999)

A partir dessas constatações, criou-se um programa tendo como objetivo medidas preventivas. Além dos frequentadores do restaurante, foram convidados, para uma primeira reunião, outros aposentados e ex-comerciários. A partir daí, começaram a surgir novos interessados, todos os dias, e em pouco tempo foi criado o Grupo de Aposentados “Carlos Malatesta”, em homenagem ao assistente social que havia mantido os primeiros contatos para a constituição do grupo e que havia falecido. Com o passar do tempo, esses técnicos constataram que o processo de marginalização social atingia, sobretudo, aqueles que viviam sós, por falta de parentes próximos. (SINÉSIO, 1999)

Outra constatação importante incidiu sobre as condições financeiras precárias que lhes dificultavam o acesso ao lazer, como televisão, cinema, teatro e outros bens culturais, tornando sua vida monótona e ociosa, sendo necessário criar atividades de sociabilidade. Isso feito, atividades de lazer estimulavam o indivíduo a exercitar seu potencial criativo, dando-lhe, ao mesmo tempo, condições de fazer opções conscientes, à medida que uma percepção mais clara de seus problemas o levava à possibilidade de solucioná-los.

Tal experiência resultou na criação de outros centros em outras unidades do SESC, denominados Centros de Convivência, desenvolvendo as seguintes



atividades: desenvolvimento físico esportivo (D.F.E), recreação, turismo social, biblioteca, apresentações artísticas, desenvolvimento cultural, cursos supletivos, cursos livres, assistência odontológica, refeições e lanches comunitários, medicina preventiva, trabalhos em grupo e assistência social.

Há de se ressaltar que, em 1977, houve a colaboração de gerontólogos da Universidade de Toulouse, da França, que assessoraram técnicos do SESC, fundando a primeira Escola Aberta para a Terceira Idade, sendo dado o primeiro passo para as Universidades da Terceira Idade. (VERAS, 1997)

Nas universidades brasileiras, as primeiras ações, segundo Cachione (2003), foram realizadas no século passado (década de 80), no âmbito da extensão universitária na área de Gerontologia. Em 1982, foi criada a primeira modalidade de ação, sendo fundado o Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo o primeiro programa brasileiro para educação de jovens e adultos maduros e idosos, que funciona numa instituição de ensino superior. Foi criada por profissionais das áreas de serviço social e enfermagem. Pessoas acima de 50 anos podiam inscrever-se no programa, que oferecia uma série de cursos e grupos, tendo como destaque um curso técnico denominado Formação de Agentes Gerontológicos.

Em 1984, foi criado o Projeto Grupo de Atividades Físicas para a Terceira Idade (GAFTI), organizado pelo Centro de Educação Física da Universidade de Santa Maria, que tinha como objetivo a criação de grupos de idosos para a prática de atividades físicas compatíveis com a idade, proporcionando uma melhora na condição física e autonomia dos movimentos. Outro programa, denominado Núcleo Integrado de Estudos e Apoio à Terceira Idade (NIEATI), criado por profissionais ligados ao Centro de Educação Física e Desportos, oferecia aos idosos disciplinas nos cursos de graduação da universidade, acontecendo o mesmo na Universidade de Santa Catarina. Eram, basicamente, atividades organizadas por alunos de graduação e pós-graduação do curso de Educação Física, oferecidas no interior da universidade e também em asilos, colégios e grupos de convivência, podendo participar das atividades pessoas a partir de 60 anos. (CACHIONI, 2003)

Com o início de estudos e o aparecimento de programas destinados à terceira idade, o idoso recebeu da sociedade uma importância até então inexistente. Com a valorização, ainda que discreta, dessa etapa de vida, não só o indivíduo, mas toda a sociedade passou a usufruir de benefícios. Os fatores positivos para a velhice, promovidos pela educação formal e informal, são apontados como fundamentais para uma velhice bem-sucedida, por possibilitarem maior convivência social, aumentando o intercâmbio de experiências e conhecimentos. A Universidade da Terceira Idade, tanto em



outros países quanto no Brasil, vem desenvolvendo trabalhos significativos voltados à educação permanente de adultos maduros e idosos, tornando-se importante opção de melhora nas condições de vida dessas pessoas.

Universidades da Terceira Idade: a Educação Física em questão

Com o intuito de contribuir com as discussões sobre o benefício dos exercícios físicos para diversas faixas etárias, inclusive e especialmente para os idosos, este trabalho propicia o entendimento do perfil do profissional da Educação Física, bem como seu trabalho enquanto conteúdos e metodologia de ensino nas Universidades da Terceira Idade do estado do Paraná. Baseia-se numa pesquisa descritiva e documental que, segundo Rudio (2007), tem como meta compreender e analisar a realidade, sem nela interferir no primeiro momento. Para tanto, o instrumento utilizado foi o questionário de Cachioni (2003). A investigação foi realizada com 08 instituições de ensino superior do estado do Paraná, que oferecem atividades para a terceira idade e têm a Educação Física como trabalho contínuo oferecido para esse grupo. Abaixo, relatamos as instituições e os respectivos projetos, identificando as mesmas numericamente, por ordem de participação na pesquisa.

A **Instituição 1** foi criada em 1997, com o nome de Universidade Aberta para a Terceira Idade – UATI, que tem como proponente a Divisão de Extensão a Assuntos Culturais – Diex, dando um enfoque totalmente pedagógico à realização de suas atividades. O projeto tem sua carga horária de 08 horas semanais, totalizando 272 horas anuais, e atende a pessoas acima de 50 anos, do sexo masculino e feminino, duas vezes por semana. O projeto é de caráter permanente, com cronograma renovável anualmente, que visa desenvolver aulas expositivas e práticas, por meio de atividades extraclasse, recreação, exposições e apresentações artísticas. Não existe um número máximo de participantes, com exceção da composição para o funcionamento das oficinas. São cobradas taxa de inscrição e mensalidades. A Universidade que fica no interior do Paraná não realiza formatura, e os alunos são liberados para realizarem, durante e após o projeto, outros cursos de seu interesse. Possui em seu programa, para a área de Educação Física, as seguintes atividades: ginástica (obrigatória), de uma hora, duas vezes por semana; palestra: atividade física na terceira idade; oficinas: bola ao cesto, voleibol, chute ao gol, boliche de quadra e pingue-pongue, entre outras.

A **Instituição 2** foi criada no ano de 1991, pelo departamento de Administração, quando foi implantado o projeto “Ativa Idade em Ação”. Após o projeto atingir um avanço muito grande perante a comunidade e lideranças locais, foi criada a Associação Comunitária da Terceira Idade. Após a realização de um excelente trabalho com os idosos, a Faculdade colaborou para viabilizar



o disposto no projeto “Ativa Idade em Ação”, direcionando seus participantes para suas áreas de interesse. Assim nasce a Faculdade da Terceira Idade (FATEI), para atender a idosos que visavam ao processo de educação continuada e atendimento que contava com o apoio do Serviço Social do Comércio (SESC), nas áreas de lazer e recreação. A partir de 1992, a Faculdade da Terceira Idade tem seus cursos gratuitos e não é exigido nenhum nível de escolaridade. São atendidas pessoas do sexo masculino e feminino a partir de 45 anos, sendo que, no ano de 2003, foram atendidos 10 homens e 40 mulheres, totalizando 50 pessoas, que é o máximo de vagas que o curso oferece. Os trabalhos são realizados em uma sala específica, sob a orientação de uma coordenadora, que desenvolve as aulas duas vezes por semana, com uma carga horária de cinco horas. O projeto é desenvolvido anualmente, dividido em 03 níveis, e suas aulas possuem conteúdos teóricos e práticos. Ao término do curso é realizada uma formatura para entrega de certificados aos concluintes. Durante e após o curso os alunos podem participar de outros projetos. A Faculdade possui mais dois campi, e o projeto é realizado em apenas um campus que se situa no interior do Paraná. O programa dessa instituição é divulgado sem citar as atividades realizadas pela Educação Física; consta apenas que existe a disciplina em seu curso.

A **Instituição 3** foi fundada em 1993. A Faculdade Aberta à Terceira Idade, localizada no interior do Paraná, atende idosos do sexo feminino a partir de 45 anos, tendo atendido, no ano de 2003, 28 pessoas com predominância de idade de 50 a 55 anos. As aulas são realizadas em uma sala específica para a terceira idade. O projeto é permanente e tem duração de um ano. As aulas são teóricas e práticas, sendo realizadas duas vezes por semana, totalizando cinco horas semanais, sem a realização de disciplinas ou módulos. Para participação no projeto não é exigido nenhum nível de escolaridade, sendo aceitos até analfabetos, e também não é cobrada nenhuma taxa de inscrição ou mensalidade. Durante e após as aulas os alunos têm oportunidade de participar de outros cursos. Ao final do projeto não é realizada formatura, mas os participantes são premiados com a entrega de certificados. Segundo o programa apresentado pela instituição, a Educação Física é desenvolvida por meio de exercícios físicos e atividades recreativas.

A **Instituição 4** foi criada em 1995. É um curso de extensão denominado Curso Interdisciplinar para a Terceira Idade, que busca desenvolver reflexões sobre questões relacionadas à terceira idade, oportunizando informações e/ou atualização de conhecimentos. É destinado a pessoas acima de 55 anos e é coordenado pelo departamento de extensão. As aulas são desenvolvidas em uma sala especial, uma vez por semana, com carga horária de 04 horas, sendo 02 aulas teóricas e 02 práticas. O curso é totalmente gratuito, não sendo exigido



nenhum nível de escolaridade, e atende a alunos somente da cidade. O projeto, até o ano de 2002, era desenvolvido por meio de módulos, passando, no ano de 2003, a ser trabalhado apenas com atividades sociais. O período de realização do mesmo é de agosto a dezembro, atendendo, no máximo, a 25 alunos. No ano de 2003 foram atendidas 23 mulheres. Ao final do curso não é realizado nenhum tipo de formatura, e os alunos ficam à vontade para fazer outros cursos. A universidade possui mais dois campi; porém, o curso é desenvolvido apenas em um campus, localizado no interior do Paraná. Essa instituição apresenta em seu programa os seguintes conteúdos para Educação Física: ginástica aquática e recreação.

A **Instituição 5**, criada em 1997, está localizada no interior do Paraná. O curso oferece 60 vagas para serem preenchidas por pessoas a partir de 60 anos de idade. Atualmente, conta com um coordenador que administra quatro salas disponíveis para serem ministrados seus cursos, que são de caráter prático e teórico, atendem a alunos de toda a região, e que têm duração de um ano e meio. Para poder frequentar os cursos, que são de 15 horas semanais, não é exigido nenhum nível de escolaridade e não é cobrada nenhuma taxa de inscrição ou mensalidade. No ano de 2003 foram atendidos 03 homens e 57 mulheres, com faixa etária predominante de 60 a 65 anos. Ao final do curso, são premiados com certificados, por meio de uma formatura. No decorrer e ao final dos cursos os alunos são liberados para participação em outros projetos. A Universidade Aberta à Terceira Idade possui outro campus, mas não é desenvolvido nenhum trabalho voltado à Terceira Idade. O programa de Educação Física dessa instituição descreve as seguintes atividades: Educação Física, durante as aulas, nos módulos; oficinas temporárias (optativas) – atividades esportivas.

A **Instituição 6**, foi fundada em 1994, está localizada na capital do estado. O Programa de Estudos da Terceira Idade oferece atividades relacionadas ao saber, fazer e lazer, independente da idade, com oportunidades de novos aprendizados e de convívio social. O programa é realizado de março a junho e de agosto a novembro, sendo desenvolvido por meio de módulos que têm duração de 30 horas por semestre ou duas horas semanais. No ano de 2003 foram atendidas, no Programa de estudos da Terceira Idade, 125 pessoas de ambos os sexos, com idade de 60 a 91 anos. As aulas são desenvolvidas em salas específicas, sendo realizadas de forma expositiva e prática. O Programa de Estudos da Terceira Idade tem um custo por módulos, atende a pessoas de a toda região, e é desenvolvido dentro de uma Universidade localizada na capital do Paraná. Tem um professor que coordena todos os trabalhos realizados. Durante e após o programa os alunos têm liberdade para realizar outros cursos. Ao final do programa não é realizada nenhuma entrega de certificados aos alunos. O programa ainda oferece orientação teórica e instrumentalização prática de



atividades físicas que preservam a autonomia para as ações do cotidiano e melhor qualidade de vida.

