PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES em contextos diferenciados

Cibele Maria Lima Rodrigues
Patrícia Maria Uchôa Simões
Luciana Rosa Marques
Ednaldo Ferreira Torres
(Organizadores)

COLEÇÃO
PROGRAMAS INSTITUCIONAIS
Territórios de Educação e Cultura

Fundação Joaquim Nabuco
Editora Massangana

Em 2016, o Epepe completou seus dez anos de existência e esse encontro aconteceu às margens do "Velho Chico" – presenteada com esse aniversário. O Epepe é uma iniciativa da Fundaj que, naquele ano, contou com parceria da Univasf e se tornou um marco na história dessas duas instituições. Embora tenha sido um ano de crise política, foi um momento ímpar de riqueza de experiências e saberes apresentadas pelas pesquisas em educação do estado de Pernambuco.

O livro Desafios para a formação e a prática docente constitui-se como um espaço de reflexão coletiva. Ele se inscreve na temática do Programa Institucional Valorização Docente na Educação Básica, realizado no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019), da Fundação Joaquim Nabuco, coordenado por Viviane Toraci e Darcilene Gomes. O Programa visou trabalhar a inter-relação entre pesquisa, formação e divulgação científica e cultural para construir e compartilhar conhecimentos e realizar ações capazes de auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas no campo da Educação voltadas para a valorização docente na Educação Básica. Para isso, foram adotadas como premissas três frentes de atuação capazes de contribuir para a valorização docente: condições de trabalho, qualificação e bem-estar. Assim, esta obra foca no campo da qualificação, em seus processos de formação inicial e no trabalho, incluindo reflexões sobre os desafios da prática.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES em contextos diferenciados

Conselho Editorial

Diogo Helal
Juliano Domingues
Luís Reis
Márcia Basto
Maria Ferreira
Rita de Cássia Araújo

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES em contextos diferenciados

Cibele Maria Lima Rodrigues
Patrícia Maria Uchôa Simões
Luciana Rosa Marques
Ednaldo Ferreira Torres
(Organizadores)

COLEÇÃO PROGRAMAS INSTITUCIONAIS

Fundação Joaquim Nabuco
Editora Massangana

ISBN 978-65-5737-008-7

© 2021 Dos organizadores

Reservados todos os direitos desta edição.
Reprodução proibida, mesmo parcialmente, sem autorização
da Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco.

Fundação Joaquim Nabuco | www.fundaj.gov.br
Av. 17 de Agosto, 2187 - Ed. Paulo Guerra - Casa Forte
Recife-PE | CEP 52061-540 | Telefone (81) 3073.6363
Editora Massangana | Telefone (81) 3073.6321

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Milton Ribeiro

PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Antônio Ricardo Accioly Campos

DIRETOR DE MEMÓRIA, EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE (DIMECA)
Mário Hélio Gomes de Lima

DIRETOR DE PESQUISAS SOCIAIS (DIPES)
Luis Henrique Romani de Campos

COORDENADOR-GERAL DO CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA,
MEMÓRIA E IDENTIDADE (CECIM)
Morvan de Mello Moreira

COORDENADORA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS E PROCESSOS
Elizabeth Mattos

PROJETO GRÁFICO DE CAPA
Antonio Laurentino

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Paolo Malorgio Studio Ltda-ME

REVISÃO
Tikinet Edição Ltda-EPP

Foi feito o depósito legal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco – Biblioteca)

P912 *Práticas pedagógicas e formação de professores em contextos diferenciados* /
Organizadores: Cibele Maria Lima Rodrigues, Patrícia Maria Uchôa Simões, Luciana Rosa Marques, Ednaldo Ferreira Torres. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco:
Editora Massangana, 2021.
232 p. 2v. : il.

Bibliografia

ISBN: ISBN 978-65-5737-008-7

1. Educação. 2. Política Educacional. 3.Formação. 4. Pernambuco. I. Rodrigues, Cibele Maria Lima. II. Simões, Patrícia Maria Uchôa. III. Marques, Luciana Rosa.
IV. Torres, Ednaldo Ferreira. Barreto. V. Título

CDU: 37.014(813.4)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 11

A FERIDA COLONIAL PRESENTE NO CURRÍCULO
DA FORMAÇÃO: EM FOCO OS CONTEÚDOS DE ENSINO
REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS, UMA LEITURA
A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS | 15

Jéssica Lucilla Monteiro Silva
Alcione Alves da Silva Mainar
Filipe Gervásio Pinto da Silva

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE MATEMÁTICA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO | 31

Geruza Maria de Lima

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE E DESAFIOS
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 45

Cristiane Kuhn de Oliveira
Silvimar Araujo Lopes
Camila Costa de Carvalho
Adenir Carvalho Rodrigues

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO:
UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO CONTRA A RETENÇÃO
E A EVASÃO DOS ALUNOS ASSISTIDOS PELA PROGESTUFRPE | 59

Juliana Cavalcanti Macedo
Paulo de Jesus

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E ORIENTAÇÕES
AO PROFESSOR: UMA ANÁLISE À LUZ DOS AMBIENTES
DE APRENDIZAGEM DE SKOVSMOSE | 71

Laís Thalita Bezerra dos Santos
Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa

ATIVIDADES E INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | 89

Maria Geiziane Bezerra Souza
Alexsandro Silva

AVALIAÇÃO E EXAME: DISTINTAS CONCEPÇÕES DE SUJEITOS, TERRITÓRIOS E SABERES CAMPESINOS | 103

Denise Xavier Torres
Janssen Felipe da Silva

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE AGRONOMIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS RURAIS DO NORTE E NORDESTE DO BRASIL | 117

Cirdes Nunes Moreira
Monica Lopes Folena Araújo

INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA INFÂNCIA | 135

Georgia Daniella Feitosa de Araújo Ribeiro
Flavia Mendes de Andrade e Peres

LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO E TESTAGEM DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA | 151

Kilma da Silva Lima Viana
Natália de Pontes Leite Monte

O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: POSSIBILIDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO EM PERNAMBUCO | 159

Fabiana Ferreira Silva
Kátia Maria da Cruz Ramos
Maria das Graças Soares da Costa

PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA | 173

Viviane Carmem de Arruda Dourado
Artur Gomes de Morais

SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS PUBLICAÇÕES DA ANPED: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS | 193

Crislainy de Lira Gonçalves
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: O USO DO SOFTWARE ATLAS.ti® COMO APOIO AO PROCESSO METODOLÓGICO | 207

Ricardo José de Souza Silva
Sérgio Paulino Abranches

APRESENTAÇÃO

Com o título *Práticas pedagógicas e formação de professores em contextos diferenciados*, o segundo volume da trilogia de textos do VI Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (EPEPE) vem a enaltecer a perseverança de profissionais que promovem profundas mudanças nos diversos contextos educacionais do Estado.

Realizado na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em maio de 2016, o VI Epepe teve como horizonte o debate sobre o Plano Nacional de Educação e se consolidou como um referencial para a análise e construção das práticas educacionais em Pernambuco. A iniciativa de fazer o evento naquela universidade foi do então presidente da Fundaj, Paulo Rubem Santiago em acordo com o reitor Julianeli Tolentino. O apoio desses gestores foi decisivo para sua realização. Na Diretoria de Pesquisas Sociais (DIPES), a diretora, Alexandrina Sobreira, escolhida em processo democrático, que foi denominado de eleição, não tinha tomado posse, mas prestou total apoio ao evento, bem como, a diretora em exercício, Patrícia Melo.

O evento foi organizado a partir da Coordenação Geral de Estudos Educacionais da DIPES/FUNDAJ, também escolhida no processo de eleição, sendo Cibele Rodrigues a coordenadora e Patrícia Simões a substituta. Essa equipe de coordenação geral foi composta ainda por Luciana Marques que estava à frente da Coordenação-Geral de Capacitação da Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional(FUNDAJ); e pelo professor Ednaldo Tôrres (UNIVASF).

O evento completou 10 anos naquela ocasião e tem representado as identidades e debates contemporâneos da relação entre a sociedade e a educação, refletindo sobre demandas emergentes no cenário educacional. Assim, o presente volume se inclui em um processo contínuo de reflexão sobre o contexto educacional em Pernambuco estimulado a partir do ano 2006, com a criação do Epepe. O Epepe se tornou um grande evento pela parceria com as universidades federais, a Universidade de Pernambuco, a Faculdade Frassinetti (FAFIRE), os Institutos Federais e, naquela edição especialmente, a Universidade do Estado da Bahia (sediada em Juazeiro-BA), a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência).

Os 15 artigos que compõem o segundo volume apresentam uma riqueza de temáticas fundamentais para conhecer a complexidade das realidades educacionais.

O primeiro artigo é escrito por Jéssica Lucilla Monteiro Silva, Alcione Alves da Silva Mainar e Filipe Gervásio Pinto da Silva, no qual discorrem sobre os conteúdos curriculares de ensino que tratam dos saberes campesinos, os quais ainda apresentam manifestações coloniais de compreensão do currículo enquanto elemento organizativo.

Em seguida, o ensino de matemática é abordado através das especificidades da Educação de Jovens e Adultos no campo. A autora Geruza Maria de Lima busca apreender no texto a função social desempenhada pelo ensino da disciplina na construção dos projetos de vida e trabalho.

O terceiro artigo, assinado por Cristiane Kuhn de Oliveira, Silvimar Araujo Lopes, Camila Costa de Carvalho e Adenir Carvalho Rodrigues traz uma reflexão sobre a relação entre a formação de professores e a qualidade do ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O próximo artigo, de autoria de Juliana Cavalcanti Macedo e Paulo de Jesus, faz uma análise sobre as causas do baixo desempenho acadêmico e seus efeitos sobre a permanência dos estudantes na universidade, a partir de uma intervenção realizada na UFRPE.

A inserção da educação financeira enquanto tema transversal na Base Nacional Comum Curricular é o tema do artigo escrito por Laís Thalita Bezerra dos Santos e Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa.

No sexto artigo, Maria Geiziane Bezerra Souza e Alexsandro Silva trazem uma discussão sobre a formação para professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e às práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Em seguida, o texto de Denise Xavier Torres e Janssen Felipe da Silva realiza um exame sobre o papel das lutas e saberes camponeses na construção de distintas concepções de sujeitos e territórios no currículo escolar.

O artigo de Cirdes Nunes Moreira e Monica Lopes Folena Araújo, por sua vez, apresenta um estudo sobre as concepções de educação ambiental presentes nos Projetos Político Pedagógicos de cursos de Agronomia de Universidades Federais Rurais do Norte e Nordeste do Brasil.

O texto de autoria de Georgia Daniella Feitosa de Araújo Ribeiro e Flávia Mendes de Andrade e Peres traz contribuições para os estudos da infância a partir do protagonismo das crianças em contextos de aprendizagem mediados pela informática.

O décimo artigo do volume, escrito por Kilma da Silva Lima Viana e Natália de Pontes Leite Monte, inova ao propor a vivência de práticas de materialização da avaliação da aprendizagem através do Laboratório de Avaliação.

Em seguida, o leitor tem a sua disposição o texto de Fabiana Ferreira Silva, Kátia Maria da Cruz Ramos e Maria das Graças Soares da Costa, no qual as autoras buscam ampliar o debate sobre a construção da profissionalidade docente através das contribuições dos cursos de Pós-Graduações Stricto Sensu.

Posteriormente, Viviane Carmem de Arruda Dourado e Artur Gomes de Morais apresentam as contribuições para o processo de alfabetização a partir dos estudos de "esquemas" de ação do professor em contextos de diversidades de aprendizagem.

Logo após, Crislainy de Lira Gonçalves, Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães e Lucinalva Andrade Ataide de Almeida propõem uma análise dos sentidos da avaliação da aprendizagem veiculados nas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos últimos doze anos.

Por último, no décimo quarto artigo, Ricardo José de Souza Silva e Sérgio Paulino Abranches apresentam a necessidade de atualização das abordagens metodológicas através do uso do *software* de análise qualitativa de dados, especificamente o ATLAS.ti®.

Em síntese, os autores desta coletânea abordam, de maneira abrangente, questões educacionais contemporâneas a partir de suas pesquisas no estado de Pernambuco. Por tudo, dedicamos a obra a todos que reconhecem a educação como prática para a mudança social.

Por sua importância, agradecemos aos mais de 700 participantes, aos autores dos 441 artigos inscritos no evento, agrupados em 15 eixos temáticos, por serem agentes de divulgação de conhecimento e promoção de mudanças nas realidades nas quais se inserem, e ainda a todos os participantes. Agradecemos de forma especial a toda(o)s estudantes da Univasf e bolsistas/estagiárias da Fundaj que trabalharam incansavelmente nos dias do evento. Como homenagem a todo(a)s gostaríamos de citar nosso aluno do curso de especialização, Pietro Manoel Silva, que coordenou brilhantemente a monitoria. Citamos também as bolsistas Marcela Figueiredo e Lara Viana, as estagiárias Priscila Gomes e Neuzitânia Oliveira que trabalharam arduamente no evento, em nome delas deixar nossa gratidão. E ainda agradecer em nome da equipe da Dipes que foi fundamental para o desenvolvimento das atividades: Ariane Riveca, Luciana Campelo e Olívia Guerra. Agradecemos imensamente ao grupo de funcionários terceirizados da Fundaj: Cláudia Almeida, Yuri

Guerra, Cilene Santana, Bonifácio Caetano, Gabriela Santos, Rafael Nogueira e Daniela de Azevedo. Agradecer o trabalho de Ricardo Nóbrega na confecção dos CDs do Anais. O trabalho em equipe foi decisivo para o sucesso do evento. Agora em 2021, agradecemos a Adriana Martins e ao diretor Luis Henrique Romani de Campos em nome da equipe da Dipes o empenho para que este livro esteja sendo publicado. E pela Editora Massangana agradecer ao trabalho dos colegas Antonio Laurentino e Elizabeth de Matos.

Cibele Maria Lima Rodrigues
Patrícia Maria Uchôa Simões
Luciana Rosa Marques
Ednaldo Ferreira Tôrres

A FERIDA COLONIAL PRESENTE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO: EM FOCO OS CONTEÚDOS DE ENSINO REFERENTES AOS SABERES CAMPESINOS, UMA LEITURA A PARTIR DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Jéssica Lucilla Monteiro Silva
Alcione Alves da Silva Mainar
Filipe Gervásio Pinto da Silva

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado, intitulada: "Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em Educação do Campo do sertão pernambucano: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos". A referida pesquisa teve início em junho de 2013 e foi finalizada em 2015, trazendo como objeto de pesquisa o currículo da formação de professores, em especial o que diz respeito aos conteúdos de ensino que tratam dos saberes campesinos. Esta pesquisa partiu do pressuposto de que o Campo, enquanto território, é tecido por uma complexidade social, cultural, econômica, epistêmica e educacional e de que historicamente as populações campesinas foram silenciadas (FERNANDES; MOLINA, 2004). Assim, compreendermos que, por seu caráter heterogêneo, a Educação do Campo avoca uma educação específica e diferenciada, o que, por sua, vez demanda uma formação que trate das epistemes produzidas nesse território que é material e imaterial. Tendo em vista a complexidade que perpassa o território campesino, nos ancoramos na abordagem teórica-metodológica dos estudos pós-coloniais latino-americanos, uma vez que essa abordagem nos permite compreender o Campo como território historicamente silenciado pelos modelos coloniais, mas que, em paralelo, apresenta tramas decoloniais que possibilitam a vivência de modelos educacionais Outros (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2008).

Dito isto, afirmamos nosso interesse em discorrer sobre os conteúdos curriculares de ensino que tratam dos saberes campesinos, apresentando, para a finalidade deste artigo, a análise do nosso primeiro objetivo de pesquisa, que foi "compreender como os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos foram se forjando no currículo da formação, espaço da ferida colonial".

Para tanto, o presente artigo apresentará, primeiramente, a discussão sobre o conceito de ferida colonial; a concepção de currículo que baliza a construção da nossa pesquisa; e a discussão sobre os conteúdos campesinos. Finalizaremos apresentando as nossas considerações, que versarão sobre reflexões postas enquanto inquietações frente ao currículo da formação de professores.

Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: ferida colonial, a marca deixada para e nos subalternos

Para nós, a opção pela vertente pós-colonial latino-americana está intimamente ligada ao lugar geográfico de que falamos, o sul global, lugar marcado pela ferida colonial. Esta se materializa nas imposições subalternizadoras postas aos sujeitos caracterizados como radicalmente inferiores e incapazes epistemica, cultural e socialmente. No que concerne especificamente aos povos campesinos, as marcas dessa ferida encontram-se na imposição dos discursos pejorativos que atribuem aos sujeitos os adjetivos de jeca-tatu, rudes e grossos. A ferida colonial forjou os sujeitos campesinos como incapazes de aprender e produzir conhecimentos e, por meio disso, justificou-se historicamente o não investimento qualitativo na educação escolarizada para esses sujeitos e a não validação dos seus saberes, consequentemente, a não transformação desses saberes em conteúdos de ensino. Fernandes e Molina (2004) denunciam ainda que a escolarização ofertada, ancorada em um paradigma rural, apenas expropriava os sujeitos de sua terra, pois o atributo do progresso era atrelado ao urbano. Nesse sentido, o que prevaleceu no território campesino foram currículos de formação de professores recheados de conteúdos curriculares urbanocêntricos.

A marca deixada em forma de ferida colonial, segundo Fanon (1979), foi maquinada para e nos Condenados da Terra, sob um discurso hegemônico validado na racialização e na racionalização. Porém, "el dolor, la humillación y la indignación que general a reproducción constante de la herida colonial originan, a su vez, proyectos políticos radicales, nuevas clases de saber y movimientos sociales" (FANON, 1979, p. 118). Corroboramos esse pensamento, considerando possíveis possibilidades de transformação a partir da dor da ferida colonial. Assim, situamos a luta dos movimentos sociais campesinos que, mesmo sendo sujeitos forjados pela ferida colonial, não se sujeitam a ela. A título de exemplo, temos a luta por uma educação específica e diferenciada, que demanda, dentre outras coisas, uma formação docente com conteúdos curriculares específicos para os profissionais que irão atuar no território campesino.

Historicamente, foi (im)posto pela ferida colonial que os povos campesinos mantinham o baixo nível de escolaridade em razão de sua natureza burra e ignorante, aspectos tidos como típicos desses sujeitos. Contudo, os movimentos sociais, motivados por meio de tramas decoloniais, não se encontravam passíveis a tal afirmação e, juntamente com alguns teóricos da universidade, passaram a pôr em xeque essa visão e denunciaram o caráter excludente da escolarização descontextualizada ofertada no território campesino. Segundo Arroyo (2012), passou-se, então, a lutar pelo latifúndio do saber.

Reflexos dessas lutas foram a homologação de dois decretos. O primeiro, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sinalizava para ampliação da formação de professores para a Educação do Campo. Já o segundo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, defende o acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; a formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; e a formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo. Impulsionado por esses dois decretos, foram pensados e construídos os cursos de licenciaturas em Educação do Campo, cursos forjados a partir da dor da ferida colonial, mas não submetidos a ela.

Nesta direção, compreendemos que o currículo de formação de professores se constituiu historicamente no Brasil como uma das marcas da ferida colonial, com a imposição de uma validade de conhecimento racional, urbanocêntrico, disciplinar e monocultural, materializados nos conteúdos curriculares. Contudo, a partir das indagações e da indignação frente a esse currículo, encontramos a luta, tanto dos movimentos sociais campesinos como de algumas iniciativas das universidades em prol de uma perspectiva emancipatória que contemple as diferentes epistemes, dentre elas as dos saberes campesinos, possibilitando geopolíticas outras do conhecimento na ocupação do latifúndio do saber.

Assim, em função do objeto de estudos que trata dos conteúdos curriculares de ensino presentes no currículo da formação de professores dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, sentimos a necessidade de compreender os modelos de dominação e de resistência a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, considerando que essa abordagem teórica se propõe a pensar o que antes era impensável. Segundo Trouillot (1995, apud LANDER, 2005, p. 41), "impensável é aquilo que não se pode ser concebido dentro do leque de alternativas disponíveis, aquilo que subverte as respostas, pois desafia os termos com os quais se formulam as perguntas".

Os Estudos Pós-Coloniais, ao proporem tomar como referência a voz dos que foram historicamente silenciados pelos modelos coloniais, estão pensando o impensável. Tal ato implica romper com a estrutura colonial hierárquica, excludente e monocultural, que inferiorizou os povos e os saberes campesinos de índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, extrativistas, entre outros. A partir desse pensamento, consideramos que o currículo da formação de professores vem se constituindo enquanto lócus de luta e resistência que surge da ferida colonial.

O currículo da formação da Educação do Campo

A presente seção discorre sobre o currículo da formação da Educação do Campo, compreendendo-o como espaço de disputa e de conflito. Neste trabalho nos pautamos na concepção de que currículo não é apenas uma mera seleção de conteúdos programados, tampouco o conjunto de regulamentações do que deve ser ensinado nas instituições. O currículo abrange e, por isso, deve ser compreendido como relação de poder que perpassa o âmbito educacional, político e social (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Como relação de poder, ao currículo das instituições de formação de professores foram historicamente incorporados conhecimentos considerados válidos, hegemônicos, universais e eurocentrados. Sob tal ótica foram deixando de lado as epistemes Outras, ou como diz Arroyo (2012), as outras pedagogias de libertação, de superação e de distanciamento, que não comungavam do modelo abissal de se produzir conhecimento. No que tange à formação de professores do território campesino, o currículo é um espaço fronteiriço de disputa de poder, é o espaço em que se manifestam embates, contestações e afirmações. Por esse motivo, o currículo é algo dinâmico, vinculado a uma ideologia que reflete por meio do ensino e da aprendizagem a concepção de sociedade, de conhecimento, de educação, de homem, de mulher (sujeitos sociais).

Buscamos a discussão sobre o currículo tomando sua terminologia, advinda do latim Curre, que significa caminho, jornada, trajetória e história (PACHECO, 2005). Pensando o currículo a partir de seu sentido etimológico, compreendemos que ele é um caminho que perpassa toda a atividade educacional e, em sua trajetória, é composto por uma complexidade, ou seja, uma tessitura social, cultural, política e educacional.

Historicamente, não há um consenso sobre o conceito de currículo, um termo polissêmico que assume diferentes dimensões nas esferas sociais, políticas, econômicas, culturais e epistêmicas. Segundo Pacheco (2005, p. 17), "os Estudos Curriculares encontram a sua identidade conceitual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento dos atores e do seu contexto". Por essa razão faz-se necessário situar as teorias curriculares que, ao longo da história, constituíram-se como um conjunto organizado de análise, interpretação e compreensão dos fenômenos curriculares. Tais teorias se dividem em: teoria tradicional, teoria crítica e pós-crítica do currículo.

Propomos apresentar as características dos elementos que constituem as teorias do currículo e, para tanto, buscamos subsídio na obra de Silva (1999) – Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo – e na obra de Lopes e Macedo (2011) – Teoria de Currículo. Porém, ressaltamos não ser nossa pretensão fazer um estudo aprofundado das teorias curricula-

res nem polarizá-las. O retorno às características principais das teorias curriculares é feito apenas para subsidiar nossa compreensão frente à discussão do currículo da formação. Diante dessas considerações, concebemos o currículo, assim como Gimeno Sacristán (2000), como uma opção historicamente configurada que se sedimenta na trama cultural, política, social e escolar e está carregada de valores e pressupostos que precisam ser desvendados. O currículo é, nesse sentido, concebido como forças de interesses culturais, sociais, políticos e epistêmicos que gravitam sobre o sistema educativo por meio das teorias curriculares. Dessa forma, situaremos, brevemente, as teorias curriculares com o intuito de posteriormente compreendermos os conteúdos de ensino, em especial os que tratam dos saberes campesinos, presentes no currículo da formação de professores do Campo.