Na **Instituição 7** nasce, no ano de 1999, a Universidade Aberta à Terceira Idade/UNATI. É um programa de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade, possui uma coordenadora e se encontra no interior do Paraná. O programa é gratuito e aberto a pessoas de idade igual ou superior a 60 anos, de toda a região. Não exige nenhum nível de escolaridade e é desenvolvido por meio de um processo de educação permanente, oferecendo oportunidades de aquisição de novos conhecimentos e de atualização cultural como um direito do cidadão idoso. A metodologia de ação se efetiva por meio de módulos semestrais, oficinas permanentes e temporárias, atividades extraclasse, atividades de monitoria e atividades de pesquisa. Os módulos são divididos em quatro etapas, com carga horária distinta, no período de dois anos, e desenvolvidos por profissionais de diferentes áreas, atendendo às especificidades que interessam ao Programa. As aulas dos idosos, em local específico, são semanais, com duração de três horas, e contemplam atividades de Educação Física. As aulas semanais se constituem como ensino para os idosos – por meio dos conteúdos programáticos dos módulos - e também como espaço de formação teórico-prática dos alunos de graduação que realizam seu estágio no programa. Nos demais dias da semana, participam de oficinas permanentes: inglês, espanhol, informática, natação, psicologia, artes, cultura, teatro, memória e folclore. A adesão se dá de acordo com o interesse do idoso na atividade. Ao final de cada módulo a única exigência é a frequência de 75% da carga horária para promoção para o nível seguinte. Ao final dos módulos os alunos são contemplados com formatura e entrega de certificados. A Universidade possui dois *campi* que desenvolvem trabalhos com a terceira idade; porém, em apenas um são oferecidas atividades contínuas em Educação Física. O profissional de Educação Física dessa instituição não respondeu o questionário da pesquisa e, assim, não constam seus dados no item de resultados e discussão.

A **Instituição 8**, denominada Universidade Aberta à Terceira Idade, está localizada no interior do Paraná e foi criada em 1994. É administrada por apenas um coordenador. Destina-se às pessoas idosas de toda a região acima de 55 anos e que tenham concluído o 2º grau. No ano de 2003 foram atendidos 52 idosos, sendo 5 homens e 47 mulheres, tendo como faixa etária predominante 67 anos. O projeto é desenvolvido por meio de módulos com duração de um ano. Suas aulas são práticas e teóricas, realizadas às terças e quintas-feiras, das 14h00 às 17h30 min., em salas específicas para os idosos. Durante a realização do projeto os alunos ficam à vontade para participarem de outros cursos que desejarem. O projeto é desenvolvido em apenas um *campus* e, ao



final do mesmo, nenhum tipo de formatura é realizado, sendo entregues certificados aos alunos que concluem o curso. O profissional de Educação Física dessa instituição não respondeu o questionário da pesquisa e, assim, não constam seus dados no item de resultados e discussão.

Constatamos que, em cada uma das instituições pesquisadas, apenas um docente desenvolve o trabalho relacionado à área da Educação Física. Porém, do total de oito docentes, somente seis devolveram o questionário respondido (não responderam o questionário os docentes das instituições 7 e 8). Abaixo descrevemos os dados coletados dos questionários aplicados aos docentes, que foram denominados sujeitos e numericamente identificados, conforme a instituição em que trabalham.

Questão nº 1: Qual seu conceito de Educação Física para a terceira idade?

Sujeito 1: Melhorar a qualidade de vida;

Sujeito 2: Temos que aprender a envelhecer sempre com saúde, participando de atividades físicas;

Sujeito 3: Manutenção da autonomia, reabilitação, melhora da qualidade de vida e recreação;

Sujeito 4: Atividade sistemática, capaz de promover a melhoria da qualidade de vida e a manutenção da saúde, mediante a adoção de hábitos e atitudes saudáveis e da autoeducação permanente;

Sujeito 5: A Educação Física para a terceira idade contempla todo o vazio e a discriminação das pessoas, familiares ou não;

Sujeito 6: Conjunto de atividades físicas que visam promover e melhorar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas idosas.

Os relatos demonstram não haver um entendimento conceitual de Educação Física para a terceira idade. Em uma das respostas, da instituição 5, o profissional acredita que a Educação Física pode compensar todo tipo de discriminações e perdas que acontecem nesse período da vida. Não podemos atribuir apenas a uma área de conhecimento a responsabilidade de suprir tantas dificuldades inerentes ao processo de envelhecimento. Os idosos necessitam ser atendidos em suas características e necessidades, e trabalhos conjuntos dos diversos segmentos da sociedade são fundamentais para que isso ocorra. A família é, com certeza, peça fundamental para que propostas de ações, públicas e privadas, possam proporcionar condições para um envelhecimento sadio.

As respostas indicam a Educação Física somente relacionada à saúde. Este conceito ainda está presente nos discursos e trabalhos de muitos profissionais, principalmente os que tiveram uma formação acadêmica mais tecnicista.



A Educação Física foi discutida por Castellani Filho (1988), analisando suas diversas tendências. A visão de que a Educação Física possibilita apenas melhores condições de saúde pertencia à tendência denominada biologização. E, há algum tempo, a Educação Física, enquanto área de conhecimento, vem se transformando, e muitas são as metodologias e tendências teóricas existentes, atualmente. Vários autores acreditam que a Educação Física como disciplina possa contemplar os alunos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos, em sua dimensão cultural, social, biológica e psicológica, entre outras.

Medina (1986, p.86) contesta a valorização apenas do aspecto físico nos objetivos dessa área de conhecimento, dizendo: “A Educação Física sempre será subdesenvolvida, enquanto estiver eminente ou exclusivamente voltada para o físico. Quando este passa a representar o fim último de suas tarefas, não se pensa em mais nada”.

Nos relatos dos sujeitos 1, 3, 4 e 6 foi citada a qualidade de vida como conceito de Educação Física para a terceira idade. Melhorar a qualidade de vida depende de diversos aspectos ou situações, e a Educação Física pode também contribuir para isso, mas não podemos utilizar a “qualidade de vida” como conceito para essa área de conhecimento. Relacionando, especificamente, qualidade de vida com a terceira idade, Simões (2001, p.189) diz:

[...] qualidade de vida é a qualidade de vivência do dia-a-dia e no interior da Terceira Idade; é proporcionar o início de uma caminhada, um ponto de partida, não um ponto de chegada, independentemente das pedras que o mundo adulto produtivo e rentável coloca; é ir em busca dos encontros, dos incentivos, dos desafios, dos projetos, das incertezas, dos desejos e, sem dúvida, dos sonhos.

A expressão “qualidade de vida” tem sido usada em discussões e ações de diversas áreas e com muita frequência na Educação Física. Em muitas situações, o conceito para esta expressão é utilizado indiscriminadamente, sem o cuidado adequado para o conhecimento dos fatores que determinam a qualidade em vida. Para Tubino (2002, p.265), qualidade de vida é “(...) a harmonia do eu com as suas circunstâncias”. O autor acrescenta que é necessário considerar alguns fatores que, interligados, interferem na qualidade de vida do indivíduo, e são os indicadores coletivos de qualidade de vida, a saúde e o estilo de vida.

Entendemos que não se pode pensar em qualidade de vida de forma isolada, ou sob determinado aspecto ou área de conhecimento e, sim, devemos considerar todas as possibilidades que influenciam este processo denominado VIDA.



Questão nº 2: Quais conteúdos você desenvolve em suas aulas de Educação Física?

Sujeito 1: Atividades de relacionamento, ginástica com e sem aparelhos, dança, alongamento, relaxamento e jogos;

Sujeito 2: Equilíbrio, força, coordenação, deslocamento lateral, jogos adaptados e alongamento;

Sujeito 3: Ginástica, ioga (respiração, massagens, jogos e atividades recreativas);

Sujeito 4: Flexibilidade articular, estimulação cardiorrespiratória, manutenção da tonicidade e aspectos culturais;

Sujeito 5: Vários, sempre de acordo com o grupo trabalhado: ginástica, jogos e dança;

Sujeito 6: Importância da prática de atividade física; alterações morfofisiológicas promovidas pela prática da atividade física; exercícios para o aprimoramento das capacidades motoras com sobrecarga – calistênicos, alongamentos, flexionamentos e mobilidades; atividades rítmicas; atividades desportivas adaptadas; atividades aquáticas e atividades cognitivas.

Fazendo uma análise das respostas foi possível entender que certos profissionais ainda têm dificuldades para diferenciar o significado de conteúdo e de objetivo em Educação Física. Confundem-se ao relacionar os conteúdos que desenvolvem, descrevendo os objetivos que poderão ser alcançados. Foi o que aconteceu com os docentes das instituições 2 e 4. Os das instituições 1 e 2 acrescentaram também conteúdos, além de mencionar objetivos; porém, o professor da instituição 4 mencionou apenas objetivos neste questionamento. Isso nos mostra certa falta de conhecimento a respeito dos conteúdos da Didática da Educação Física. Consideramos um acontecimento grave para um profissional da área da educação, podendo comprometer sua atuação profissional em qualquer nível de ensino.

Percebemos que o conteúdo “Jogos” apareceu na maioria dos relatos (instituições 1, 2 e 5). Entendemos ser positiva esta constatação, pois, quando realizados de forma lúdica, conjunta, explorando diversas potencialidades e respeitando suas limitações, poderão trazer muitos benefícios ao idoso. Porém, as atividades para a terceira idade não deverão ser apenas adaptadas dos conteúdos desenvolvidos na escola, com crianças ou adolescentes, correndo o risco de infantilizar o trabalho com esses idosos.

Outro conteúdo bastante utilizado pelos professores das instituições 1, 3, 5 e 6 foi a ginástica, que poderá ser uma atividade que proporcione resultados eficientes para a terceira idade. O conceito apresentado por Gallardo et al. (1998, p.127) demonstra isto:



São manifestações da cultura corporal ou motora que reúnem as diferentes interpretações da ginástica (ginástica natural, construída, artística, rítmica desportiva, etc), integrando-as com as outras manifestações da cultura corporal ou motora (dança, folclore, teatro, mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da integração entre os participantes.

A dança e o alongamento foram citados por três docentes, respectivamente: dança professores da 1 e 5, e alongamento professores da 1, 2 e 6. Entendemos que a dança e o alongamento podem integrar-se com a ginástica, segundo os relatos de Gallardo et al. (1998).

O docente da instituição 6 relacionou seus conteúdos de forma bastante diversificada, contemplando o idoso com um trabalho que vai estimular diferentes aspectos, como os sociais, físicos e psicológicos, devido às possibilidades que as atividades citadas podem oferecer. Consideramos que a organização desses conteúdos preocupou-se com as necessidades que as pessoas que estão passando pelo processo de envelhecimento possuem, e este poderá ser um trabalho com ótimos resultados.

Um fato curioso que verificamos ao analisar as respostas desses questionamentos foi o registro reduzido do conteúdo “Esporte” no trabalho de todos os profissionais. Este conteúdo pode trazer benefícios para a terceira idade, visto que, em nosso país, o esporte é considerado um importante fenômeno cultural. Percebendo isto, acreditamos que o esporte poderia integrar os conteúdos da Educação Física trabalhados para a terceira idade, adaptando-os às limitações e dificuldades dessa faixa etária. Os objetivos do esporte para idosos estariam relacionados a ganhos pessoais e não ao aumento do rendimento físico. Podemos citar Go Tani (2002, p.107), que complementa esta ideia afirmando que muitas pessoas podem praticar o esporte para a

[...] busca do prazer e de autossatisfação, sem nenhuma intenção de rendimento ou competição. Praticam-no para desfrutar o contato com a natureza, com as pessoas, com a cultura, para encontrar-se consigo mesmo, expressar-se livremente, buscar a paz interior e, assim, experimentar e promover o bem-estar.

Outras atividades foram citadas, com menor frequência: ioga e massagem. A partir desses resultados, verificamos que a Educação Física possui diversos conteúdos e eles podem ser valiosos para a terceira idade, dependendo dos métodos utilizados para seu desenvolvimento.



Questão nº 3: Que tipo de metodologia você utiliza nas aulas de Educação Física?

Sujeito 1: Aulas expositivas e práticas;

Sujeito 2: Estimular a autoestima e aperfeiçoar a autonomia, criando confiança e participação nos grupos;

Sujeito 3: Demonstração, orientação, correções e estímulo;

Sujeito 4: Programas com base em valorização e respeito aos conhecimentos do idoso, aos limites e à individualidade biológica do idoso;

Sujeito 5: Faço com que os alunos se sintam bem à vontade, em todas as atividades, fazendo até o limite deles;

Sujeito 6: Aulas práticas e teóricas.