A teoria tradicional, que tem origem nos Estados Unidos da América, se desenvolve segundo rígidos padrões científicos empregados tanto nas atividades administrativas como no planejamento da educação. As características principais dessa teoria curricular são a ênfase na discussão técnica do currículo e o controle burocrático tanto sobre o conhecimento como sobre sua forma de organizá-lo. Destacamos que essa teoria apresenta, ainda, duas tendências, uma eficientista e outra progressista.

Já nas teorias do currículo críticas o campo do currículo passa por mudanças profundas, uma recontextualização em que a tendência instrumental da abordagem tradicional é rejeitada por causa da ineficiência na transformação da escola e da suposta neutralidade. A principal característica dessa abordagem é o interesse em compreender o currículo como instrumento de controle e eficiência social. Destaca-se, nessa teoria, a existência de duas tendências: uma humanista, que tem como principal precursor William Pinar; e uma político/marxista que tem como principais precursores Michael Apple e Henry Giroux (MOREIRA; SILVA, 2011). Ambas as tendências se diferenciam da teoria tradicional de currículo ao passo que mudam as indagações de "o que ensinar?" para "por que ensinar determinados conhecimentos?", "o que conta como conhecimento?", "quais conhecimentos são válidos?" e "quais conhecimentos não são válidos?". Dessa forma, compreendemos, assim como Lopes e Macedo (2011), que a teoria curricular crítica é uma perspectiva que focaliza as estruturas políticas, econômicas e sociais.

Por fim, na teoria pós-crítica, o campo curricular reconhece a relação de poder que perpassa o currículo, mas vai além quando põe em xeque outras questões sociais das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça, dos estudos culturais, dos estudos pós-modernos, dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos pós-coloniais (MOREIRA; SILVA, 2011). Esta é uma teoria curricular

que nasce da efervescência social dos grupos historicamente excluídos, tidos como minorias na conjectura social.

Assim, por afinidade teórica, nos filiamos à discussão de currículos pós-coloniais presentes na teoria pós-crítica do currículo. Para tanto, tomamos como embasamento teórico Pacheco (2005), Silva (1999), Gimeno Sacristán (2000, 2013), Lopes e Macedo (2011), entre outros autores.

A efervescência social que marca a teoria pós-crítica do currículo, em especial o currículo pós-colonial, é subsidiada pelos sujeitos de direito. Estes são sujeitos que avocam no cenário das políticas educativas, inclusive as curriculares, o direito de se afirmarem como sujeitos epistêmicos, ou seja, produtores de conhecimento.

Currículo: em foco os conteúdos curriculares de ensino

Concebemos o currículo como sendo um território de disputa, cuja seleção comporta consensos temporários. Assim, nesse campo de disputa circula um conjunto de conhecimentos selecionados, organizados, vivenciados e avaliados. Tomando de maneira direta o currículo prescrito, entendemos o conteúdo de ensino como componente deste e que se caracteriza como o conjunto de conhecimentos que são organizados de maneira pedagógica e didática, com o intuito de serem apreendidos pelos alunos. O conteúdo é, nesse cenário, a condição lógica do ensino (o que ensinar). Porém, entendemos que o ensino é uma construção social que não é estática nem universal e, portanto, é passível de ser transformado (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Nesse contexto, compreendemos que os conteúdos de ensino expressam o conjunto de conhecimentos validados e selecionados para constarem no âmbito acadêmico, em que pode ser organizado por disciplina ou por área. Ressaltamos que tal seleção educacional comporta uma seleção cultural e social, como afirma Gimeno Sacristán (2000, p. 35): "uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto".

Historicamente, os conteúdos de ensino foram fortemente influenciados pelo eurocentrismo. Nessa lógica colonial o conjunto de conhecimentos tido como clássicos e hegemônicos, produzidos e validados sob os cânones modernos de se fazer ciência, se sobressaíram hierarquicamente superior, em detrimento das formas Outras de conhecimento. Por isso, eram dignos de constarem nos currículos escolares como conteúdos de ensino, subalternizando as formas Outras de conhecimentos produzidas. Ressaltamos, contudo, que a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra nem desprovida de conflitos. Em uma postura decolonial, os diferentes sujeitos que historicamen-

te foram subalternizados pela geopolítica do saber (MIGNOLO, 2005) vêm denunciando que o saber científico acumulado e eurocentrado não dá conta da experiência social, cultural e histórica desses sujeitos.

Percebemos, assim, que o conteúdo de ensino se encontra inserido em um território de disputa, comportando um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o docente ensina para possibilitar o desenvolvimento e a socialização dos estudantes. Assim, no "o que ensinar?" está também presente "o que aprender?". Nessa direção, os conteúdos de ensino compreendem também as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nos diferentes níveis escolares.

Nesse cenário, os conteúdos expressam os valores e as funções presentes e difundidas na educação escolarizada. Desse modo, ao selecionar conteúdos, a escola estabelece um recorte que é social, histórico e epistêmico. Partindo de tal premissa, selecionar conteúdos é selecionar saberes, culturas e identidades para constarem no currículo.

Na colonialidade do saber, os conhecimentos dignos de constarem nos conteúdos curriculares foram os tidos como "clássicos", que contam a história eurocêntrica dos ditos povos civilizados. Assim, na seleção de conteúdos prevalece, por exemplo, contar a história da mitologia grega ao invés de contar a história da mitologia africana. Tal fato demonstra que, na seleção e organização do que será ensinado como conteúdo, há hierarquias quanto ao saber a ser ensinado. Segundo Perrenoud (1999), há uma hierarquia de excelência, na qual se sobressaem conhecimentos validados e reconhecidos universalmente, ou, como denomina Mignolo (2007), um racismo epistêmico, que deslegitima todas as outras epistemologias, a não ser a eurocentrada.

Nessa direção, evidencia-se a existência de uma relação de poder desigual que hierarquicamente valida uns conhecimentos e silencia e sonega outros, utilizando-se, principalmente, da colonialidade do saber. Essa imposição colonial adentra o campo do currículo, em especial os conteúdos curriculares, de tal forma que Gimeno Sacristán (1998, p. 155) afirma: "um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade".

Ressaltamos que esse poder de validação não se encontra nas mãos de todos os atores educacionais, tendo em vista que a seleção e a organização dos conteúdos esbarram em fatores exteriores ao meio pedagógico. Ainda segundo Gimeno Sacristán (1998), os fatores externos compreendem: pressões econômicas e políticas, sistemas de valores que são preponderantes, culturas dominantes sobre as ditas subculturas marginalizadas, regulamentações administrativas, sistemas de produção dos meios didáticos, entre outros.

Assim sendo, corroboramos que "os conteúdos por vias diversas são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar e a margem dos professores" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 121). Desse modo, nesse modelo colonial importa ouvir especialistas, administradores, políticos e editoras de livros didáticos que dirão o que é passível de ser ensinado e o que não deve ser ensinado. Ao fazerem assim, silenciam e subalternizam as vozes Outras, dentre elas as vozes dos sujeitos campesinos, que não encontram nos conteúdos coloniais urbanocêntricos subsídios para lidar com a realidade social da qual fazem parte.

Consideramos que a validação dos conteúdos atrelados a fatores externos ao pedagógico vem produzindo relações de poder em que se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando, nesse sentido, os saberes referentes à arte, ao corpo, à literatura, à filosofia e à história dos povos subalternizados. Essa relação de poder fomenta o que Moreira e Candau (2007) chamam de descontextualização dos conteúdos. Sob tal prisma, o que predomina nos conteúdos de ensino são os conhecimentos que tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas avaliativas que trazem como bandeira o slogan do desenvolvimento social. Nesse cenário, os estudantes acabam aprendendo simplesmente um conhecimento técnico que os subsidiarão em testes avaliativos, mas poucos serão incorporados ao seu dia-a-dia e utilizados. Conforme pontua Gimeno Sacristán (1998), nessa lógica eles aprendem um conhecimento curricularizado, ou seja, sabem de determinado conhecimento, mas desconhecem uma variedade de outros.

O conhecimento curricularizado é, nesse cenário, o conteúdo de ensino oficializado, digno de ser ensinado e apreendido. Salientamos que o parâmetro que dita a dignidade é atribuído pelos padrões eurocentrados de produzir e validar o conhecimento. Nesse modelo colonial importa, então, validar tanto o conhecimento do perímetro geográfico urbano bem como dos sujeitos habitantes desse lugar. Por esse motivo, as experiências sociais significativas dos estudantes campesinos e de outros grupos subalternizados encontram dificuldades para constar nos currículos oficiais. Dessa forma, seus conhecimentos, advindos do saber popular, não são tidos como dignos de serem curricularizados, o que reforça as relações de poder favoráveis à manutenção da estrutura social colonial moderna.

Ao contrapor-se ao modelo colonial vigente, concebemos que "os conteúdos do currículo caracterizam-se como um processo social e pedagógico, no qual a cultura acadêmica de tipo intelectual é apenas uma parte, ganhando uma especial relevância o meio escolar global" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 153-154). Nessa direção, temos em mente que, no que ensinar, estão agregados outros fatores, que englobam o conhecimento científico, mas não se restringem a ele.

Nesse sentido, nos ancoramos no pensamento de Zabala (2008), quando pontua que os conteúdos, em sua constituição, são perpassados por conceitos, fatos, técnicas e atitudes. Esse autor os classifica os conteúdos como conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, ressaltando que estes não são separados uns dos outros, mas imbricados na relação do saber.

De acordo com essa classificação, os conteúdos conceituais dizem respeito à apreensão de conceitos produzidos e validados histórica e socialmente. São aqueles que se referem a um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que possuem certas características comuns e servem para descrever ou tornar compreensível o significado de determinado conteúdo.

Os conteúdos factuais, por sua vez, referem-se à apreensão de fatos, acontecimentos, dados, situações e fenômenos da realidade, tais como datas e nomes de acontecimentos históricos, códigos e símbolos matemáticos, classificações biológicas, entre outros.

Quanto aos conteúdos procedimentais, estes são ações ordenadas para uma determinada finalidade, objetivo ou meta pré-estabelecida, desenvolvidas com a finalidade de realizar algum objetivo. Desse modo, os conteúdos procedimentais referem-se ao conjunto de ações ordenadas (regras, técnicas, métodos, habilidades).

Por fim, os conteúdos atitudinais versam sobre ações com base em determinadas avaliações que podem ser agrupadas em valores, atitudes e normas. Valores são aqueles que são interiorizados a partir de critérios que orientam a tomada de decisão diante de algo que se deve emitir juízo de valor. Atitudes, por sua vez, são quando o pensamento, o sentimento e a atuação são mais ou menos constantes diante do objeto a quem se dirige uma atitude, enquanto as normas referem-se à atitude diante das regras básicas que regem a coletividade. A exemplo disso, podemos citar a solidariedade, o respeito ao próximo, o respeito ao meio ambiente, entre outros.

Destacamos que as quatro classificações do conteúdo são, para Zabala (2008), dimensões a serem ensinadas e apreendidas pelos alunos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento humano e social que reflete diretamente na vida. Dessa forma, concebemos que selecionar conteúdos é selecionar culturas e modelos societários para constarem no currículo. Compreendemos, ainda, que, com a imposição da colonialidade do saber, prevaleceu o ensino de conhecimento eurocentrado, tido como clássico. Porém, como ressalta Mignolo (2005), a colonialidade não conseguiu imperar sem resistência. Os sujeitos que foram subalternizados sob a ótica da geopolítica do conhecimento mostram-se presentes na luta a favor da descolonização do saber e, consequentemente, da descolonização dos seus conteúdos curriculares. Nessa direção, os saberes não

privilegiados que ficaram à margem na colonialidade do saber buscam Outras possibilidades dentro dos diferentes enunciados curriculares. Isto implica dizer que, em uma trama decolonial, os conteúdos também podem estar a serviço dos grupos subalternizados, dentre eles os campesinos.

Assim, percebemos que, na disputa presente no território de fronteira, os povos campesinos encontram-se afirmando a validade de suas epistemologias, fazendo-se presentes na construção de uma educação condizente com a realidade do seu contexto. Uma das tramas decoloniais é afirmar que a validade de suas epistemes provém dos saberes originários da ancestralidade, desafiando, então, a legitimidade universalizadora e racionalizante eurocentrada dos conhecimentos. Para Santos (2010), esse conhecimento, produzido sobre o molde de uma assepsia epistêmica, se ancora em uma racionalidade que é totalitária ao passo que nega o caráter racional de todas as demais formas de conhecimento.