Quando se fala em métodos, é fundamental que sejam conhecidas as características dos alunos em sala de aula para definir a forma de aplicação dos conteúdos, para que os mesmos sejam significativos aos alunos, em especial os idosos, para que possamos atingir os objetivos pré-estabelecidos. A metodologia de ensino deve ser cuidadosamente estudada, considerando a faixa etária dos alunos e das alunas.

Em se tratando da terceira idade, a metodologia a ser utilizada durante as aulas deve implicar uma ação pedagógica que utiliza estilos de ensino que atendam às necessidades e respeitem as limitações dos idosos. Para uma melhor aplicação dos conteúdos, é importante desencadear ações didáticas planejadas e estruturadas, utilizando uma sequência lógica e gradual, auxiliando o processo ensino-aprendizagem dessa área do conhecimento.

Complementando a discussão da questão metodológica na Educação Física, citamos Gallardo et al. (1998, p.140), que relatam: “ para um ensino que almeja ser integrativo e participativo é fundamental que estimule seus alunos à ação comunicativa, pois é a partir dela que se desencadeará um processo pedagógico envolvente e responsável”.

Dessa forma, podemos ter aulas muito produtivas para os idosos, desde que os docentes tenham ações educativas fundamentadas também nas questões que consideram a cultura corporal que cada indivíduo possui.

A partir dessas reflexões, podemos citar que os profissionais pesquisados nas instituições do Paraná descreveram com clareza os métodos utilizados em suas aulas em apenas dois momentos: quando o docente da instituição 3, que afirma demonstrar, orientar, corrigir e estimular os indivíduos com quem trabalha, e os docentes das instituições 1 e 6, quando afirmam que suas ações educativas se fazem por meio de aulas expositivas e práticas, apesar de não definirem com detalhes como isso se processa. Já os professores das instituições 2, 4 e 5 não esclareceram seus métodos durante sua ação pedagógica. Seus relatos



descrevem apenas as metas que pretendem alcançar em seus trabalhos.

Vale ressaltar que a falta de definição de caminhos a seguir, na educação de pessoas da terceira idade, pode prejudicar os diversos benefícios que a Educação Física irá possibilitar. Dentre eles, está a conquista da autonomia, que poderá ser muito estimulada durante as aulas, mediante procedimentos do professor no sentido de não demonstrar, realizar, responder sobre todos os conteúdos e, sim, conduzir o idoso a construir, realizar e refletir sobre seus conceitos e movimentos corporais.

Questão nº 4: Você estimula o desenvolvimento da terceira idade em que aspecto?

Sujeito 1: Não respondeu;

Sujeito 2: Jogos, aulas lúdicas, descontração e participação;

Sujeito 3: Criatividade, busca do novo, física, mental e socialmente;

Sujeito 4: Adoção e prática pelos aspectos profiláticos aos desgastes físicos, psicológicos e funcionais;

Sujeito 5: Através de conversas, somando minha experiência com eles;

Sujeito 6: Social, psicológico e motor.

Nas respostas encontradas neste questionamento, observamos que os professores das instituições 3 e 6 relataram que estimulam os idosos nos diversos aspectos: biológico, psicológico, social e intelectual, sendo os únicos dentre os demais que abordam todos esses aspectos em suas aulas. Confrontando a resposta desses docentes com os conteúdos que os mesmos relatam que desenvolvem, concluímos que esse trabalho realmente acontece, devido às atividades mencionam realizar: ginástica, ioga, massagens, jogos, atividades recreativas, alongamentos, atividades rítmicas, atividades desportivas adaptadas, aquáticas e cognitivas. Num trabalho de Educação Física com idosos é indicado que sejam exploradas as diversas dimensões dos conteúdos.

Já o relato do professor da instituição 4 demonstra que o mesmo explora os aspectos físicos e psicológicos dos conteúdos; porém, ao relatar seus conteúdos, não pudemos analisá-los, pois somente descreveu os objetivos do trabalho, o que tornou impossível relacionar seus conteúdos com os aspectos que diz desenvolver.

Para os profissionais das instituições 2 e 5, encontramos muitas dificuldades para assimilar os diferentes aspectos que os mesmos pretendem desenvolver com a terceira idade em suas aulas de Educação Física. Isto se deve às respostas apresentadas, que continham conteúdos e procedimentos, mas não esclareciam em que aspectos essa clientela é estimulada.

Por fim, o professor de Educação Física da instituição 1 não respondeu a



esta questão, mesmo descrevendo conteúdos a serem trabalhos em diversas dimensões. E, então, fica aqui o seguinte questionamento: Será que esse profissional tem dificuldades para identificar e descrever o que seriam os aspectos importantes a serem estimulados na terceira idade?

Considerando as respostas apresentadas nos reportamos a Okuma (1998, p.138), que reafirma a importância de estimular as potencialidades do idoso por meio da atividade física, contribuindo para a melhoria dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais:

Os idosos apontaram que a atividade física fez com que o estereótipo social que tinham interiorizado fosse abandonado ao lhes restituir as possibilidades do uso do corpo, levando-os a interagir com o ambiente sem medo e com eficácia, e dando-lhes maior disposição para agir no mundo. Constataram, então, que a velhice não é incapacitante, mas uma forma inativa de ser e de viver

Questão nº 5: Você encontra alguma dificuldade em suas aulas?

Sujeito 1: Sim;

Sujeitos 2, 3, 4, 5 e 6: Não.

Somente o profissional da instituição 1 mostrou ter dificuldades para trabalhar com os idosos. Ao justificar sua resposta, menciona a motivação como fator responsável por essa dificuldade, que nos surpreende, tendo em vista que na questão nº 6 o mesmo profissional declara que seus alunos apresentam contentamento e prazer.

Os docentes das instituições 2, 3, 4, 5 e 6 responderam não ter dificuldades em suas aulas de Educação Física. Entendemos que isso possa acontecer porque o idoso que participa de programas educacionais apresenta muito entusiasmo, segundo alguns estudos realizados na área. Podemos destacar o relato dos estudos de Okuma (1998, p.126), que confirma a motivação dos idosos que participam de programas que oferecem a atividade física:

Alguns fazem planos de divulgar a atividade física entre os idosos desmotivados, que não vêem possibilidades de qualquer tipo de realização, almejando conscientizá-los de que podem fazer algo por si próprios independentemente do fato de terem uma idade avançada.



Conclusão

Considerando a investigação realizada e os objetivos que propusemos neste estudo, concluímos que:

1. Os profissionais interessados em trabalhar com a terceira idade precisam de uma preparação acadêmica adequada, de preferência com especialização e participação em grupos de estudos em educação para a terceira idade, em gerontologia ou outras áreas afins. É pertinente lembrar que os cursos de graduação devem, em seu projeto político-pedagógico, contemplar essa clientela não somente com disciplinas específicas e atividades físicas e esportivas para grupos especiais, mas, também, e principalmente, em todas as disciplinas que discutem e apresentam os conteúdos específicos da área. O profissional de Educação Física não estuda somente os fundamentos dos esportes, os tipos e classificações de ginástica, os estilos de dança, as diversas lutas ou os jogos, mas, também, os seres humanos que vivenciam essas atividades motoras, pensando nas características e necessidades desses seres e refletindo sobre o que, como e quando ensinar esses conteúdos.

2. Os profissionais que trabalharam com os idosos devem planejar suas aulas pensando nos objetivos a serem alcançados, em função das características desse grupo de pessoas, tendo como ponto de partida o compromisso, não somente com a dimensão procedimental dos conteúdos, mas, também, com as dimensões conceituais e atitudinais. Os idosos devem, além de vivenciar atividades motoras diversas, aprendendo o fazer, entender o que fazem e descobrir, a partir dessas vivências, os significados das mesmas para eles e para os outros que os rodeiam. Sentir, pensar e fazer é o que deve imperar nos espaços de desenvolvimento de atividades físicas e esportivas para idosos, e o profissional de Educação Física deve ser o mediador desse processo.

3. Para encerrar, entendemos que a metodologia de ensino de atividades motoras para idosos deve ser pensada a partir do entendimento do perfil de cada grupo a ser trabalhado. É fundamental reforçar a importância do processo de ensino. O processo deve ser valorizado, tanto quanto o produto que esse trabalho possa apresentar. Assim, aprender os diversos estilos de dança é tão ou mais importante do que apresentar uma coreografia no fim do semestre; aprender e vivenciar diversos jogos são ações fundamentais, tanto quanto o jogo que possa acontecer no fim da aula; conhecer as lutas e as formas de vida que elas propõem são excelentes meios para incorporar atitudes, tanto quanto apresentar os movimentos para os familiares; vivenciar os fundamentos dos esportes e se relacionar, aprendendo a viver em harmonia com o meio ambiente, são tão relevantes quanto participar dos possíveis Jogos Regionais dos Idosos, organizados por alguns municípios, em diversos estados.

Enfim, acreditamos que, enquanto existir o prazer em conhecer o “novo”,



a terceira idade estará distante da marginalização e da falta de objetivos de vida. O interesse pela vida deve existir em qualquer idade, não apenas na juventude. Mas isto se modifica com a chegada do envelhecimento, devido a diversos fatores, principalmente sociais. Os diversos segmentos sociais devem mudar seu tratamento a essa população, lutando contra a marginalização.

Somos otimistas ao acreditar em novos tempos, concordando com as afirmações de Veras (1997, p.45) para a concepção de uma nova velhice:

[...] ligada ao dinamismo, à atividade, ao lazer, os velhos começam a invadir cada vez mais os espaços públicos, criando estratégias de sociabilidade que lhes permitam tecer novas relações sociais e fugir do isolamento. A frequência a lugares públicos induz à participação em novas atividades suscitando, assim, o sentimento de pertencer a um espaço e a um grupo caracterizados pela vontade de envelhecer ativamente, criando um novo emprego do tempo livre. Conquistando espaços de informação e sociabilidade, os idosos mudam a representação que lhes é habitualmente imposta: a imagem de uma velhice monótona, sofrida, estereotipada perde aos poucos sua força e se desfaz.

O ser idoso não deve ser excluído do meio em que vive, pois ele é um integrante importante. Sem sua significativa presença e experiências, seremos uma sociedade incompleta, sem referenciais históricos, perdida em seu próprio tempo.

Referências

CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?:** um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas, SP: editora Alínea, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp>> Acesso em: 08 jan. 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp>> Acesso em: 20 fev. 2010.



GALLARDO, J. P. et al. **Didática da Educação Física**: a criança e o movimento. São Paulo: FTD, 1998

TANI, G. . Esporte, educação e qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W. SIMÕES, R. (Orgs.). Esporte como fator de qualidade de vida. Piracicaba: UNIMEP, 2002. p. 103-116.

MEDINA, J. P. S. **Educação Física cuida do corpo e... “mente**. Campinas: Papirus, 1986.

NÉRI, A. L.; DEBERT, G. G. (Orgs.) **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

OKUMA, S.S. **O idoso e a atividade física**: fundamentos e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PAPALÉO NETO, M. **Gerontologia**: a velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 2002.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SIMÕES, R. (Qual)idade de vida na (Qual)idade de vida In MOREIRA, W. W. (Org.) **Qualidade de vida**: complexidade e educação. Campinas: Papirus, 2001, p. 169 – 190.

SINÉSIO, N.B.O. **Universidade da Melhor Idade**: Uma Proposta Salesiana para Idosos. Campo Grande: UCDB, 1999.

TUBINO, M. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VERAS, R. P. **Terceira idade**: desafios para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI/UERJ, 1997.