Por essa via, os povos campesinos vêm se relacionando de formas Outras com o conhecimento, buscando por meio da resistência conhecimentos prudentes para uma vida decente (SANTOS, 2010). A título de luta, situamos o esforço dos movimentos sociais campesinos em prol de afirmarem e validarem seus saberes no campo curricular por meio dos conteúdos de ensino. Para efetivação dessa trama decolonial a visão do território campesino está atrelada à definição de Fernandes (2004), que tem o Campo como lugar de vida onde se produzem e reproduzem relações sociais, culturais, econômicas, políticas e epistêmicas. Destacamos que, ao ser território de vida, o Campo se constitui como território de produção de saberes.

Como no espaço de fronteira, as ações decoloniais disputam espaços com o modelo de dominação colonial e, por isso, consideramos pertinente situar as tentativas coloniais – por vezes eficazes – de inferiorizar os saberes campesinos. Para tanto, utilizam-se das hierarquias subalternizadoras postas na colonialidade do poder e do saber que silenciaram e subalternizaram os modos de vida dos sujeitos campesinos, invalidando também as epistemes produzidas no lócus campesino.

Nesse contexto, produziu-se a dicotomia entre o saber dito e válido (científico) e o saber dito e não válido (empírico). Ao firmar o saber científico como referência, se estabelece uma subalternização em relação a todas as outras formas de produção de conhecimento, incluindo os saberes campesinos. Consequentemente, não são reconhecidos como produtores de conhecimentos os sujeitos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, caiçaras, entre outros povos campesinos, e tampouco se reconhece o território campesino como lugar de produção de conhecimento.

Desse modo, tem se perpetuado na educação escolarizada a relação hierárquica entre os saberes à medida que se construiu socialmente a ideia de que os conhecimentos válidos são os provenientes dos sujeitos urbanos, tidos como instruídos, e não dos campesinos, aqueles concebidos na colonialidade como de baixa instrução.

Pontuamos a dicotomia colonial entre os conhecimentos com a intenção de evidenciar a hierarquização do saber. Nela há uma nítida intenção de dominação colonial que remete à exaltação do conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos campesinos. De acordo com Tepepa (2006, p. 280), estamos conscientes de que "el problema con la distinción científica y conocimiento empírico es que nos quieren hacer creer que la generación de conocimiento valido fuera del ámbito y reglas derivadas de conocimiento científico, son producto da casualidad".

A partir de uma postura decolonial nos contrapomos à dicotomia estabelecida pela colonialidade do poder e do saber. Partimos da defesa de que os povos campesinos têm o direito de conhecer na educação escolarizada os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente, bem como os conhecimentos empíricos produzidos em seu lócus de enunciação, o Campo. Por meio dos autores Tepepa (2006), Núñez (2006) e Souza (2006), compreendemos que o diálogo entre os saberes os transforma em conteúdos de ensino, estes organizados em função dos interesses sociais em questão.

Nesse espaço fronteiriço do currículo, em que circulam os saberes do território campesino e os outros saberes, os sujeitos campesinos vêm lutando para afirmar a validade de seus conhecimentos advindos das matrizes culturais dos povos que habitam o campo. Desse modo, produzem uma desobediência epistêmica que, de acordo como Mignolo (2007), consiste na desobediência à lógica colonial do saber, ao modelo urbano eurocentrado de conhecimento. Os povos campesinos desobedecem à medida que transformam seus saberes em conhecimentos Outros válidos e dignos de serem ensinados, de serem conteúdos de ensino.

Para essa discussão, situamos que a nossa compreensão sobre os saberes dos povos campesinos se dá a partir de Tepepa (2006), quando define os saberes como modo de vida dos camponeses que são perpassados por valores, comportamentos, relações culturais, religiosas e políticas. Os saberes campesinos, ao terem por base os modos de vida do território do Campo, tomam como protagonistas seus sujeitos e seus conhecimentos práticos. Nesse sentido, mais do que conhecimentos sobre sequências operativas e cognitivas, os saberes campesinos subsidiam conhecimentos sobre o concreto e têm sua radicalidade (raiz) nos modos de vida presentes no território campesino, tendo como protagonistas os sujeitos desse território.

Ao assim fazerem, eles produzem significados, valores, comportamentos e ideias que correspondem aos aprendizados produzidos pelas e nas relações vividas no cotidiano campesino. Para Lemos (2013), esses saberes versam sobre três dimensões inter-relacionadas: saberes da terra, saberes socioculturais e saberes da organização social.

O primeiro saber, os saberes da terra, diz respeito às relações que os povos campesinos estabelecem ao lidar com atividades que envolvam a produção, o desenvolvimento, o cultivo – de plantas ou animais. Enfim, tudo o que versa sobre as atividades e as relações ligadas à terra. Destacam-se, nesse contexto, as temáticas relacionadas à agricultura familiar, à economia solidária, ao desenvolvimento sustentável, ao território campesino sustentável, aos tipos de organização de trabalho no meio rural.

Já o segundo saber, os saberes socioculturais, se refere às relações estabelecidas entre os sujeitos, suas crenças, seus costumes; enfim, seus modos de pensar, de fazer e de agir no contexto campesino. São temáticas relacionadas a esses saberes: sistemas de produção e processos de trabalho, religiosidade, identidade cultural dos campesinos.

Por fim, o terceiro saber, os saberes da organização social, diz respeito à forma de os povos campesinos se organizarem em prol de princípios elementares, tais como: sustentabilidade territorial, participação coletiva, mobilização social. Tratam, enfim, das questões dos interesses dos povos campesinos articulados em movimentos. São temáticas relacionadas a esses saberes: reforma agrária e militância dos movimentos sociais campesinos.

A descrição dos saberes nos ajuda a compreender que, diferentemente do que coloca a lógica colonial, os saberes campesinos não são acidentais (do acaso/do nada). Estes são constituídos na interação (pessoal e coletiva) com as produções e as vivências dos sujeitos. Conforme Tepepa (2006), os saberes campesinos versam sobre o conjunto de saberes que se transformam em conhecimentos (epistemes) produtivos que não mudam; porém, são inovados de geração em geração. Dessa forma, são saberes que expressam as relações sociais, culturais, políticas e epistêmicas que caracterizam suas identidades de sujeitos resistentes ao modelo colonial.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino que tratam dos saberes campesinos envolvem os aspectos da realidade local, possibilitando epistemes Outras. É importante falar da validade desses saberes, pois, conforme Souza (2006, p. 83), "trata-se de uma demanda que não foi atendida até os dias atuais". Desse modo, ao desobedecer a lógica colonial, tomamos como baliza as epistemes campesinas, mudando os rumos e os conteúdos da conversa (MIGNOLO, 2007). Pensamos tal feito, portanto, a partir de um currículo intercultural.

Considerações parciais

As análises aqui apresentadas dizem respeito a reflexões postas enquanto inquietações frente ao currículo da formação de professores e sua relação com os saberes campesinos. Dessa forma, podemos afirmar que, historicamente, o currículo vem se configurando enquanto território de disputa em que circulam e são contestadas a presença de várias epistemes. Por se tratar de um conhecimento forjado no bojo da ferida colonial, o saber campesino esteve silenciado nessa disputa curricular.

Para tanto, compreendemos que se fizeram necessárias conjunturas políticas para implementar o silenciamento dos saberes campesinos por meio do racismo epistêmico, que tem por base a invalidação dos sujeitos e de suas produções de conhecimento. Paralelamente, em uma postura decolonial, os sujeitos de direito vêm se afirmando e afirmando o direito a vivenciarem uma formação condizente com a realidade dos campesinos presentes no Brasil. Isso implica dizer que estes continuam na disputa curricular ao avocar um currículo da formação do Campo para ser vivenciado no Campo

Esse paradigma é caracterizado pelo protagonismo dos sujeitos campesinos na luta em prol de uma educação coerente com o território material e imaterial do Campo. Nesse sentido, a Educação Superior emerge como conquista de mais um hectare do latifúndio do saber, denotando uma postura decolonial dos povos campesinos frente à realidade educacional em que vivem.

Contudo, percebemos que ainda existem manifestações coloniais que ditam a organização do curso de modo ainda disciplinar e que toma o currículo como elemento apenas organizativo. Ressaltamos, por isso, que, ao habitar o espaço de fronteira, o curso de licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado pensar e vivenciar relações curriculares Outras que modificam as estruturas coloniais vigentes no currículo prescrito da formação de professores.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto** 6755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto** 7352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERAp.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna de; JESUS, Sônia Meire Santos de (Org.). **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 5ª ed. Brasília: Edição do Autor, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMES, Angel. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LANDER, Edgar. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEMOS, Girleide Torres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto/Faculdade, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la

lógica de la Colonialidade y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorias postcoloniales. **Tábula Rasa,** Bogotá, n. 3, pp. 47-72, Dez./Jan. 2005.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.

NÚÑEZ, Ismael. Conocimiento Tecnoproductivo Campesino. Innovacón y convivencia intercultural. In: BARRIO, Ángel Espina (Org.). **Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad**. Recife: Massangana, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. In: LANDER, Edgar. (Org.). **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Geruza Maria de Lima

Introdução

O presente trabalho aborda o tema da função social do ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo. Essa questão vem no bojo de uma inquietação com as aprendizagens significativas para os jovens e adultos, principalmente os da área rural, denominada de Campo no contexto atual, como espaço de vida e de trabalho dos povos campesinos.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos se pauta na perspectiva reparadora e instrumental do ensino, antes direcionado à alfabetização. Esse ensino avança com o propósito de alcançar outros espaços do currículo, com destaque especial para a Matemática vivenciada por esses indivíduos no âmbito das lutas por direitos negados e por condições de acesso, permanência e qualidade em uma educação que valorize e respeite os sujeitos do Campo.

Ao optarmos por realizar a pesquisa no âmbito da Educação do Campo, pressupomos o possível entrelaçamento entre a EJA e a Educação Matemática, de maneira que este trabalho se insere em uma articulação dialógica entre essas modalidades de ensino e a Matemática.

A partir dessa compreensão, situamos a problemática da pesquisa, caracterizada pelo surgimento de inquietações a respeito da Matemática direcionada aos sujeitos jovens e adultos do Campo. Essas inquietações se referem à finalidade desse ensino, em uma perspectiva crítica e mobilizadora, no recinto da condição socioeconômica de viver e sobreviver desses sujeitos diante de tudo que já viveram e aprenderam no espaço do Campo. Daí a minha indagação: qual a função social do ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos do Campo?

A busca por respostas a essa indagação norteou a pesquisa, de maneira que elegemos como objetivo geral apreender a função social do ensino de Matemática para vida e para o trabalho do jovem e do adulto do Campo, que vivenciam um aprendizado desse componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para compreender essa função social, o estudo investigou qual Matemática é ofertada a esses sujeitos do Campo e como estes relacionam o conhecimento escolar com as atividades cotidianas ligadas à sua vida e ao seu trabalho.

Desenvolvimento

No âmbito educacional, o termo função social vem sendo utilizado no sentido de cumprir uma finalidade em diferentes contextos. Assim, podemos citar Scarpari (2003) que, em sua pesquisa para obtenção de sua especialização, trata a função social da escola como uma contribuição "para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva" (SCARPARI, 2003, p. 44). Esse autor amplia, ainda, a compreensão sobre a função social do ensino quando diz que: "os alunos desenvolvem suas capacidades e aprendem o conteúdo para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas" (Ibid., p. 18). Ainda, classifica o ensino como uma atividade que "exige reflexão, pesquisa, estética e ética" e, nesse sentido, destaca a função do professor, quando diz que: "O papel do professor é saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção" (Ibid., p. 31).