ENTREVISTA

CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS, DIÁLOGOS COM UM TEÓRICO DO CURRÍCULO - Entrevista com José Augusto Pacheco

Entrevista concedida a: **Maria Adélia da COSTA¹, Silvani dos Santos VALENTIM², Eduardo Henrique Lacerda COUTINHO³**

Com o objetivo de aprofundar o debate sobre currículo integrado na Educação Profissional, recebemos, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), o professor e pesquisador português José Augusto Pacheco⁴. A interlocução estabelecida com esse teórico do currículo, durante a realização de um seminário, assim como durante a entrevista que ora socializamos com a comunidade acadêmica brasileira, acena para a relevância de pensarmos o currículo como um projeto de escolarização que sintetiza a concepção de conhecimento e a função cultural da escola (PACHECO, 2005, p. 17). Um elemento importante é a compreensão de que o currículo, enquanto um conjunto de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática para investigar, experimentar e desenvolver, na prática educativa, visa atingir um modelo cada vez mais autônomo e participativo. Ou seja, o currículo é uma seleção cultural que se orienta a partir de subjetividades (gênero, raça, etnia e sexualidade, entre outras) e práticas pedagógicas presentes nas instituições escolares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28- 29 ; SILVA, 2001, p. 75-78). O professor José Augusto Pacheco é Doutor em Desenvolvimento Curricular pela Universidade do Minho, em Portugal, onde atua como docente. Possui diversas publicações sobre currículo e currículo integrado e há alguns anos colabora com instituições de ensino superior e centros brasileiros de pesquisa. O professor doutor Pacheco proferiu palestras durante o Seminário *CURRÍCULO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS* e dialogou sobre pontos específicos com relação à integração curricular. O referido professor nos concedeu uma entrevista que consideramos de extrema relevância para a conjuntura educacional brasileira, em que propostas de integração

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, docente no CEFET – MG. E-mail: adeliacefetmg@yahoo.com.br

² Doutora em Educação Urbana pela UFMG, docente no CEFET - MG.

³ Diretor de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET – MG.

⁴ Registramos nossos sinceros agradecimentos ao Professor Pacheco, pela disponibilidade de viajar ao Brasil para contribuir com o *Seminário Currículo Integrado: concepções e perspectivas*, concebido e organizado pela Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica e pela Coordenação Pedagógica do CEFET-MG, assim como pelo interesse em conceder esta entrevista.



curricular orientam o percurso formativo e de organização do trabalho escolar, seja no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, regulamentado pelo Decreto 5.154/2004, ou da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pelo Decreto 5.840/2006. Nesse sentido, a organização do trabalho escolar é concebida como um processo desenvolvido mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, de modo a concorrer para que a prática pedagógica se torne parte de um conjunto organizado e articulado, na intencionalidade de garantir uma formação técnica e para o mundo do trabalho que tem na educação tecnológica uma parte constante do pensar e do fazer pedagógico (FLORES, 2000, p. 149). No caso de currículos integrados em uma perspectiva interdisciplinar, o objetivo é a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes. Esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta, ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas (PACHECO, 2000, p.15). Três elementos são fundamentais nessa abordagem relacional dos conteúdos: (1) construção progressiva de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos; (2) a realidade do alunado e contextos locais e sócio culturais como ponto de partidas da prática pedagógica; (3) articulação entre teoria e prática. Ao final da entrevista, o professor Pacheco sugere algumas estratégias, relacionadas aos elementos apresentados acima, que concorrem para a construção de projetos de reinvenção da educação escolar. O primeiro nível passa pelo compromisso com a integração curricular que se inicia no chão da sala de aula, ou seja, é mudança da mentalidade disciplinar para a integrada. Na segunda dimensão, o entrevistado chama atenção para a organização do trabalho escolar ao lançar a pergunta: estão as escolas preparadas para trabalhar de forma integrada? A terceira dimensão é a da busca da coerência e articulação entre as diversas etapas da formação dos alunos e de suas respectivas áreas de formação. Ao longo da entrevista, o professor Pacheco menciona vários autores. São leituras importantes para aqueles (as) que desejam aprofundar questões curriculares na perspectiva da integração, da emancipação social, da formação de professores e dos estudos pós-críticos.

Em Portugal, quais têm sido os desafios mais prementes na construção de currículos integrados?

PACHECO: Em Portugal, como no âmbito da União Europeia, o desafio tem sido essencialmente em dois pontos: no nível da educação elementar, porque o currículo da educação fundamental deve ser integrado ao nível das grandes áreas do saber, embora nos últimos anos seja muito difícil concretizar essa



integração curricular porque tem sido introduzida a *pluridocência*, já que no ensino fundamental tem se introduzido outras áreas complementares de ensino, como o inglês, as atividades de educação física, etc., que não são lecionadas pelo professor da turma. O outro nível é o da educação profissional, que em Portugal se chamou ensino tecnológico e que agora se chama ensino profissionalizante, na medida em que os alunos, tal como o modelo dos Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica, têm que ter uma formação específica, uma formação técnica, e têm que ter uma formação geral, que é igual para todos os alunos do nível médio. São quatro as disciplinas básicas: o português; os métodos quantitativos, que substituem a matemática; a filosofia e a educação física. Essa é a experiência que temos em Portugal.

Em sua opinião, qual é o impacto da globalização na proposta de integração da ciência, cultura e trabalho, na perspectiva de construção do currículo integrado?

PACHECO: Analisar o impacto da globalização na integração do currículo é tentar estudar as mudanças que têm ocorrido, com mais tendência e premência, na última década. A globalização significa, num primeiro momento, uma certa standardização em torno da organização do currículo, porque pretende instituir um conhecimento básico, igual para todos os grupos, e daí ser muito usual, nos diversos centros educativos, falar-se do regresso ao básico. A educação e a escola têm que assegurar o conhecimento básico para todos os alunos, para que eles tenham sucesso na sociedade. Esse é o 1º impacto da globalização. Um 2º impacto da globalização é no nível da integração do currículo, no nível da educação profissional, porque a globalização é o movimento de vários processos que englobam mudanças políticas, econômicas e culturais que pretendem que a escola se torne uma verdadeira alavanca do conhecimento, dando formação e educação aos alunos de modo que eles possam desempenhar seus papéis sociais e, de uma forma crítica e consciente, possam integrar-se no mercado de trabalho. Daí que a globalização favorece essa integração ao nível da formação geral e da formação técnica, voltada para aquisição de habilidades técnicas, mas também dizendo que jamais podem ser entendidas como duas esferas separadas. A educação técnica, como uma esfera separada da educação geral, não tem qualquer sentido, porque o que interessa, hoje em dia, não é formar, educar os alunos num saber meramente instrumental para que eles saibam desempenhar muitas funções, mas que consigam formar-se num repertório muito amplo de saberes, de modo que possam responder aos desafios que a sociedade de hoje cada vez mais nos coloca e nós não sabemos quais serão os desafios de amanhã. Há, ainda, um 3º nível de impacto, que é o das tecnologias. Ou seja, o que a globalização vem trazer é a valorização das tecnologias não só com a área de



saber, mas também como método de trabalho e método de construção do próprio saber. As tecnologias de informação e comunicação são consideradas ferramentas fundamentais na aquisição e na construção do conhecimento. São essas as três mudanças que eu vejo com a globalização.

Em sua palestra, você falou também sobre o saber relacionar-se, como uma das orientações da UNESCO para a educação. Comente um pouco mais sobre a importância dessa orientação.

PACHECO: A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tal como o OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), têm orientações específicas para educação profissional e, também, para toda educação e formação. O problema que a UNESCO levanta é se é necessário refletir sobre o futuro da escola, debruçando-se sobre os cenários possíveis de escolarização ou de desescolarização. A UNESCO elaborou um estudo sobre os seis cenários de escolarização e de desescolarização da sociedade e as conclusões a que os autores chegam é que nós não estamos perante um cenário eminentemente de desescolarização da sociedade, mas de uma alteração significativa da escola que nós temos nos dias de hoje. Não é possível, jamais, pensar numa escola que seja eminentemente voltada para questões cognitivas, como também não é possível pensar numa escola exclusivamente voltada para as habilidades técnicas. O que é necessário é pensar numa integração desses conhecimentos. Por isso, a UNESCO valoriza essas duas políticas, defendendo que a educação profissional é apenas e tão-só um elo dessa complexa rede que é para a aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem ao longo da vida abandona a noção de tempo, de um período específico que é a escolarização X ou Y, mas faz-se num processo contínuo, produtivo de formação. A educação profissional está sempre presente em nossa vida; deve fazer parte como uma formação inicial e também como uma formação contínua. Nessa perspectiva, na educação profissional, rejeita-se a noção de terminalidade e defende-se a noção de continuidade. A educação profissional não completa um estado ou ocupa um período concreto; é um elo de um processo contínuo de formação. O conceito de aprendizagem ao longo da vida, e sabiamente o conceito de educação profissional, abrem outra perspectiva, a de buscar um saber mais geral, mais complexo e, sobretudo, um saber que ajude as pessoas a refletirem sobre os contextos em que estão inseridos, quer pessoal, quer social, quer profissionalmente, e que possibilite, também, uma reflexão sobre os conhecimentos que estão a adquirir para se tornarem críticos de seu próprio contexto de trabalho. É essa a noção que a UNESCO também pretende dar.



Em termos de políticas de integração curricular, quais são os elementos mais importantes para pensarmos a relação educação e trabalho, tendo como marco referencial as diretrizes da UNESCO para a educação no século XXI, definidas na conferência de Jomtien, em 2001? O relatório defende que, “fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros (...) A especialização necessita da cultura geral”.

PACHECO: A UNESCO vê a educação profissional como um processo contínuo de aquisição, construção dos diferentes saberes em nível pessoal, social e em nível profissional. É necessário que, para organizarmos cursos nos contextos de políticas educacionais da UNESCO e a partir da qual concordaremos com esta visão, é necessário que a formação que os alunos têm não seja considerada como se acontecesse em compartimentos estanques. Temos a educação como um todo, um processo global, e não existe unicamente uma formação técnica, uma formação ligada a um contexto muito específico de atividades para o trabalho, tal como não temos uma formação somente geral. O que deve ser pensado, e nem sempre tem havido essa discussão, é a proporcionalidade entre a formação técnica e a formação geral. É preciso haver um equilíbrio entre as formações. Embora o discurso que as pessoas têm em relação à formação técnica possa ser este: *Não! Os alunos estão sendo formados para serem profissionais de uma atividade concreta, eles serão técnicos em informática, então eles necessitam de disciplinas técnicas*.f. É imprescindível que se reflita, neste caso, que a organização curricular do curso técnico de informática tem implicações sociais e tem implicações culturais. Eles terão que utilizar uma língua, que é a portuguesa, ou outros dirão que é mais a inglesa; eles terão de discutir valores, terão que se comunicar com os outros. Nesse sentido, é fundamental que haja uma interação entre as áreas e que uma não seja considerada mais importante que a outra e que elas sejam concebidas como elementos constantes de um plano curricular onde deverá haver um equilíbrio entre elas. É necessário que tanto os professores quanto os alunos coloquem os diferentes saberes num mesmo nível, pois ambos são educacionais.

Quais são as consequências, em longo prazo, de agências multilaterais, como o BID, serem os principais financiadores da reforma do ensino médio no Brasil, nas discussões sobre ensino médio integrado?

PACHECO: Por um lado, é bom que os bancos se preocupem em investir em educação. Por outro, nunca nenhum investimento é neutro em termos de médio ou longo prazo. Por que razão os bancos investem, com forte investimento do Banco Mundial, e por que razão o Estado não é o principal investidor?



Embora no Brasil haja um grande investimento do governo federal no ensino médio e na educação profissional, não podemos esquecer que essa é a obrigação de qualquer Estado, devendo tornar-se o primeiro e grande responsável em termos de orientações e de investimento na educação profissional ou em qualquer outro tipo de ensino. É sempre positivo que haja outros investimentos, quer em nível de sociedade civil, quer em nível de forças econômicas, mas sem deixarmos que a educação se reestruture em função de determinadas orientações que lhe são impostas. Por trás dos investimentos do Banco Mundial há sempre interesses econômicos. Compete-nos ter uma análise crítica desse processo. Como disse anteriormente, nenhum investimento é neutro; portanto, está condicionado a determinadas orientações. É preciso estar atento, refletir sobre quais são essas orientações, quais são os propósitos e se esses propósitos forem os de permitir uma formação do aluno com melhor acesso à educação profissional, uma maior democratização, uma maior equalização do ensino. Eu julgo que todo investimento, dentro de determinados princípios de olhar para a educação, em geral e para a escola, em particular, é positivo e bem-vindo para que a educação se torne num mecanismo de democratização e não de discriminação.

Em sua opinião, qual tem sido o papel dos textos curriculares oficiais na promoção do currículo integrado?