Diante desses pressupostos, enfocaremos a função social no sentido de finalidade nos contextos da Educação Básica, com relação, especificamente, ao ensino de Matemática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, adentramos na Educação Básica, descrita no portal do Ministério da Educação como: "o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Corroborando com essa descrição, as Diretrizes Curriculares Nacionais acrescentam que: "a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças" (BRASIL, 2013, p. 4). Sendo assim, a educação básica cumpre sua função social, ou seja, sua finalidade quando:

> (...) Considera as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. (...). Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2013, p. 17)

Entendemos a educação básica como direito de cada indivíduo. Ao capacitar e envolver cada ser pensante, despertando o interesse pelo exercício pleno da cidadania e pelos demais direitos, a Educação Básica se constitui como uma relação que mescla processo e prática, com o intuito de cumprir sua finalidade em cada uma de suas etapas, conforme é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

> O conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica. (Ibid., p. 20)

A função social apresentada no presente texto percorre os mais diferentes espaços educacionais, podendo, assim, ser classificada como fio que une escola e comunidade, currículo e sociedade em uma perspectiva de articulação entre o ensino e a matemática. Esta é vista enquanto componente curricular que possibilita o envolvimento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, abstrato e crítico como elemento motivador para o aprendizado no decorrer das etapas da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação do Campo, são modalidades da Educação Básica que surgem das necessidades e da mobilização social de educadores e dos povos do Campo.

Dentre tantos educadores, destaca-se de maneira especial e pioneira o pernambucano Paulo Freire, figura importante no cenário educacional e nacional da EJA, que atribuía notável relevância à educação para a conscientização, a superação da contradição opressores-oprimidos, a busca por liberdade, acreditando, acima de tudo, no poder transformador da educação. Segundo Freire (2000, p. 31), "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Seguindo esse movimento, durante o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, Freire afirmava que o trabalho educativo deveria ser feito "com" o homem e não "para" o homem, assim como hoje, com as perspectivas que o presente trabalho se propõe, voltado para a educação de Jovens e Adultos do Campo, no que se refere à matemática pautada pela valorização do saber e da cultura dos educandos, considerados como produtores de conhecimento no âmbito de uma educação dialógica.

Das mobilizações dos povos do Campo, Molina e Freitas (2011, p. 11) destacam que: "A educação do campo originou-se no processo de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social". Dessa forma, é da insatisfação advinda da forma ruralista de educar que surge essa mobilização para a criação da Educação do Campo, a qual persiste na busca pelos direitos dos povos do campo às condições básicas de existência e sobrevivência nas suas localidades como lugares de vida e de trabalho.

A negação de direitos sociais básicos, especificamente o direito à educação, demonstra o entrelaçamento entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, pois o indivíduo que é aluno da EJA vive, em geral, uma história de exclusão, que limita seu acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade. Com a escolarização, estes, no entanto, poderão construir estratégias que lhes permitam reverter esse processo (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a esfera educacional é o espaço das lutas pelas condições de acesso, permanência e qualidade da educação que é ofertada aos jovens e adultos do Campo. A busca pela compreensão da relevância do ensino e aprendizado dos conteúdos na EJA nos permitirá refletir sobre essa modalidade em uma perspectiva da "alfabetização matemática", de maneira que esses sujeitos tenham assegurado o direito a uma educação que considere suas especificidades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Tratando do entrelace entre a Matemática, a EJA e a Educação do Campo, na busca por respostas ao problema de pesquisa nos encontramos internos a um triângulo equilátero que fundamenta esse trabalho, em que o primeiro de seus vértices é a Educação Matemática, o segundo é a Educação de Jovens e Adultos e o terceiro é a Educação do Campo. Ambos, equidistantes, são igualmente importantes para esse estudo, tendo como fio condutor a perspectiva da educação de pessoas jovens e adultas, segundo Paulo Freire (2001), com uma visão politizadora, terreno maior em que esses vértices estão alicerçados no âmbito da busca por direitos negados.

A compreensão da Matemática, nessa perspectiva, pode contribuir para uma maior conscientização dos educandos, conforme é colocado por Lima (2013, p. 5): "compreensão dos sujeitos envolvidos no papel desempenhado pela matemática na construção da sociedade e do reconhecimento das influências políticas na seleção, organização e sistematização dos conteúdos". Ocorre, assim, o ponto de encontro entre a Educação Matemática e a Educação do Campo, ambas tendo como elo comum a preocupação com uma educação de cunho social e politizadora e como elemento motivador as ações realizadas por Paulo Freire no âmbito da Educação como ferramenta de conscientização e mobilização social. Por essa razão, o ensino de Matemática, segundo essa mesma autora (Ibid., p. 2), assume outro papel: "além de ensinar os conteúdos sistematizados, passa a debater a função de transformação social, de emancipação dos sujeitos em diferentes contextos". Esses contextos são referenciados na seguinte afirmação dessa autora:

> Com base na luta por uma Educação do Campo agregada à batalha por território, terra, moradia, saúde e outros direitos, entende-se que o ensino não é indiferente do modo de vida dos educandos (...). (Ibid., p. 2)

Por causa dessa especificidade do ensino, em especial do ensino de Matemática, na esfera da Educação do Campo advém, segundo Lima (2013, p. 5), a "concepção de educação emancipatória, do embasamento para a construção de outro projeto de sociedade". Nessa perspectiva, o ensino de Matemática ocupa um lugar estratégico na busca pelo reconhecimento dos direitos, pela realização consciente dos deveres e pela participação ativa nas políticas sociais, econômicas e culturais.

Os objetivos do ensino de Matemática para a Educação do Campo, a EJA e as demais modalidades da Educação Básica corroboram ações comuns na procura do reconhecimento e do respeito aos direitos comuns a todos, estejam as pessoas no campo ou na cidade.

Nesse sentido, D'Ambrosio (1996, p. 68) conceitua a educação "como uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum". Assim, a Educação Matemática, a Educação do Campo e a EJA se encontram no âmbito do espaço escolar, o qual tem o papel de:

> Desenvolver uma educação que não dissocie escola e sociedade, conhecimento e trabalho e que coloque o aluno diante dos desafios que lhe permitam desenvolver atitudes de responsabilidade, compromisso, crítica, satisfação e reconhecimento de seus direitos e deveres. Nesse aspecto, a Matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. (BRASIL, 1998, p. 27)

Isso evidencia o enfoque do ensino de Matemática aos sujeitos do Campo na perspectiva das relações que estes estabelecem com suas atividades e conhecimentos, objetivando a busca pelo direito ao acesso à educação e à permanência nela, de modo que lhes possibilitem conquistar, conhecer, se identificar, avaliar, debater e compreender as questões relativas à sua vida e ao seu trabalho.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa que deu origem a este trabalho tem como objetivo apreender a função social do ensino de Matemática referente ao Ensino Fundamental-Anos Finais e ao Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do Campo, considerando as incumbências da Matemática vivenciada no domínio escolar e as incumbências das atividades da vida e do trabalho dos sujeitos do Campo.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, Minayo (2001, p. 22) coloca que essa abordagem "aprofunda-se no mundo dos significados das ações e rela-

ções humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas". Em consonância com essa colocação, buscamos construir um conhecimento que seja útil e legítimo, pressupondo o entrelace entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Matemática na perspectiva da Educação do Campo, tendo a Matemática como ferramenta necessária para vida e para o trabalho desses indivíduos.

Buscamos respaldo também em Groulx (2008, p. 95), quando este afirma que "a pesquisa qualitativa remete aqui a um espaço de práticas relativamente diversificadas e múltiplas".

Diante da importância das multiplicidades de práticas na apreensão da realidade, adotamos como instrumentos metodológicos a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Nesse contexto, a entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista descrito como uma maneira na qual "o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos, é também possível optar por um tipo misto, com algumas partes mais estruturadas e outras menos" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDDSZNAJDER, 1999, p. 168). Dessa maneira, a entrevista possibilita uma maior interação entre o(a) pesquisador(a) e os pesquisados(as), o que se constata quando Duarte (2002) coloca que:

> A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. (DUARTE, 2002, p. 147)

Na pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os alunos, as alunas, os professores e as professoras, na direção do que é colocado por Lüdke e André (1986, p. 34), que descrevem que "a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações". Assim, orientamo-nos por meio dos objetivos, com o intuito de responder ao problema de pesquisa.

Como instrumento de análise, adotamos a análise de conteúdo. Após a realização das entrevistas semiestruturadas e a seleção dos documentos necessários, foi realizada a construção de categorias analíticas que, segundo Vala (2009, p. 110), "são os elementos chave do código do analista". Em sequência, organizamos os principais elementos analíticos, com as seguintes categorias: (i) as características profissionais do(a) professor(a) de Matemática da EJA; (ii) as proximidades entre a Matemática direcionada para a EJA e para a Educação do Campo; e (iii) a utilidade da Matemática vivenciada na EJA.

A partir das referidas categorias, tratamos as informações coletadas segundo Vala (2009, p. 104), que compreende a análise de conteúdo como "uma técnica de tratamento de informação. Não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação".

De modo geral, podemos dizer que o respaldo do presente trabalho se verifica pela diversidade de meios utilizados para apreensão da realidade da Matemática vivenciada no espaço escolar e suas influências no âmbito socioeconômico e cultural dos jovens e adultos do Campo.

A referida pesquisa ocorreu no município de São Caetano[1], situado no Agreste Pernambucano. Está localizado a 160 (cento e sessenta) quilômetros da capital (Recife) e sua população é de aproximadamente 36.485 (trinta e seis mil e quatrocentos e oitenta e cinco) habitantes. Possui em seu território uma rede com 59 (cinquenta e nove) escolas e, entre estas, 8 (oito) são privadas, 3 (três) estaduais e 48 (quarenta e oito) municipais. Do contingente de escolas municipais, 40 (quarenta) estão localizadas no campo e 8 (oito) na área urbana. Segundo a Secretaria de Educação Municipal, das escolas que estão localizadas no Campo, nenhuma possui turmas de EJA do Ensino Fundamental-etapas 3 (três) e 4 (quatro), que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, assim como não possui turmas de EJA do Ensino Médio.

Na área urbana, estão localizadas 3 (três) escolas municipais que possuem turmas de EJA do Ensino Fundamental-etapas 3 (três) e 4 (quatro) e 2 (duas) escolas estaduais que possuem turmas de EJA do Ensino Médio. Para a pesquisa, utilizamos como critério de seleção escolas que possuíssem o maior número de alunos do Campo matriculados na EJA. Foi escolhida uma escola com Ensino Fundamental, a qual demos um nome fictício de Escola Municipal Mundo Azul e que possui um total de 8 (oito) alunos camponeses, e uma escola com EJA do Ensino Médio, que denominamos de Escola de Referência Água Viva (nome fictício) e possui o maior número de alunos do campo na EJA, um total de 36 (trinta e seis).

A primeira escola em que realizamos as atividades foi a Escola de Referência Água Viva que, durante o período noturno, oferta a Educação de Jovens e Adultos em nível médio, distribuída em turmas do 1º Módulo "A" e "B", 2º Módulo "A" e "B" e 3º Módulo "A" e "B", o que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A segunda foi a Escola Municipal Mundo Azul, que possui cerca de 980 alunos matriculados, subdivididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Durante o período noturno a instituição oferta a Educação de Jovens e Adultos no nível do Ensino Fundamental-Anos Finais (3ª e 4ª etapas).

[1] São Caetano é o nome reconhecido em cartório da cidade.

Com as escolas selecionadas, utilizamos como critério para a escolha das turmas as que possuíam o maior número de alunos do Campo. Assim, foram escolhidas 2 (duas) turmas da Escola Municipal Mundo Azul, cada turma com cerca de 20 alunos e, dentre estes, 8 (oito) alunos(as) que residem no campo, dos quais 4 (quatro) alunos foram selecionados de maneira espontânea e aleatória, sendo dois de cada turma. Da mesma maneira, na Escola de Referência Água Viva, de um total de 36 (trinta e seis) alunos optamos por uma amostra de 8 (oito), sendo 2 (dois) de cada uma das 4 (quatro) turmas com alunos do Campo.