PACHECO – A integração poderá ser considerada em três níveis: no nível de intervenção do Estado, político-administrativo, no nível das escolas e no nível do próprio professor. A questão que me coloca está mais no nível político-administrativo. Nós, que trabalhamos com teorias curriculares, temos de atentar, quer queiramos ou não, para o fato de que o currículo é uma construção política e, se quisermos que o currículo chegue a todos os alunos, há necessariamente um lado político no currículo, há uma intervenção governamental, há uma intervenção político-administrativa na organização do currículo, que tem sido adquirido como currículo oficial, currículo prescrito, o currículo determinado pela própria administração. Olhando para as realidades portuguesa e brasileira, observa-se que a integração existe mais por definição dos órgãos administrativos do que pelo trabalho dos próprios professores. A realidade da integração, por exemplo, no nível médio acontece porque há uma decisão política. Imagine se cada CEFET pudesse decidir se o currículo seria integrado ou não. O que poderia acontecer? Poderíamos ter um currículo integrado em Belo Horizonte, mas na unidade CEFET de Leopoldina ter uma opção totalmente contrária, e teriam de ser respeitadas a autoridade e a democracia dos professores em termos dessa decisão. Podemos apontar como negativo, nessas decisões curriculares, o fato de que o currículo deveria ser



uma construção dos professores, mas também não podemos esquecer que o currículo é, e com muito peso, uma construção política e social, que esse currículo deverá responder às diversas especificidades em relação às quais os Estados têm uma determinada responsabilidade. Ou seja, se deixarmos a decisão curricular refém da decisão dos professores, certamente não teríamos os cursos do CEFET no mesmo nível.

Quais são os elementos mais importantes em uma discussão da organização curricular enquanto um processo de alteração das relações de saber, do ensinar para além da instrução?

PACHECO – Nós, professores, por vezes, temos medo de dizer que somos professores de determinada disciplina e que nossa obrigatoriedade é fazer com que os alunos aprendam. Uma das características da profissionalidade do professor, daquilo que o caracteriza como ser professor, é a especialização em determinado conhecimento. Isso faz parte de sua profissionalidade. Faz-se necessário que o professor se reconheça como um especialista em sua área, seja nas séries iniciais, seja na formação geral, na formação técnica, etc., tendo isto como ponto de partida: temos de reconhecer e admitir que o currículo tenha uma faceta instrucional. Essa faceta não se apaga com uma simples borracha, como se fosse escrita a lápis, pois o currículo é conhecimento e o conhecimento tem um processo de ensino-aprendizagem. Existem elementos que são determinados em nível das intenções, dos conteúdos, das atividades, do processo de avaliação, etc., que fazem parte desse lado instrucional do currículo, não podendo de igual modo ser ignorada a outra faceta do currículo, ou seja, a faceta educacional. O currículo nasce como uma necessidade administrativa, para formar cidadãos, e é por isso que o Estado chama a si a tarefa de o institucionalizar e o tornar obrigatório à escola, devendo-se reconhecer que foi uma conquista social e política do Estado, mas que essa necessidade administrativa também é acompanhada por uma preocupação social, que é muito bem traduzida pela educação para a cidadania. A escola é um palco privilegiado da educação para a cidadania. Estávamos a conversar sobre o ocorrido em uma escola na cidade de São Paulo, esta semana; os distúrbios daqueles alunos são difíceis de aceitação dentro de uma escola, quando a escola tem como tarefa fundamental a educação para a cidadania. Quando os alunos protestam, seu protesto é válido e deve ser entendido e estudado no nível das suas possibilidades. Mas quando os alunos danificam as próprias instalações onde aprendem, estamos com um problema de deseducação, um problema que é colocado no nível da cidadania. A tarefa fundamental do currículo é a instrução, podemos dizer; porém, sempre mais no contexto da educação para a cidadania, podemos e devemos acrescentar. É esse lado educacional que tem sido



trabalhado desde o início século XX e podemos dizer que as escolas estão a falhar nesse grande propósito. As escolas disciplinizaram-se muito em termos de conhecimento, instrucionalizaram o ensino e secundarizaram a educação para a cidadania. Vejo o currículo como um jogo entre essas duas dimensões, sendo necessário que haja um diálogo contínuo entre esses dois tipos de currículo, que jamais podem existir separadamente.

Você acredita que o fato de a pesquisa ter mais prestígio do que o ensino em algumas instituições gera uma dedicação menor ao ensino e, portanto, aos elementos que promovem e/ou facilitam a integração?

PACHECO – Uma das grandes vantagens de estar em uma instituição de ensino superior é que esta não pode privilegiar a transmissão do conhecimento. Quando temos a função de transmitir o conhecimento, podemos fazer algo de mecânico, numa relação pedagógica hierárquica entre professor e aluno, pensando-se que não é necessário pesquisar. Ora, o ensino superior e o caso do CEFET-MG exigem que os professores tenham a responsabilidade de pesquisar, de pesquisar a partir dos problemas dos alunos e não propriamente a partir dos próprios problemas. O problema da pesquisa, e esta é uma questão que nós temos em Portugal, tal como acontece noutros países, é sua tendência para o bibliográfico, para o lado mais opinativo, reflexivo, deixando de lado a centralidade que está na sala de aula, isto é, o aluno e suas problemáticas. Eu julgo que é a partir daí que nós devemos fazer nossa pesquisa. Ou seja, a partir dos problemas reais que nós temos; portanto, a pesquisa tem de ter como ponto de partida um problema e, por vezes, somos muito mais rápidos em formular um problema que nos é exterior, deixando de lado questões de nossos alunos. Nesse caso, não estou a falar de uma pesquisa empírica, mas de uma atitude de problematização, que cada professor deve ter, independentemente do nível de ensino ou do curso e disciplina. Li um autor britânico, Lawrence Stenhouse, que fala do *professor investigador*, defendendo que a pesquisa que o professor faz deveria estar localizada na sala de aula. E que essa pesquisa, por vezes, reveste-se de formas não muito sofisticadas, mas de um simples questionamento e de uma constante problematização daquilo que nós fazemos. Esse é um grande contributo de Stenhouse para que possamos ligar a pesquisa ao ensino. E que essa pesquisa não deve ser algo totalitário, ou seja, não deve permitir que nossos alunos vejam somente nossa pesquisa, deixando de conhecer a pesquisa dos outros. Nós, professores, por vezes somos pouco altruístas, porque nos centramos muito em nossos textos e em nossas pesquisas. Eu penso que os alunos precisam conhecer outros textos, outras pesquisas, alargando, desse modo, seus horizontes.



Quais são os principais desafios suscitados pela multiculturalidade na construção de um currículo integrado em uma instituição de ensino e, em particular, no CEFET-MG?

PACHECO – A questão da multiculturalidade foi introduzida pelas teorias pós-críticas, a partir de três dinâmicas fundamentais: gênero, raça e etnia. Hoje em dia, existem estas e outras dinâmicas. O que a teoria crítica traz é uma leitura alternativa da realidade, tentando compreender as mudanças das condições sociais e políticas. É por isso que a ideologia, o social e o político têm um grande peso na teorização crítica. O que é fundamental é que a realidade social e política existente seja substituída por uma outra realidade, mais participativa, mais democrática, mais ligada ao poder das pessoas e menos ao poder das estruturas. O que a teoria pós-crítica introduz é a desconstrução da realidade, é o lugar das pessoas, já fora de um sujeito racional de Descartes e Kant, e dentro de um sujeito de Lacan, Derrida e Foucault, ou seja, e de suas subjetividades, não só pelo reconhecimento das diferenças bem como pela aceitação da inexistência de verdades universais. O problema da teorização pós-crítica é um problema inicialmente de subjetividade, de identidade e de afirmação da esfera privada sobre a esfera pública, isto é, o predomínio daquilo que cada um de nós pode fazer e pensar dentro do seu e de suas *outridades* (palavra muito usada no Brasil que traduz a ideia de alteridade). O eu, neste caso, jamais é uno e social e politicamente regulado.

A questão da multiculturalidade tem sido trabalhada nas escolas, mas, sobretudo, como uma questão de superfície e menos como uma questão de profundidade. Ou seja, nós nos preocupamos muito em reconhecer as identidades, em reconhecer que os outros são diferentes, que têm identidades que bem entendem ter, e que elas devem ser totalmente reconhecidas, mas no momento de decisão há um movimento de uniformização dessas identidades.

As identidades são reconhecidas na superfície, no nível do discurso, mas elas são uniformizadas e padronizadas no nível das práticas. É desse modo que olho, hoje em dia, para o problema do multiculturalismo e para a teorização pós-crítica, sendo necessário refletir sobre uma dura realidade: há um discurso plural e há um discurso subjetivo, há o reconhecimento do que é diferente, mas as práticas estão cada vez mais centralizadas, mais uniformizadas e mais padronizadas em função do branco, da classe média, em função de determinados valores políticos e de determinados modelos sociais. Fato é que o currículo e a didática têm se preocupado muito com o discurso e têm abandonado muitíssimo as práticas. E nós poderemos analisar que somos muito mais democráticos nos discursos do que nas práticas. E a multiculturalidade tem esse problema, hoje em dia; reconhece-se que é válida no nível do discurso e das escolas, mas, no momento de decidirmos o que é o currículo e que aprendizagens são mais significativas, colocamos de



lado os princípios e aceitamos como justos nossos olhares. Quero com isso dizer que, no momento de reconhecermos o multiculturalismo e de colocá-lo em prática, é muito mais fácil para nós seguir a padronização e, dessa forma, evitar o que nos é estranho. Por isso, digo que não é fácil praticar o multiculturalismo, mais difícil ainda, quando as escolas são dominadas pela estrutura instrucional, determinadas e reguladas pelo currículo nacional.

Quais são as implicações educacionais e curriculares de um entendimento do currículo como uma construção social?

PACHECO – Os pesquisadores críticos Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux e tantos outros disseram, inicialmente, que o currículo é uma construção social, sendo necessário recuar um pouco para compreendermos esta afirmativa: o currículo como uma construção social. O currículo nasce como uma necessidade administrativa, no século XIX, ligada à industrialização, ligada a uma educação nacional. O currículo é teorizado logo no início do século por Bobbitt, em 1918, na obra “O currículo”. Ganhou uma natureza essencialmente técnica. Era algo que poderia ser construído em termos neutros e que, embora sendo uma decisão política, que nunca deixou de ser, respondia a desafios essencialmente técnicos; depois, com Ralph Tyler, em meados do século XX, aparece um livro pequenino, *Princípios básicos do currículo*, onde se advoga uma teoria curricular técnica, com a formulação de objetivos, seleção e organização de conteúdos, organização de atividades e realização da avaliação, a que o próprio Tyler intitula chama a teoria de instrução do currículo. Nessa perspectiva, o currículo está voltado essencialmente para questões pedagógicas, para a sala de aula, e é essencialmente uma construção técnica.

É contra esse paradigma técnico que essa construção social e política do currículo se volta, razão pela qual, em meados da década de 1970, há uma mudança de paradigma a partir dos trabalhos de Willian Pinar, organizador da obra “Estudos Curriculares: a reconceptualização”, publicada em 1975, e do movimento da reconceptualização.

Tal paradigma acentua duas visões específicas do currículo: o currículo como uma construção social e política e o currículo como uma construção pessoal. Numa primeira fase, ganhou ênfase a construção social e política, mas neste momento a ênfase é maior na construção pessoal. Daí as teorias críticas mais ligadas às questões sociais e políticas e as teorias pós-críticas mais ligadas ao pessoal. Quando se diz que o currículo é uma construção social, é essencialmente em relação aos conteúdos, porque a primeira questão de um curricularista é esta, aliás, colocada por Spencer, em 1961: qual é o conhecimento mais válido? E o currículo tem sido uma luta constante: o currículo mais da formação geral, mais da formação técnica; o currículo mais das ciências naturais,



mais das ciências humanas; o currículo mais da matemática, mais da história, etc. Essa é uma discussão em torno do conhecimento, dos conteúdos e aquilo que a construção social do currículo diz é o seguinte: não há conhecimentos válidos, há conhecimentos socialmente válidos. Eles são válidos para alguém. Eles foram definidos por alguém e para alguém, e quando se diz isso se introduz a questão do poder no currículo. O currículo é para alguém, dirige-se para alguém. E o currículo não é neutro, não é uma decisão meramente política; ele obedece a um esquema mais complexo, que é social, cultural, e é necessário questionarmos essa construção social do currículo, um projeto que deve ser entendido em função de um espaço e de um tempo. É por isso que, na análise de qualquer proposta curricular, é necessário compreendermos as mudanças políticas, sociais e culturais. Quando se fizer pesquisa sobre o CEFET e sobre a educação profissional ou sobre a valorização da educação profissional no âmbito do CEFET, é necessário articular com o poder político do momento, com as propostas culturais, políticas e econômicas.

Qual a contribuição e qual o papel dos cursos de formação de professores para a articulação de currículos integrados?

PACHECO - A formação de professores necessitaria ser repensada em termos, princípios e práticas, pois no nível dos discursos tem existido suficiente inovação. Quando se discute uma reestruturação dos cursos de formação de professores, o primeiro grande objetivo é de salvaguarda dos territórios das próprias disciplinas. Seria necessário que a formação de professores olhasse de uma forma diferente para as questões curriculares, essencialmente para a questão da integração do currículo, porque aquilo que está a acontecer, tanto em Portugal quanto no Brasil, é que há territórios incontestáveis dentro da formação de professores, e às vezes é muito difícil dialogar dentro dos cursos de formação dos professores. Não há dúvidas que, quando nós falamos da integração ao nível político-administrativo, é uma decisão política; quando nós falamos da integração ao nível dos professores e ao nível do professor, aí sim, os cursos de formação de professores têm de ter uma grande responsabilidade em termos de integração. Aquilo que a formação de professores pode e deve fazer é angariar espaços interdisciplinares onde essas questões sejam colocadas. Por exemplo, colocar questões integradas da educação, metodologias integradas, etc., onde é por vezes muito difícil que os alunos, futuros-professores, pratiquem a integração quando recebem isso de uma forma muito isolada, separada do nível das diferentes disciplinas. Seria necessário repensar os cursos tendo temas integrados de formação. Eu julgo que essa seja uma das grandes dificuldades dos cursos de formação dos professores e que a integração feita pelos professores e pelo professor corresponda a uma certa utopia, a uma certa



idealização que as pessoas têm, porque, na prática, no dia a dia, é muito difícil fazer essa integração.

Quais são os elementos institucionais de que podemos lançar mão para reinventarmos a educação escolar, na perspectiva do ensino médio integrado?

PACHECO – Minha expectativa passa, essencialmente, por três elementos fundamentais. O primeiro em nível da dimensão pessoal, ou seja, por mais prescrição da integração que haja por parte dos governos federal e estadual, se não for aceita pelos professores a integração nunca virá. Essa dimensão traduz a mentalidade dos professores em relação à integração. Nós, professores, temos uma mente ainda muito disciplinar, fragmentada, porque nós consideramos nossa disciplina o saber mais importante. A segunda dimensão é a organizacional, ou seja, estão as escolas preparadas para trabalhar de forma integrada; no nível dos horários dos professores, dos alunos, das instalações, dos tempos das reuniões dos professores, etc.? Essa tem sido uma das grandes dificuldades. Nós temos uma escola que é construída de forma disciplinar. Como é que trabalhamos em conjunto? Deveríamos reinventar a escola, de outro modo. E existe a dimensão curricular, que é a busca da coerência e articulação entre as diversas etapas da formação dos alunos e de suas respectivas áreas de formação. É que a integração não acontece somente na perspectiva horizontal, é necessário pensar nas diferentes etapas de formação e na verticalização. Quer dizer, o ensino médio não é para o professor desse nível de ensino uma etapa exclusiva; deve olhar para trás e para frente. Esse é o princípio da integração curricular que busca a continuidade numa perspectiva diacrônica e numa perspectiva sincrônica; por um lado, há um movimento vertical, de ascendência, e, por outro, um movimento horizontal, de partilha das diferentes áreas, de diferentes disciplinas, na busca da integração.

Referências

FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, J.A.(Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 147-165.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J.A. Territorializar o currículo através de projetos integrados. In: PACHECO, J.A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 7-37.



MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



L

LIMA, Andréa de Sousa. **Concepções de alunos de Ensino Médio sobre a inclusão a partir de um trabalho com livros paradidáticos.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: LIMA, Andréa de Sousa.

Título: Concepções de alunos de Ensino Médio sobre a inclusão a partir de um trabalho com livros paradidáticos.

Data da Defesa: agosto/2009

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Alessandra David Moreira da Costa.

O objetivo deste trabalho foi analisar textos produzidos pelos alunos após leitura de livros paradidáticos e identificar, a partir de textos, se há indícios da leitura dos paradidáticos na posição assumida pelos alunos sobre as diferenças. Para isso, foi necessário verificar como estão sendo apresentadas as diferenças sociais nos livros paradidáticos e os efeitos de sua leitura, refletidos em respostas a perguntas correlacionadas à inclusão social e em dissertações a respeito. O trabalho foi realizado num colégio particular confessional, com 28 alunos de Ensino Médio, durante o horário de aulas de Português, ministradas pela professora-pesquisadora. Os dados foram coletados de duas maneiras: primeiramente por um questionário com cinco perguntas sobre os temas abordados nos livros paradidáticos, e, num segundo momento, foi solicitada uma dissertação com o tema “Escola: um lugar de todos”. A partir das questões foram definidas as seguintes categorias: multiculturalismo, Brasil - um país multicultural, estereótipos, bullying e paradidáticos e as diferenças sociais. Nas dissertações foram identificadas as categorias: A educação é para todos; Diferenças consideradas nas dissertações; Por que a educação não é para todos? Do que depende uma educação para todos; Importância da Educação na sociedade. Os resultados mostram que a maioria dos alunos considera que o Brasil é um país multicultural, pois existem várias culturas dentro de uma mesma localidade, também acreditam que uma raça não deve se sobressair sobre a outra. Outro resultado observado é que os estereótipos são imagens construídas por preconceitos e o bullying como atos de violências físicas e psicológicas para agredir o outro discriminado. Alguns alunos consideram o bullying uma



humilhação que ocorre geralmente em escolas. Com base nas dissertações, concluiu-se que os livros paradidáticos estudados contribuem para a elaboração de um discurso favorável aos excluídos e amenizador das diferenças sociais.

Palavras-chave: Livros paradidáticos. Inclusão escolar. Ensino médio.



M

MENDES, Celia Maria Lopes. **Magistério:** vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: MENDES, Celia Maria Lopes.

Título: **Magistério:** vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente

Data da Defesa: outubro/2009

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Silvana Fernandes Lopes, Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques.

O objetivo desta pesquisa é discutir a precarização e a intensificação do trabalho docente e suas consequências para as escolas públicas do estado de São Paulo. A educação brasileira passou por transformações profundas em seus objetivos, em suas funções e em sua organização geral. Houve uma reestruturação do trabalho docente, responsabilizando os professores pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional, sendo chamados a responder às exigências que vão além de sua formação, acarretando um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional. Na prática, o insucesso dos alunos, a deficiência na aprendizagem, a indisciplina e o desinteresse por parte do corpo discente têm contribuído sobremaneira para a intensificação do trabalho docente e reforçado a situação de proletarização, causando uma crise profunda na profissão. Os docentes são tidos como objetos e técnicos executores de tarefas, e reduzidos a implementadores de reformas. Uma das premissas apontadas por esta pesquisadora, de acordo com a literatura estudada, seria a de que, ao intensificar o trabalho docente e submeter os professores a uma sobrecarga de trabalho, estes apresentam um quadro muito grande de afastamentos das salas de aulas, corroborando para que a prática docente se torne precária. Este trabalho se coloca como de grande relevância, pois o tema apresenta certa apreensão por parte das equipes gestoras e dos educadores, de maneira geral, devido ao grande número de ausências dos



professores nas salas de aulas. Trata-se de pesquisa empírica, de campo, bibliográfica e documental, com opção do instrumento de um questionário submetido aos professores, e do levantamento da legislação pertinente. São sujeitos desta pesquisa 31 professores de duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Ensino Médio da Região de Ribeirão Preto (SP).

Palavras-chave: Intensificação do trabalho docente. Proletarização. Absenteísmo.



N

NOGUEIRA, Nicéia Aparecida Penharbel. **A análise do processo de desenvolvimento do olhar artístico, em adolescentes de 15 e 16 anos da Rede Pública de Ensino.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: NOGUEIRA, Nicéia Aparecida Penharbel.

Título: A análise do processo de desenvolvimento do olhar artístico, em adolescentes de 15 e 16 anos da Rede Pública de Ensino.

Data da Defesa: agosto/2009

Banca Examinadora: Célia Regina Vieira de Souza-Leite (orientadora), Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento do olhar artístico com base na Proposta Triangular de Barbosa (1989, 1998, 2001, 2006), que propõe o ensino da arte a partir do fazer contextualizado na história da arte, bem como na fruição dessa produção. O objetivo específico é entender o desenvolvimento da percepção, atenção e imaginação criadora, com base em Vygotsky (1999, 2000, 2001) para esse fazer contextualizado. A pesquisa busca analisar o desenvolvimento do olhar artístico a partir de três pontos norteadores: 1) o emprego de uma palavra pré-determinada como tema para a criação artística; 2) a contextualização artística da palavra, a partir de seu emprego como tema de artistas na história da arte, com visões e técnicas diferenciadas, próprias a cada poética pessoal, sendo produto do seu capital histórico-cultural; 3) o uso da câmera digital ou celular para visualizar através do foco da lente a imagem, o enquadramento (percepção e atenção do objeto/ambiente) dos ângulos do significado da palavra. Os participantes são do 1º ano do Ensino Médio de uma escola do interior paulista, dos quais foram selecionados sete por conveniência. A escolha da faixa etária da adolescência se pauta na possibilidade de desenvolver o olhar artístico, numa época em que o conflito do “ser” adulto/criança conflita emoção e razão. Segundo Vygotsky (1999), a imaginação criadora se forma nesta época e pode ser mediada, por meio do incentivo do professor, que poderá segundo Barbosa (2001), fornecer subsídios para a vida adulta, tanto para desenvolver o interpretante de arte como seu idealizador,



dependendo dos incentivos do meio. A análise dos dados ocorre por meio do entrelaçamento entre o verbal e o gráfico, com o objetivo de compreender o processo de elaboração da produção gráfica contextualizada, a partir da mediação. A pesquisa propicia a compreensão do desenvolvimento do olhar desses adolescentes, como reflexo de sua história cultural.

Palavras-chave: História da Arte. Vygotsky. Ensino Médio.



O

OLIVEIRA, Carla Alessandra Moreira Damasceno de. **A concepção das mães sobre a sexualidade dos filhos com deficiência mental em uma escola de educação especial.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: OLIVEIRA, Carla Alessandra Moreira Damasceno de.

Título: A concepção das mães sobre a sexualidade dos filhos com deficiência mental em uma escola de educação especial.

Data da Defesa: agosto/2009

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Fátima Elisabeth Denari, Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes.

A proposta deste estudo foi descrever e analisar como as mães de filhos com deficiência mental que frequentam uma escola especial entendem a sexualidade dos mesmos, de maneira a obter subsídios que permitam implementar a orientação sexual na escola, direcionada para a família do aluno. Participaram deste estudo 10 mães de alunos com deficiência mental, de várias idades e com diferentes tipos de formação acadêmica. Seus filhos estavam matriculados em um centro de educação especial no interior de São Paulo. Os dados foram coletados entre agosto e dezembro de 2007, de duas formas: primeiramente, por meio de documentos (prontuários) para identificar os alunos com deficiência mental e, em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a intenção de analisar a concepção das mães sobre a sexualidade de seus filhos e obter subsídios para um programa de orientação. Ficou evidente, pelas entrevistas com as mães, a necessidade das mesmas obterem ajuda ou mesmo instrução para lidarem com as manifestações sexuais de seus filhos. As mães alegam que não receberam apoio adequado para educar sexualmente seus filhos, por falta de oportunidade econômica, educação, criação ou religião. Percebeu – se, também, um despreparo e desconforto dessas mães em lidar com situações que envolvem a sexualidade dos filhos. Algumas mães, ao avaliarem o comportamento sexual de seus filhos, relataram inibir tais manifestações para preservar os mesmos ou, em alguns casos, por medo de perder o controle. As experiências relatadas por essas mães mostraram que elas estão dispostas a ajudar seus filhos, buscando esclarecimentos e



orientações. Além disso, priorizaram a escola como o lugar adequado para suprir tais necessidades. Por esses dados, pode-se concluir sobre a importância da implementação de programas de orientação sexual nas escolas, que tratem, prioritariamente, dos temas relacionados à sexualidade.

Palavras-chave: Sexualidade. Deficiência Mental. Orientação Sexual.