Os sujeitos do presente estudo foram, assim, os jovens e adultos do campo que são discentes da EJA do Ensino Fundamental-Anos finais (3ª e 4ª etapas) e do Ensino Médio e estudam no meio urbano e residem no campo, assim como os professores que lecionam Matemática direcionada a esses sujeitos no referido município. Nesse sentido, foram sujeitos da pesquisa 12 (doze) alunos(as) e 3 (três) professores(as) de Matemática, totalizando uma amostra de 15 pessoas.

Discussão dos resultados e considerações

Para obtenção e discussão dos resultados, as referidas análises ocorreram com base nas categorias:

(i) As características profissionais do(a) professor(a) de Matemática da EJA;

(ii) As proximidades entre a Matemática direcionada para EJA e para a Educação do Campo;

(iii) A utilidade da Matemática vivenciada na EJA.

Ao abordar a temática da pesquisa, buscamos apreender o importante papel que a Matemática desempenha na vida e no trabalho dos sujeitos do campo que estudam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com sua especificidade sociopolítica, econômica e cultural, entendida nesse trabalho como função social.

As análises documentais foram realizadas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), nos Parâmetros Curriculares de Matemática da EJA do Estado de Pernambuco (2012), nos livros didáticos de Matemática usados na EJA do Ensino fundamental - Anos finais (PARENTE, 2013) e do Ensino Médio (SCRIVANO et al, 2013), além das entrevistas com alunos(as) e professores(as).

No que diz respeito à análise documental, as Diretrizes Curriculares apontam que: "o campo dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana" (BRASIL, 2013, p. 267). Na perspectiva de construção humana, a Matemática se faz

em diversos contextos por meio dos diferentes meios, servindo às sociedades nas mais diversas funções, assim se fazendo necessária à Educação do Campo. Nesse sentido, nos reportamos a D'Ambrosio, que faz uma reflexão no ponto de vista da Etnomatemática:

> Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, etnomatemática não é apenas o estudo de "matemática das diversas etnias". Para compor a palavra *etnomatemática* utilizei as raízes *tica*, *matema* e *etno* para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*tica*) de explicar, de entender, de ligar e de conviver (*matema*) como distintos contextos naturais e socioeconômico da realidade (*etno*). (D'AMBROSIO, 1996, p. 111)

Apreende-se o entrelace entre a Matemática e a Educação do Campo na EJA, no sentido proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, quando colocam que: "As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, 2013, p. 45). Percebe-se, nessas Diretrizes, os direcionamentos do ensino da Matemática escolar para que sejam considerados os conhecimentos prévios dos alunos da EJA, levando em conta sua história de vida e suas representações matemáticas de acordo com o contexto em que vive. Isso aponta para as aproximações entre a Matemática, a EJA e a Educação do Campo.

Com relação ao livro didático de Matemática da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental (PARENTE, 2013), este está inserido no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/EJA) para os anos de 2014, 2015 e 2016 e possui questões pertinentes e contextualizadas em diferentes situações e regiões do país. No tocante à proximidade entre a Matemática, a EJA e a Educação do Campo, não há aproximações e apenas ocasionalmente há alguma menção ao Campo, na forma de ilustração no enunciado de questões, como podemos perceber nas páginas 12, 21, 75, 110 e 129.

Tratamos agora do livro didático de Matemática da EJA do Ensino Médio (SCRIVANO et al, 2013). Este está inserido também no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD/EJA) para os anos de 2014, 2015 e 2016. Em cada uma de suas etapas, de um total de três – 1º, 2º e 3º anos –, há um capítulo exclusivo de Matemática, que exibe os conteúdos de cada etapa de maneira sistematizada e contextualizada em situações distintas. No entanto, com relação à proximidade entre a Matemática, a EJA e a Educação do Campo não há aproximações, havendo apenas esporadicamente alguma menção ao Campo, por meio de ilustração no enunciado de questões, como podemos visualizar na página 297.

No que diz respeito às entrevistas, apreendemos que há uma disparidade entre o que é proposto e a realidade escolar do ensino de Matemática no município pesquisado.

Identificamos também que os professores e os alunos possuem dificuldades semelhantes com relação aos conteúdos de Matemática quando a maioria dos alunos relata que considera a Matemática uma disciplina difícil. De acordo com suas respostas, verificamos que, entre os 12 (doze) entrevistados, 11 (onze) classificam a Matemática como difícil e, dentre estas, a maioria aponta o tratamento algébrico como motivo dessa classificação. Na fala de $\mathbf{A}_7$ (7º aluno entrevistado), é relatado que: "têm muitos cálculos, mistura de números com letras e, essas letras, cada hora, têm um valor diferente, isso me deixa muito confusa, tenho raiva e não aprendo".

Assim como a maioria dos professores relata ter dificuldades em trabalhar Matemática na EJA, constatamos, ainda, a ausência de conhecimento em torno da Educação do Campo. A professora $\mathbf{P}_1$ exibe em sua fala a questão etária como possível causa da dificuldade em aprender. Na relação Campo e Cidade, no tocante à contextualização do conteúdo, o professor $\mathbf{P}_3$ diz que: "em todo lugar, se ensina as mesmas coisas", o que demostra um ensino de Matemática pouco contextualizado, sem uma preocupação com o envolvimento social, crítico e mobilizador. Segundo Cidimar Andreatta (2013, p. 39): "uma educação desconectada da realidade, não fará mais que domesticar, adequar, ou seja, reforçar a situação de desigualdade, subordinação e heteronômica".

Daí, surge um impasse: como esse professor poderá superar essas dificuldades para melhor apoiar os alunos na busca por aprendizagens significativas para a sua vida e seu trabalho no Campo, atingindo uma formação cidadã?

Existe o reconhecimento dos alunos da EJA que residem no Campo, segundo as Diretrizes Curriculares, que colocam que "Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, normalmente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida" (BRASIL, 2013, p. 27).

Há, ainda, segundo essas Diretrizes, o conhecimento de que a "oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo" (BRASIL, 2013, p. 296).

No entanto, o que constatamos nas escolas pesquisadas corrobora o que Arroyo (2007, p. 159) pontua: "As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades veem distanciando os povos do campo do seu lugar de vida e de trabalho".

Como atingir os objetivos do ensino de Matemática, segundo é colocado por Cury (1994, p. 18), quando diz que: "seu objetivo é o estudo das relações entre o conhecimento matemático, o professor e os alunos, relações essas que se estabelecem em um determinado contexto sociocultural", diante dos vários desencontros no ensino de Matemática na EJA no contexto da Educação do Campo?

A presente pesquisa foi realizada a partir de uma problemática que nos levou a investigar qual a função social do ensino de matemática na educação de jovens e adultos do Campo. No entanto, identificamos a existência de um ensino tradicional, sem contextualizações, com alunos desmotivados com a Matemática, professores com dificuldade para ensinar, sem formação específica, sem materiais adequados, em uma situação em que uns fingem que ensinam e outros fingem que aprendem.

Por meio desse trabalho apreendemos que a utilidade da Matemática na sociedade, ou seja, a função social que deve cumprir o ensino de Matemática, segundo descrito nessa pesquisa, encontra-se distante de ser concretizada para os sujeitos do campo e alunos da EJA.

No tocante ao ensino de Matemática na EJA/Campo, restou a essa pesquisa, apenas indagações: como esses indivíduos poderão ter acesso a um conhecimento matemático que tenha sentido para a sua vida e o seu trabalho como povos do Campo?

Referências bibliográficas

ANDREATTA, Cidimar. **Ensino e Aprendizagem de matemática e educação do campo:** o caso da escola Municipal comunitária rural "Padre Fulgêncio do Menino Jesus", município de Colatina, Estado do Espirito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticao) – Instituto Federal do Espírito Santo, cidade, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thompson, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Matemática. Brasília: MEC, 1998.

CURY, Helena Noronha. **As concepções de matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, volume, n. 115, pp. 139-154, mar. 2002. Disponível em <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em 18 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: OUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Aldinete Silvino de. **Educação do campo e educação matemática:** relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Instituto/Faculdade, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em 7 nov. 2015.

PARENTE, Eduardo Afonso de Medeiros. (PNLD/EJA, 2014, 2015, 2016). **Caminhar e Transformar – Matemática**: Anos Finais do Ensino Fundamental. Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 4)

SCARPARI, Beivi de Oliveira. **A função social da escola:** o ensino médio deve formar para a vida ou para o mercado de trabalho?. Monografia (Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior) – Faculdade/Instituto, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2003.

SCRIVANO, Carla Newton et al. (PNLD/EJA, 2014, 2015, 2016). **Ciência, transformação e cotidiano**: Ciências da Natureza e Matemática - Ensino Médio: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Global, 2013.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais.** 15ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristiane Kuhn de Oliveira
Silvimar Araujo Lopes
Camila Costa de Carvalho
Adenir Carvalho Rodrigues

Nas últimas duas décadas dos anos 2000, tem-se reconhecido a educação como uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano e, consequentemente, para o crescimento socioeconômico do país. As pautas que envolvem essa temática deixam claro que nenhum avanço poderá ser alcançado se o maior investimento não estiver voltado à busca de uma educação mais adequada, pautada em princípios de igualdade e firmada em princípios éticos e humanísticos.

Uma educação de qualidade busca o desenvolvimento social emancipatório, de respeito à diversidade de todas as formas existentes, voltada também para os avanços tecnológicos e para uma sociedade em constantes transformações sociais e políticas. As mudanças ocorrentes revelam a importância de se conduzir para o trabalho profissionais cada vez mais qualificados para enfrentarem as demandas dos sujeitos da sociedade, os desafios do desenvolvimento econômico e, consequentemente, as constantes e necessárias transformações sociais.

A formação de professores é um tema de ampla discussão, que ocupa um espaço significativo no cenário educacional. Vê-se uma frequente preocupação inclusive no que se refere à formação de professores para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compreende tantos outros desafios, como as altas taxas de abandono e evasão – realidade ainda recorrente em muitas regiões brasileiras, principalmente no Nordeste do país.

Discutir essa temática requer atentar-se para as três dimensões que envolvem a formação do educador: a normativa, a política e a pedagógica. Assim sendo, busca-se levantar uma reflexão pautada nessas dimensões, especialmente na dimensão pedagógica por percebermos que, no campo da EJA, o fazer prático da educação se apresenta imbricada em uma série de questões desafiadoras que marcam a especificidade dessa modalidade.

O objetivo deste trabalho é provocar a discussão sobre o contexto da EJA, com suas complexas singularidades filosóficas, sociológicas, políticas e pedagógicas, atentando-se mais ao atendimento da modalidade, especialmente no que concerne a elementos da formação dos professores. Além disso, busca-se também fomentar uma reflexão sobre a promoção da qualidade da Educação

a partir da formação do professor para atuar nessa modalidade. Dessa forma, esta reflexão traz questionamentos acerca dos fundamentos históricos da modalidade, suas especificidades e desafios para a formação docente, quer em âmbito nacional, quer em âmbito regional e local, contemplando discussões realizadas por meio de pesquisa em andamento acerca dessa temática.

Especificidade da Educação de Jovens e Adultos

Em seu sentido mais amplo, a expressão **Educação de Jovens e Adultos** acarreta diversas definições, de modo que qualquer atividade educacional voltada para o público jovem, adulto e idoso pode ser considerada como tal, perpassando, assim, todos os níveis da Educação Básica do país.

O conceito de Educação de Jovens e Adultos se coaduna com o conceito de educação popular e com o movimento dado pela ânsia de exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Entre essas exigências se fortalece a compreensão crítica de que o processo de aprendizagem deve partir da vivência de cada aluno, contribuindo para que os oprimidos e marginalizados também possam aprender e, com isso, diminuir as fronteiras do "não saber" como mais um fator de exclusão em suas vidas, concretizando, de fato, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania. Assim, Freire (2001, p. 10) compreende que: "o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade dos educadores e educadoras".

A EJA apresenta sua necessidade de existir enquanto resultado de uma fragilidade histórica e conjuntural da educação. Essa modalidade surge de contextos diversos, mas caracteriza-se continuadamente por ser um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não participaram do processo regular de escolarização – quaisquer que sejam as causas dessa negação de direito – ou que tiveram suas trajetórias escolares ceifadas.

Reconhecida por ser uma proposta pedagógica flexível, que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências no dia-a-dia e no mundo do trabalho, a modalidade da EJA se distingue do ensino regular em suas especificidades, com concepção, estrutura e metodologia próprias, que buscam assegurar o direito à educação por toda a vida. Esta é a proposta defendida; porém, nos estados e municípios, não é o que ocorre. Sobre isso, o documento base para a VI CONFINTEA (2009, p. 3) aponta que:

> as estratégias didático-pedagógicas da EJA também tentam superar outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escolar, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados

> como "conteúdos", sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe.

A EJA refere-se comumente à escolarização tardia, especialmente para aqueles que não tiveram condições e/ou oportunidades de acesso à escola durante a infância e o início da juventude. Embora a expressão tenha o sentido de faixa etária, as atividades dessa modalidade superam essa particularidade, sendo ampliada por critérios socioculturais.

Muitas fragilidades da EJA se estendem a um contexto secular e perduram até os dias atuais. A invisibilidade das especificidades do público atendido por parte dos gestores, a escassez e até ausência de formação específica para os professores e a precariedade dos serviços configuram o desprezo com a modalidade, que é consequência da forma como a EJA tem sido concebida em muitos espaços.

Esse contexto de percalços na EJA, que se manifesta no embate político, ideológico e cultural, apresenta avanços após sua afirmação enquanto modalidade de educação reconhecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Estabelecida como modalidade de ensino pertencente à Educação Básica brasileira, a EJA passa a dispor de direitos e fundamentos próprios; porém, sua trajetória de direito e legalidade ainda vem sendo constantemente pauta das discussões ligadas ao direito social, à qualidade da educação e ao analfabetismo no Brasil.

Os recentes documentos que direcionam o tratamento da modalidade, como diretrizes e pareceres, apresentam elementos sobre a especificidade da formação de professores e o investimento específico e direcionado exclusivamente a essa modalidade, na tentativa de garantir direitos e reparar injustiça social, fruto da grande desigualdade social que assola nosso país. Assim, as diretrizes para o ensino de nove anos apresentam a seguinte consideração acerca da EJA:

> Ela requer um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular, um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação, uma política de formação permanente de seus professores, formas apropriadas para a destinação à EJA de profissionais experientes e qualificados nos processos de escolha e atribuição de aulas nas redes públicas e maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados. (BRASIL, 2009, p. 27)

Como temos debatido, as diretrizes apresentam as condições de financiamento próprio, o reconhecimento à especificidade, os modelos pedagógicos próprios, o sistema de monitoramento e avaliação, além do reconhecimento

da necessidade da formação docente e de valorização dos saberes profissionais de quem carrega uma boa bagagem. Porém, o que se tem questionado é a efetividade disso tudo que os documentos oficiais garantem no papel. Para que isso tudo se efetive, é necessário o contínuo e ininterrupto processo de lutas sociais, de busca pela real garantia dos direitos que já são legislados – os quais representam uma grande conquista. Agora é, porém, a vez da luta por sua efetividade de fato.

Dentro dessa discussão do que é garantido apenas na legislação, mas ainda está longe de se efetivar como realmente precisa ser, vamos discutir a EJA a partir também da nossa realidade local, pois certamente ela é reflexo do que ocorre no país inteiro. Nos debates, nas conferências sobre educação no geral, sobre a EJA e no imaginário popular, as concepções e impressões que se têm dessa modalidade não fogem ao que ocorre em nossa realidade. Dito de outra forma, a EJA em Bonito, em Jacobina ou em Jussara – todas cidades baianas – não se distancia do contexto das políticas públicas para essa modalidade, quer seja na negação de direitos sociais, da relegação para segundo plano nas pastas de Estado, quer seja na concepções de formação de professores. Nesse sentido, tomamos agora a reflexão a partir da realidade da EJA em Jussara, apresentando alguns dados sobre essa modalidade.

A EJA no município de Jussara (BA): compartilhando dados iniciais da pesquisa de mestrado

A Educação de Jovens e Adultos em Jussara se configura em uma realidade municipal de altas taxas de analfabetismo e de abandono escolar, ampliando, consequentemente, as taxas de distorção idade-série por se apresentar como modalidade reparadora, rogada por muitos em razão da compressão do tempo de escolaridade. Aliada a essa situação está a discriminação com a modalidade, por esta atender especialmente os sujeitos de trajetórias ceifadas, interrompidas, sendo, assim, simplesmente contemplada por um discurso compensatório, ancorada em fatores que revelam a ausência de preocupação com os fins da educação, a qualidade e o compromisso com a modalidade. Compreende-se, desse modo, que um segmento expressivo da demanda educacional no município corresponde ao contingente de jovens e adultos que se encontram sem instrução ou com baixa escolaridade.

Em termos de qualidade, analisamos a precariedade dos serviços desenvolvidos na rede municipal para aqueles que procuram a EJA e os aspectos que se referem às condições básicas de funcionamento das escolas e das condições de oferta do Ensino Fundamental. Considera-se relevante, ainda, pensar como os jovens e adultos estão aprendendo no contexto municipal e a condição formativa atual dos seus formadores: os professores.

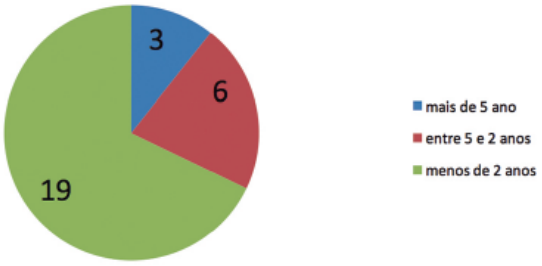
A partir da problemática e do objetivo proposto definiu-se a metodologia da pesquisa, que partiu da aplicação de questionários para os professores e de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e coordenadores pedagógicos, todos atuantes na modalidade em estudo e pertencentes a escolas do município de Jussara. A amostragem da pesquisa considerou que as turmas de EJA se concentram em uma escola da sede do município e em duas escolas dos povoados maiores. As demais turmas de EJA, por sua vez, funcionam espalhadas nos povoados menores, no turno noturno, amparadas por uma única professora e com um pequeno número de alunos.

Tanto os questionários como as entrevistas semiestruturadas foram apropriados à clientela a que se destinou e abordaram a temática da formação do professor e a prática do educador na EJA.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento escolhido para o cruzamento de informações entre docentes e equipe gestora, sendo entrevistados dois gestores escolares e dois coordenadores pedagógicos. Foram aplicados 28 questionários, atingindo a meta de 100% do universo de professores de EJA do período em estudo.

Entre os anos em estudo, houve intensa rotatividade de professores nas turmas de EJA. Dos 28 professores entrevistados apenas 3 professores possuem cinco ou mais anos de experiência na modalidade, enquanto 6 professores estão atuando na modalidade entre dois e cinco anos, e a grande parcela dos profissionais, ou seja, 19 deles, possui menos de dois anos de experiência. Veja o Gráfico 1 abaixo, onde ilustramos a experiência na modalidade de EJA entre os professores pesquisados. Vê-se claramente que a maioria dos professores que trabalha na EJA não tem experiência, situação que agrava as condições da modalidade.

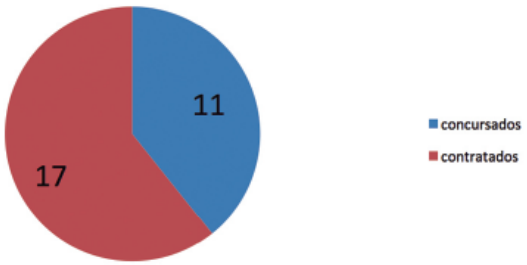
Gráfico 1 – Experiência e m EJA



Fonte: Dados organizados pelos autores.

Conforme o Gráfico 2 nos mostra logo abaixo, há considerável disparidade entre os professores pesquisados: 11 são concursados na rede municipal, os demais, que totalizam 17, possuem apenas contratos temporários no cargo de professor. Essa situação revela a fragmentação dentro da própria categoria, assim como o descaso no modo como é tratada a modalidade, na qual, quando há falta de um professor concursado, são aceitos outros profissionais, independentemente do tipo de formação. Além disso, essa transitoriedade dificulta a criação de vínculos entre os profissionais com a EJA e as escolas.

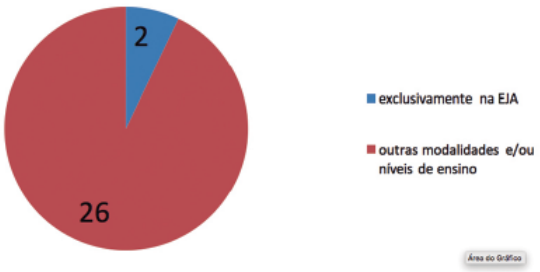
Gráfico 2 – Vínculo Empregatício



Fonte: Dados organizados pelos autores.

Quando questionados sobre a dedicação exclusiva à modalidade, apenas 2 professores responderam que atuam exclusivamente na EJA. Os demais dividem sua jornada com aulas no ensino regular em outras escolas ou até em outros níveis de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, vide Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Dedicação em EJA

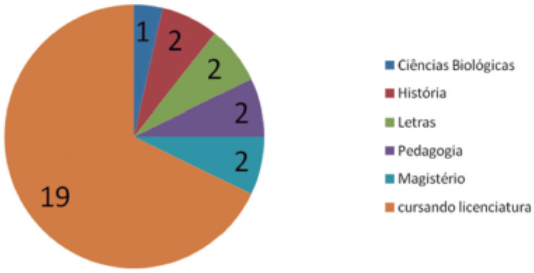


Fonte: Dados organizados pelos autores.

A formação específica também aparece com graves problemas: 19 professores estão cursando a graduação em licenciaturas (Pedagogia e Letras).

Entre aqueles que concluíram o Ensino Superior, 1 possui graduação em Ciências Biológicas, 2 possuem graduação em História, 2 são licenciados em Letras, 2 são licenciados em Pedagogia e 2 possuem apenas Nível Médio, vide Gráfico 4. Por causa da ausência de professores com formação específica, 26 deles dividem sua carga horária de trabalho entre duas ou mais disciplinas. Para agravar as circunstâncias da EJA no município, apenas um professor, no total de 28 professores, possui formação continuada voltado para o atendimento em EJA.

Gráfico 4 – Formação



Fonte: Dados organizados pelos autores.

É preciso considerar tais dados a partir da perspectiva de ampliação da oferta do ensino público, bem como do resultado da implantação de vários programas no âmbito estadual e federal de promoção da educação nas vias da regularização do fluxo escolar, da alfabetização de jovens e adultos e da correção da defasagem idade-série.

Não há, porém, qualquer política voltada exclusivamente para as especificidades da EJA. O calendário escolar da EJA, assim como o horário de aulas, o sistema de avaliação e toda a organização pedagógica das turmas, segue as orientações do ensino regular. Não há, além disso, qualquer política ou iniciativa de formação específica para os professores dessa modalidade de ensino. A maioria dos professores assume aulas no ensino regular e na EJA, tratando a EJA como uma complementação da carga horária de professor regular. A diferenciação entre as turmas de ensino regular e as turmas de EJA se dá apenas na adoção e no uso do livro didático, uma vez que, para as turmas de EJA, há escolha de coleção específica para essa modalidade.

Muitos professores desconhecem as singularidades do trabalho educativo com a EJA em razão da ausência de formação específica e da falta de critérios na organização do quadro docente da modalidade, tornando invisíveis as particularidades do público de jovens e adultos. Tal realidade torna o ensino da EJA precário e distante das determinações e discussões que permeiam a educação popular.

As iniciativas voltadas à orientação pedagógica começaram no ano de 2014, com a organização de uma coordenação pedagógica direcionada ao atendimento das demandas do turno noturno da escola da sede. Desse modo, essa escola é ainda a que mais se aproxima do tratamento das singularidades da EJA, embora tal aproximação esteja longe dos ideais projetados para a modalidade.

Não há no município material apropriado para os professores, organização curricular integrada, bem como a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que visem favorecer a permanência e a aprendizagem do estudante. São inexistentes as políticas de fomento à produção de material didático, de desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, de instrumentos de avaliação, de acesso a equipamentos e laboratórios e de formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional.