OLIVEIRA, Letícia Costa da Silva Pires de. **Estudo das ideias das crianças do Ensino Fundamental sobre a noção de justiça na perspectiva piagetiana.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: OLIVEIRA, Letícia Costa da Silva Pires de.

Título: Estudo das ideias das crianças do Ensino Fundamental sobre a noção de justiça na perspectiva piagetiana.

Data da Defesa: agosto/2009

Banca Examinadora: Carmen Campoy Scriptori (orientadora), Andréa Maturano Longarezi, Célia Regina Vieira de Souza-Leite.

Dado que o estudo das questões morais é muito importante para fundamentar e enriquecer o cotidiano escolar, o presente trabalho foi realizado com o objetivo de investigar as noções de justiça em crianças de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, de duas escolas do interior do estado de São Paulo, sendo uma escola pública, com educação tradicional, e uma escola privada com educação de filosofia para não-violência. A fundamentação teórica está apoiada em autores como Piaget (1994, 1932, 2005, 2007), Inhelder (2007), Kohlberg (1991), Vinha (2000), Tognetta (2003), DeVries e Zan (1998) e Oliveira (1994), uma vez que cada um deles, considerando as peculiaridades em suas pesquisas, realizaram estudos sobre moral, cooperação e desenvolvimento da noção de justiça. O universo da pesquisa foi composto por um total de 24 sujeitos, de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental, nas faixas etárias de seis a onze anos de idade, distribuídos em 12 crianças de cada escola, sendo 3 crianças



de cada série. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a escolha dos sujeitos se deu de forma aleatória, por sorteio, e a entrevista se baseou em questões semiestruturadas, utilizando o método clínico piagetiano. Para a coleta de dados foi utilizada a fábula O lobo e o cordeiro, recontada por Monteiro Lobato, que apresenta um conflito relacionado à justiça, para o qual os sujeitos expressavam e desenhavam suas ideias. Os resultados demonstram que, tanto as crianças da escola pública como as crianças da escola privada, apresentaram o quadro da justiça retributiva, em que a coação e o castigo são necessários para que os erros possam ser corrigidos. Em sua maioria, esses sujeitos não apresentaram a justiça distributiva, em que a cooperação e a solidariedade são indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia, indicando a necessidade de um trabalho docente nesse sentido.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral. Noção de justiça. Crianças. Ensino Fundamental.



R

RODRIGUES, Adilson. **A prática Pedagógica do professor Graduado em Ciências Contábeis**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: RODRIGUES, Adilson.

Título: A prática Pedagógica do professor Graduado em Ciências Contábeis.

Data da Defesa: fevereiro/2009.

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Mauricio Gonçalves Saliba, Julio Cesar Torres.

A pesquisa se originou a partir da preocupação com a qualidade de ensino nos cursos de Ciências Contábeis, que vem sendo discutida por alguns estudiosos. A proposta deste trabalho consiste em analisar em que medida a ausência da formação pedagógica do professor, graduado em Ciências Contábeis, influencia sua prática de ensino. Fez-se necessário um estudo detalhado das práticas pedagógicas e metodologias utilizadas pelo docente para, então, partirmos para a reflexão de sua prática, com intuito de contribuirmos com a qualidade do ensino. A pesquisa foi realizada em uma faculdade privada do interior de São Paulo, no curso de Ciências Contábeis. Trata-se de uma pesquisa explicativa, bibliográfica e de campo, tendo como base, para a coleta de dados, a observação direta e entrevista com cinco professores graduados em Ciências Contábeis. A análise dos dados foi realizada por meio de autores que discutem a questão da prática de ensino dos professores numa visão crítica dialética, enquanto processo de formação e transformação do sujeito. As observações nos levaram a estabelecer Eixos Temáticos para as Discussões dos dados como “Aspectos Relevantes na formação dos professores”, com as categorias para análise: Formação técnico-científica; Formação prática; Formação pedagógica; Formação política e “Eixo Temático habilidades de Ensino”. Para as entrevistas estabelecemos o Eixo Temático “Elementos de influência na prática de ensino do professor graduado em Ciências Contábeis”. Com base no confronto dos resultados das categorias e subcategorias das entrevistas e observações, concluímos que a formação pedagógica dos professores depende da reflexão contínua de sua própria prática docente, seguida da ação e de nova reflexão, cabendo também às IES assumir de fato o compromisso com a educação e contribuir com a formação continuada dos professores.

Palavras-Chave: Prática pedagógica. Ciências Contábeis. Ensino superior.



S

SANCHES, Ana Cláudia Neif. **Educação do olhar:** a imagem e a mídia na formação do repertório cultural do adolescente. Ribeirão Preto, SP: CUML. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SANCHES, Ana Cláudia Neif.

Título: Educação do olhar: a imagem e a mídia na formação do repertório cultural do adolescente.

Data da Defesa: julho/2009.

Banca Examinadora: Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos (orientadora), Ana Claudia Mei Alves de Oliveira, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Esta dissertação tem como foco a cultura do adolescente em fase escolar, e o objetivo foi investigar o repertório cultural do jovem da 8ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas, em duas cidades próximas, localizadas no interior do estado de São Paulo. O tema proposto partiu da preocupação com uma possível influência da mídia nas escolhas e gostos culturais dos jovens. A proposta do trabalho é, portanto, trazer uma reflexão sobre a cultura adquirida pelo jovem de hoje, influenciado pelos meios de comunicação, e apresentar o quanto é corriqueiro o surgimento de estereótipos por meio de imagens resultantes de ícones de consumo e “modismos” praticados pela influência da mídia, uma tendência do mercado capitalista contemporâneo. O texto apresenta a cultura visual inserida na mídia e na arte por meio da música, das artes visuais e dos meios de comunicação populares, a partir da pós-modernidade; e trata da arte-educação a partir do pressuposto da educação do olhar. O texto traz também uma reflexão sobre arte pública e arte contemporânea, a partir de várias definições entre curadores e críticos de arte, e ainda discute a relação do “público” entre arte erudita, arte contemporânea, mídia e pós-modernidade, desde monumentos em praças públicas até performances e movimentos que questionam a cultura de massa, como a Pop-art, e a relação da arte com a mídia e o consumo. Utilizamos como bases teóricas os estudos de Chartier sobre História Cultural e suas Representações; Lipovetsky, que aborda questões ligadas ao consumismo e ao efêmero; Barbosa, Buoro e Martins, em relação à discussão sobre cultura visual, por meio da arte-educação e da educação do olhar, e Harvey, Hall e Bauman, que discutem a pós-modernidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo em que, primeiramente, de forma exploratória, foram coletados, por meio de um questionário, dados relativos a



gostos culturais de 106 adolescentes de quatro salas da 8ª série do ensino fundamental. A partir dos primeiros dados coletados, percebeu-se que determinados programas televisivos de grande audiência são os preferidos dos adolescentes, tratando-se de conteúdos que podem influenciar o consumismo. A partir dessa primeira análise/impressão, foi solicitada a produção de um autorretrato para os mesmos participantes, de modo que fossem questionados da seguinte maneira: “Se eu fosse um objeto, qual objeto eu seria?”. O interesse pelo autorretrato foi também investigar os objetos de consumo e de desejo desses adolescentes. A partir das imagens produzidas, foram selecionadas como amostragem 10 imagens para a análise, sendo 5 de cada escola. Com respaldo nos apontamentos das questões propostas, a pesquisa foi direcionada para a análise da imagem, a análise iconográfica do autorretrato e também de uma imagem em movimento, ou seja, de um programa específico de televisão citado por eles que, nesse caso, foi o folhetim “Malhação”. Com o material coletado foi possível discutir questões acerca do consumo desse público adolescente por estereótipos midiáticos. As imagens em questão abordaram objetos resultantes de ícones midiáticos enquanto artefatos culturais sedutores, como ícones televisivos e objetos de sonho e desejo de consumo, principalmente ligados à tecnologia.

Palavras-chave: Repertório cultural. Educação do Olhar. Imagem. Mídia e Consumo.



SANTOS, Priscila Alves Martins dos. **A surdez:** A família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SANTOS, Priscila Alves Martins dos.

Título: A surdez: A família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído.

Data da Defesa: agosto/2009.

Banca Examinadora: Tércia Regina da Silveira Dias (orientadora), Cristina Cinto Araújo Pedroso, Célia Regina Vieira de S. Leite.

Considerando a família como alicerce para o desenvolvimento de seu filho surdo, a importância do olhar dos pais diante da surdez, a Libras como essencial para a interlocução do surdo e a possibilidade de os pais estarem atrelados à luta pelos direitos de seus filhos surdos, a proposta deste trabalho é descrever e analisar como foi desenvolvido um grupo de apoio aos familiares de surdos como um projeto político em uma escola de surdos. Para essa descrição e análise foi apreciado o trabalho de uma Associação de Pais e Amigos de Surdos (APAS), do interior do Estado de São Paulo, que tem oferecido o ensino de Libras aos pais e o apoio por meio de um espaço grupal que tem transformado as relações. Os membros desse grupo lutam pelos direitos dos surdos, visando minimizar seu isolamento social. Essa Associação em parceria com a escola de surdos, também oferece atendimento psicológico, fonoaudiológico e de fisioterapia aos surdos. Para analisar o desenvolvimento do grupo de apoio aos familiares dos surdos, os dados foram registrados através do diário de campo para, em um segundo momento, através da cédula de campo, identificar as categorias: visão sobre surdez; educação dos filhos surdos; relacionamento dos surdos com a Libras como língua; surdez e educação e o desenvolvimento do grupo. A análise foi realizada sob a ótica sócio-antropológica da surdez e sob a visão sartreana de grupos. Nos resultados, observou-se que o grupo de apoio aos familiares de surdos, em seu primeiro momento, ensino de Libras, oportunizou melhor interação, criando um espaço de interlocução entre os familiares e os surdos, e, em seu segundo momento, grupo de apoio, criou um espaço para propostas de ação coletiva organizada. Concluímos que o grupo de apoio aos familiares de surdos oferecido pela APAS tem promovido mudanças na concepção de surdez e no relacionamento entre familiares de surdos, sendo



este um espaço que concretiza transformações nas relações sociais por meio da atuação da família como alicerce na desconstrução de um isolamento socialmente construído.

Palavras chave: Família. Processo grupal. Surdez. Educação.

SILVA, Luiz Cláudio Novaes da. **Relatos de vida de professores:** ouvindo quem ensina Química. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SILVA, Luiz Cláudio Novaes da.

Título: Relatos de vida de professores: ouvindo quem ensina Química.

Data da Defesa: agosto/2009.

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Glauca Maria da Silva, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

A presente pesquisa qualitativa resulta da análise dos relatos de vida de professores de Química de uma escola pública de ensino médio da cidade de Ribeirão Preto. O objetivo foi compreender como esses professores concebem sua carreira profissional, focalizando as formas de aquisição dos saberes experienciais, com base no conhecimento já produzido sobre essa problemática. Apoiar-se em autores que concebem o saber docente como plural e oriundo da formação profissional, da prática pedagógica e da própria história de vida. Concebe-se que é impossível separar a vida do professor da aquisição desses saberes. A amostra envolveu quatro professores de Química que possuíam desde 2 até 30 anos de experiência profissional, uma professora eventual de Biologia e 4 estagiários da Licenciatura em Química da Universidade de São Paulo (USP – Ribeirão Preto). Os relatos de vida foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas e foi realizada também pesquisa documental. As categorias de análise utilizadas foram: valorização profissional, saberes



experienciais, influência de professores na opção profissional e as fontes de aquisição do saber experiencial. A análise das falas dos professores revela a importância dada por eles aos saberes experienciais e revela que as principais fontes de aquisição desses saberes dos mesmos foram a experiência própria e a interação com os pares. O saber relacional, que permite que os mesmos desenvolvam seu trabalho nas salas de aula, é considerado como central.

Palavras-chave: Formação de professores. Relatos de vida. Professores de química.

SVERZUT, Alessandra. **Saberes docentes em Arte:** um projeto em construção na escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: SVERZUT, Alessandra.

Título: Saberes docentes em Arte: um projeto em construção na escola pública.

Data da Defesa: junho/2009.

Banca Examinadora: Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos (orientadora), Filomena Elaine Paiva Assolini, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Esta pesquisa faz referência a um projeto elaborado para Professores de Educação Básica vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e à reflexão de suas práticas pedagógicas após visitas técnicas a museus. Fundamentamo-nos nas ideias de Mirian Celeste Martins e Ana Mae Barbosa como arte-educadoras, e de Jacques Le Goff e Pierre Nora como



historiadores da memória, dentre outros. Analisamos como os professores de Artes, Filosofia e História aplicam, em sua prática docente, um conhecimento favorecido por visitas a museus por meio de projeto proposto pela Secretaria de Educação do Estado (SEE/SP) e realizado por uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, envolvendo 28 escolas de sua jurisdição. Após essas visitas, lançamos um questionário aos 75 professores participantes, com o objetivo de investigar a atuação docente no ambiente escolar, considerando-o como “feedback” dessa ação formadora. Contamos com uma amostra significativa de 32 professores, sendo 13 de Arte, 11 de História, 7 Filosofia e 1 de Língua Portuguesa. Por meio das análises das respostas dos questionários podemos dizer que esses professores vivenciaram o espaço museal como espaço de formação disciplinar, levando a um aprofundamento pessoal. Concluimos que a formação continuada desses profissionais é importante para um melhor desempenho de sua função.

Palavras-chave: Museu. Prática pedagógica. Memória coletiva.



X

XAVIER, Karina. **Educação Física Escolar na visão de professores do Ensino Fundamental**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: XAVIER, Karina.

Título: Educação Física Escolar na visão de professores do Ensino Fundamental.

Data da Defesa: dezembro/2009.

Banca Examinadora: Julio Cesar Torres (orientador), Maévi Anabel Nono, Roberta Cortez Gaio.

O presente trabalho tem como objetivo analisar as alterações e possíveis rupturas históricas nos sentidos atribuídos à Educação Física como disciplina escolar, ao longo da política de escolarização básica brasileira, recortando a análise pela instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tanto, nosso objetivo foi identificar possíveis rupturas históricas nas concepções da área e nas propostas curriculares de Educação Física como disciplina escolar. Num segundo momento, levantamos como os docentes percebem, ou não, essas possíveis rupturas paradigmáticas no cotidiano escolar, bem como qual é a percepção de professores de Educação Física sobre a prática docente. Nosso recorte metodológico está pautado especificamente na análise de documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o desenvolvimento do ensino da Educação Física, invocando para essa discussão a ideia da existência, ou não, de rupturas históricas nas propostas curriculares para a prática de ensino da referida área. Optamos por apreender, a partir da análise documental dos PCN, o que dizem os professores sobre as concepções da Educação Física enquanto área de conhecimento escolar e as práticas pedagógicas da disciplina observadas pelos mesmos no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e bibliográfico, apoiada nas ideias de Goodson (2001) sobre o currículo como processo, e Sacristán (1998) no estudo do saber escolar, currículo e reflexão da prática docente. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com cinco professores efetivos da Rede Estadual de Ensino em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino Região de Jaboticabal, interior de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.

LISTA DE PARECERISTAS (2010 – 2011)

Alessandra David Moreira da Costa (CUMML – Ribeirão Preto)
Andrea Coelho Lastória (USP – Ribeirão Preto)
Carmen Campoy Scriptori (CUMML – Ribeirão Preto)
Cristina Cinto AraújoPedroso (USP – Ribeirão Preto)
Célia Vieira de Souza Leite (CUMML – Ribeirão Preto)
Daniel Clark Orey (California State University Sacramento - USA)
Edel Ern (UFSC – Florianópolis)
Eliane Teresinha Peres (UFPEL - Pelotas)
Fátima Elisabeth Denari (UFSCar – São Carlos)
Filomena Elaine Paiva Assolini (USP – Ribeirão Preto)
Helena Copetti Callai (Unijuí – Ijuí-RS)
Horácio Cerutti Guldborg (UNAM – México)
Julio Cesar Torres (UNESP – São José do Rio Preto)
Leandro Osni Zaniolo (UNESP – Araraquara)
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP - Piracicaba)
Marcus Vinícius da Cunha (USP - Ribeirão Preto)
Maria Auxiliadora de Rezende Braga Marques (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria Cristina Galan Fernandes (UFSCar)
Maria de Fátima da S. C. Garcia de Mattos (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria de Lourdes Spazziani (UNESP – Botucatu)
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP – Araraquara)
Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP – Araraquara)
Maria Suely Crocci de Souza (UNAERP – Ribeirão Preto)
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (USP – Ribeirão Preto)
Maurílio Antonio Ribeiro Alves (USP – Ribeirão Preto - aposentado)
Miriam Cardoso Utsumi (USP – São Carlos)
Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUMML – Ribeirão Preto)
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)
Noeli Prestes Padilha Rivas (USP – Ribeirão Preto)
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP - Campinas)
Regina Aparecida Cirelli Ângulo (CUMML – Ribeirão Preto)
Rita de Cássia Pereira Lima (CUMML – Ribeirão Preto/Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro)
Roberta Cortez Gaio (CUMML – Ribeirão Preto)
Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)
Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUMML – Ribeirão Preto)
Silvana Fernandes (Unesp – São José do Rio Preto)
Sonia Maria Vanzella Castellar (FE-USP – São Paulo)



Sonia Maria Villela Bueno (USP – Ribeirão Preto)
Tárcia Regina da Silveira Dias (CUML – Ribeirão Preto)



ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP. Recebe artigos, relatos de experiências e resenhas cuja temática esteja relacionada à Educação Escolar. Conta com colaborações enviadas por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior. Foi classificada no Qualis da Capes como B-4 na área de Educação, ano Base 2007.

Os trabalhos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Permite-se a publicação de trabalhos comunicados em eventos acadêmicos no Brasil ou no exterior, desde que não ultrapassem um ano de sua divulgação original.

A Revista receberá para publicação textos redigidos em Português, Espanhol e Inglês, que não refletem obrigatoriamente a opinião dos Editores, Conselho Editorial e/ou Conselho Consultivo, sendo de inteira responsabilidade dos autores.

Os trabalhos serão publicados após a apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua pertinência de acordo com a Política Editorial da Revista e parecer de dois *referees* ou avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do trabalho. Os nomes dos *referees* permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes, os nomes dos autores.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente na autorização de sua publicação na Revista Plures-Humanidades.

Trabalhos

Os textos deverão ser encaminhados diretamente ao e-mail da Revista, com identificação completa e acompanhados de ficha de identificação dos autores em arquivos separados.

Os trabalhos devem ser apresentados em *word for windows*, em folhas de papel A4 (297 x 210mm), numa única face e em espaçamento 1,5 justificado, com margens esquerda e direita de 3 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm. Devem ser digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze). As páginas deverão ser numeradas no canto inferior à direita.

Os artigos podem apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência devem ser apresentados em até 10 páginas. As resenhas de obras publicadas nos últimos três anos precisam discorrer sobre o conteúdo das mesmas em forma de estudo crítico, com aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho devem constar:



a) título do artigo e subtítulo (apresentar na língua do texto e em inglês, em caixa alta, *Times New Roman* 12, negrito e centralizado);

b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em *Times New Roman* 12, centralizado e negrito, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e, em arquivo separado, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

Resumo e Abstract (*Times New Roman* 12, espaçamento simples)

O resumo deve ser apresentado uma linha após o nome do autor, na língua do texto, e o *abstract* em língua inglesa. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Não ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

Palavras-chave e *Keywords*

Correspondem às palavras que identificam o conteúdo do trabalho. Em uma linha após o resumo, apresentar no máximo 5 palavras separadas por ponto (.) (na língua do texto e em inglês), que permitam a adequada indexação do trabalho.

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

Referências

Seguir as normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002; NBR-10520/2002)

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números. Não incluir referências bibliográficas nas notas.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto, quando citações indiretas ou diretas com até 3 linhas. O autor será citado entre parênteses, por meio do sobrenome em letras maiúsculas, separado por vírgula do ano de publicação e seguido por paginação, como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como, por exemplo: Segundo Souza (1997). As citações diretas com mais de 3 linhas serão apresentadas em parágrafo simples, digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 10 e recuo de 4 centímetros. As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras, de acordo com a entrada no texto. Exemplo: (GONÇALVES, 1996a); (GONÇALVES, 1996b).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.



Exemplos de Referências:

Livros

SOBRENOME, Nome (abreviado ou não). **Título da obra:** subtítulo (se houver). 2.ed. Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

• **Livros com um autor**

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

• **Livros com dois ou três autores**

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

• **Livros com mais de três autores**

SAVIANI, Dermeval, et al. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 203p.

• **Livros de vários autores com um ou mais organizadores**

DIAS, Tércia Regina da Silveira. SCRIPTORI, Carmen Campoy (Org.). **Sujeito e escola:** estudos em Educação. Florianópolis: Insular, 2008. 248p.

• **Capítulos de livros**

LACREU, Hector L. La importancia de las geociencias para la construccion de ciudadanía en el currículo de la enseñanza básica. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna; COSTA, Alessandra David Moreira; FERNANDES, Silvia Aparecida Sousa (Org.) **Processo curricular:** diferentes dimensões. Florianópolis: Insular, 2009. p. 17-36.

• **Artigos de periódicos**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título da revista ou periódico,** Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano.



SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira. Freire, Buber e Bion: possíveis encontros. **Plures –Humanidades**, Ribeirão Preto, ano 9, n. 10, p. 83-99, jul./dez. 2008.

• **Artigos de periódicos eletrônicos**

AUTOR. Título do artigo. **Título do periódico**, Local, volume, número, ano, paginação ou indicação do tamanho (se houver). Informações sobre a descrição do meio ou suporte. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia, mês abreviado e ano.

CRUZ, José Ildon Gonçalves; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

• **Teses ou Dissertações**

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n° de páginas. Indicações da dissertação ou tese – Local, ano.

MARQUES, Maria Auxiliadora de Rezende Braga. **A construção do conhecimento na área das Ciências Agrárias**: paradoxos entre ensino, pesquisa e extensão. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

• **Artigo de jornal assinado**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do jornal**, Local, dia, mês, ano. Caderno, n° página.

CRUZ, Carlos H. de B. Quando o parâmetro é a qualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jan. 2002. Opinião, p.3.

• **Artigo de jornal não assinado**

GOVERNO federal acelera escola de nove anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2003. Folha Ribeirão, p. 5.



• **Decretos e Leis**

JURISDIÇÃO (ou nome da entidade coletiva, no caso de se tratar de normas). Título da obra: subtítulo (se houver). Numeração e data. Ementa (elemento complementar) e dados da publicação que transcreveu a legislação (**Título em negrito**). Notas informativas relativas a outros dados necessários para identificar o trabalho.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 1988. Seção 1, p.6009.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.754, de 16 de janeiro de 1989. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.53, p.22, 1989.

• **Constituição Federal**

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

• **Relatório Oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeo.)

• **Imagem em movimento: filmes e fitas de vídeo**

TÍTULO: subtítulo. Autor e indicações de responsabilidade relevantes (diretor, produtor, realizador, roteiristas etc.). Local: Produtora, data. Especificação do suporte em unidades físicas (duração): indicação de reprodução, som, indicação de cor; largura em milímetros.

BAGDAD Café. Direção: Percy Adlon. Alemanha: Paris Vídeo Filmes, 1988. 1 filme (96 min), son., color.



• **Trabalho apresentado em evento científico (congressos, simpósios, fóruns)**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). In: TÍTULO DO EVENTO, numeração do evento em número arábico, ano, Local de realização do evento. **Anais...** Local de publicação: Editora, ano da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

GONÇALVES, Pedro Wagner; SICCA, Natalina Aparecida Laguna. Como a inovação curricular contribui para a formação dos professores? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-16.

Tabelas e Figuras

As Tabelas deverão ser numeradas sequencialmente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto (devendo o título precedê-las). Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão consideradas Figuras. Também devem ser numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no trabalho, com o título imediatamente abaixo da figura.

As Tabelas e Figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo à parte (nos quais devem ser indicados os locais de inserção).

Observações Gerais

Será fornecido gratuitamente, para cada autor (e co-autor), um exemplar da Revista em que seu artigo foi publicado.

A Revista não se obriga a devolver os originais dos textos enviados.

Informamos que a Revista encontra-se indexada no BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anízio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional, na EDUBASE (UNICAMP – Faculdade de Educação), de abrangência Nacional e no CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional Autónoma de México), de abrangência Internacional.



Endereço para correspondência

Revista Plures Humanidades

Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP

14.085-420.

E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br

Telefone: (16) 2101-1025

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes - Editora

Tárcia Regina da Silveira Dias - Editora