Há, além disso, uma carência de estímulos e propostas voltadas à diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, relacionando a formação com a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses estudantes. Nos últimos anos não foram implementadas ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica, sendo o programa TOPA a única possibilidade e alternativa para jovens e adultos.

Formação de Professores em EJA: reflexões e desafios

A Educação de Jovens e Adultos consiste em uma modalidade de ensino que se configura também como prática de caráter político por causa da preocupação em resolver situações de exclusão que, algumas vezes, fazem parte de um quadro maior de marginalização. A modalidade tem por objetivo dar oportunidades de condições de ensino e aprendizagem a jovens e adultos que, por circunstâncias sociais ou econômicas, abandonaram o ambiente escolar:

> A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo levar a educação às classes mais carentes do país, assim, a legislação brasileira buscou suprir a escolarização regular para aqueles que não a tiveram na idade adequada e nessa mesma linha de pensamento, com a perspectiva de alavancar as oportunidades educacionais, o Estado se propõe a criar meios de favorecer oportunidades àqueles que tiveram, por algum motivo, de interromper seus estudos. (HADDAD, 1994, p. 87)

A Educação de Jovens e Adultos ao longo da história é permeada pela ausência de políticas públicas que garantam ações sistemáticas e contínuas. Com uma visão carregada de exclusão e de preconceito, essa modalidade é assumida como uma prestação de favor e reparo para aqueles que fracassaram em sua trajetória escolar. A escola destinada a esse público resume-se, então, à oferta de vagas para sanar um problema específico de analfabetismo e oportunizar a certificação sem assimilação do aprendizado. Apresentam-se, assim, as fragilidades da instituição ao não se concretizar enquanto escola agregadora e que se adapta a esse público, trazendo suas especificidades e conhecimentos e valorizando a contribuição dos jovens e adultos.

Entretanto, nos anos finais do século XX e na primeira década desse novo milênio, temos acompanhado uma implementação positiva do processo de formação de professores da Educação Básica, em atendimento, sobretudo, às exigências de políticas públicas, entre as quais se destaca a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Nesse momento tornou-se necessário também um aprofundamento das análises sobre a formação dos professores/professoras, com alguns questionamentos recorrentes, como: se a formação profissional está verdadeiramente direcionada para atender aos interesses e necessidades educativas da população brasileira; se suas estratégias podem garantir, de fato, a qualidade dos professores no fomento das aprendizagens escolares, de acordo com uma noção de que a necessidade de compensação que se constata atualmente representa um desvio desses pressupostos curriculares da formação docente atual; e por fim, sobre onde deve incidir o foco da formação de professores e os seus reflexos na relação com a qualidade do ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto da própria realidade profissional cotidiana.

Quando se faz referência à qualidade da educação, à luz da profissionalização e da formação de professores, deve-se, obrigatoriamente, considerar as estruturas que possibilitam essa qualificação, partindo das ações e das políticas institucionais – o papel do Governo e as políticas públicas –, da função das instituições de Ensino Superior, perpassando os programas de formação continuada e de acompanhamento das habilidades e competências docentes. Esses componentes serão decisivos para a o exercício da profissão docente com adoção das práticas pedagógicas cotidianas das unidades/comunidades escolares, o que, por sua vez, garantirá o compromisso com a aprendizagem, edificando a tão almejada democratização, a igualdade dos saberes e, consequentemente, a autonomia cidadã.

Sabe-se que todo processo formativo – inicial e continuado – deve ser pensado e repensado continuamente de modo a atender às dinâmicas e às demandas sociais vigentes, o que traz à tona a atual contextualização das propostas e valores relacionados aos interesses econômicos em escala global, assim

como os desafios de uma comunicação que se tornou intensa mediante processos tecnológicos altamente sofisticados.

Nessa perspectiva, nota-se que, atualmente, o grande desafio da EJA é compreender as necessidades apresentadas pelos sujeitos dessa modalidade, as suas aspirações e perspectivas, além de reconhecê-los como produtores de um conhecimento que pode ser articulados paralelamente às teorias curriculares da prática docente. Assim, faz-se necessário pensar o papel do professor que atua na EJA, a fim de refletir sobre a estrutura da sua formação, ou mesmo se esta tem conseguido atender às especificidades apresentadas nessa modalidade de ensino. Vasconcelos (2003) aponta para a necessidade dos cursos de formação de professores apresentar, por exemplo, proposta curricular que possibilite a construção de competências e habilidades que contemplem de maneira adequada a EJA e suas especificidades.

É necessário, portanto, pensar a formação inicial do professor como um elemento consubstancial para uma prática baseada nas mudanças do quadro social que emergem no campo da EJA. No bojo dessa complexidade de demandas no processo de formação dos professores na atualidade, Perrenoud (2000, p. 88), destaca:

> [...] nem todos aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites.

A identidade, a singularidade e a subjetividade muitas vezes não são consideradas, o que é pressuposto como um princípio elementar em um país com as dimensões territoriais do Brasil, com um destacado multiculturalismo e uma grande disparidade socioeconômica. Não é possível, por isso, comungar com a estandardização institucionalizada direcionada aos processos de formação profissional, especificamente àqueles voltados à docência.

Outro princípio inquietante é aquele que implica que a qualidade na formação garantirá ao professor o saber-fazer, mesmo quando esses profissionais não dispõem de estruturas institucionais, físicas, didático-pedagógicas mínimas para o bom exercício da profissão. Para se "formar" é preciso aprender e, para "aprender", necessitamos de tempo para estudar/pensar.

Entende-se que "estudar/pensar" envolve uma busca pelo conhecimento que passa pelos caminhos do discernimento, que geram questionamentos, argumentações e reflexões. Nenhum saber é construído com imediatismos, pois, em um sentido amplo, isto ocorre paulatinamente, a partir de um processo permanente de aprendizagem e [in] formação.

Recentemente, um tema emergente tem renovado o fôlego no âmbito das discussões atreladas aos instrumentos de formação de professores: a formação continuada. Segundo Gatti e Barreto (2009), é perceptível um elevado índice de professores buscando novos cursos de capacitação, especialmente providos por Secretarias Municipais de Educação, onde um elevado percentual desses cursos objetiva aproximar as novas tecnologias das práticas desses professores. Nessa premissa, algumas dualidades acabam emergindo no ínterim dessa contenda: a formação/informação e o aprender/ensinar (DEMO, 2002).

A formação continuada surge em meio a uma crise, pois são contínuos os questionamentos e debates em que os processos que levam à formação inicial aparecem no cerne das discussões. O ensinar bem está diretamente associado aos mecanismos do aprender bem. Daí levanta-se a questão da necessidade de reforçarmos os olhares para que o professor possa aprender a aprender para melhor instruir e ensinar o aluno, semeando nele o desejo de querer aprender, ou seja, o direito de aprender, como sugere (DEMO, 2002).

Para que a prática do professor ocorra na perspectiva acima discutida, a formação deverá proporcionar, ao término de seus estudos, ou mesmo na sequência, condições de articular o aprendizado com a prática propriamente dita, com uma proposta de formação que vincule o contexto de vida de cada educando aos conhecimentos e experiências pedagógicas adquiridas pelo professor em seu percurso formativo.

Intermediar o conhecimento científico com os saberes dos educandos não é tarefa fácil, mas pode ser aprendido na trajetória das suas ações e no seu processo de se tornar professor. É papel do professor ensinar a ação de conviver e viver com todas as diferenças existentes dentro e fora da escola, porque a escola é uma extensão da vida lá fora.

Freire (1996), nesse sentido, nos instiga a refletir sobre o contínuo processo de formação do ser humano quando exalta a tomada de consciência do inacabamento e a constante necessidade da busca pelo crescimento por meio da renovação dos saberes. Reconhecida a importância da formação de professores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, considera-se essencial, tratando-se da EJA, o levantamento da presente discussão por ser notada certa fragilidade nas práticas educativas que vigoram como singulares ao ensino comum, percebendo-se claramente que há uma especificidade que é pertinente a essa modalidade.

Assim, a prática de ensinar está enredada em características que dão ao ato uma maior complexidade. Sua importância na formação de professores se delineia no caminho da docência e pode ser entendida com uma nova maneira de se pensar o ensino, bem como uma nova maneira de se pensar o professor,

elevando-o a níveis mais abrangentes ao reconhecer as necessidades sociais apresentadas pelos alunos e a diversidade de saberes que caracterizam o espaço escolar e a prática docente.

A experiência se apresenta no campo do vivido, do trajeto de vida de cada um, das andanças, do meio sobre o qual versamos, um campo encharcado de saberes "do que nos acontece", discernido por nós como objeto da identidade cultural, tal qual representada em nosso convívio social. Com isso, percebe-se que o grande desafio da EJA, mesmo após experimentar algumas experiências, nem sempre se dá no campo de compreensão das particularidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos.

As aspirações, perspectivas, experiências e saberes desses alunos devem ser interligados aos conhecimentos elaborados, universal, exigidos pela sociedade e compreendidos como o produto de uma ciência que pode ser articulada paralelamente às teorias curriculares e mediadas na prática docente. Desse modo, aponta-se para a "dimensão epistêmica" de toda a relação de saber e para a relação de "identidade" que a abarca, ou seja, todo processo de aquisição do conhecimento está estreitamente ligado à história de vida do sujeito, "às suas relações com o outro, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros". Rios (2008) reforça essa compreensão ao apontar para o despertar do saber por meio do exercício empírico dos elementos reais existentes nas relações compartilhadas entre os sujeitos.

Os dados levantados indicam, portanto, a ausência de políticas públicas específicas para a modalidade da EJA no município de Jussara (BA), ao mesmo tempo que não se percebe, notadamente, avanços no que se refere à formação de professores que atendem à modalidade, o que se alia às altas taxas de reprovação e evasão escolar nas turmas de EJA. Logo, evidencia-se que a formação de professores é um desafio que precisa ser encarado com vistas à promoção de uma educação de qualidade.

Conclusão

A intenção deste trabalho é possibilitar uma discussão sobre as vias de transformação da realidade a partir da formação de professores, visando à qualidade do atendimento do público da EJA, ao mesmo tempo que se reconhece que os desafios impostos e presentes nessa realidade em estudo não se restringem ao lócus de pesquisa, pois incluem a demanda e a especificidade da EJA em outras regiões.

Ao relacionar o referencial teórico com as informações obtidas nessas pesquisas, atenta-se para a importância da formação inicial e continuada específica aos professores dessa modalidade para a qualidade da educação ofertada. A formação inicial e a formação continuada possibilitam as condições neces-

sárias para o desenvolvimento do trabalho do professor, especialmente quando tratamos de uma modalidade com tantas especificidades como a EJA.

Percebe-se, diante do exposto, a necessidade urgente de se pensar a EJA seguindo os pressupostos da educação popular, ampliando a oferta e a qualidade do ensino e calcando-se na perspectiva dos jovens. Estes foram excluídos da escola nos mais variados estágios, em uma trajetória marcada por repetências, evasões esporádicas e retornos até a exclusão definitiva, assim como os adultos trabalhadores que também, por inúmeros motivos, tiveram suas trajetórias escolares truncadas.

A educação escolar e a ação educativa se constituem, nesse sentido, como um caminho para a transformação social, política e cultural, sem deixar, evidentemente, de reconhecer as limitações e os desafios que estão postos nessa caminhada. O essencial do trabalho escolar é garantir a possibilidade de o homem tornar-se livre, consciente, responsável, a fim de concretizar sua humanização. Para isso, a escola deve proporcionar a procura, a investigação, a reflexão, buscando razões para a explicação da realidade.

Assim, entende-se que não é possível continuar improvisando educadores de jovens e adultos. A ausência de formação docente específica e adequada para o educador dessa modalidade amplia os questionamentos acerca da qualidade do ensino, dos referenciais e materiais que vêm sendo oferecidos a esse público e põe em dúvida o cumprimento de um direito prescrito em lei.

Referências bibliográficas

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2015.

BRASIL. Documento Base Nacional para a **VI CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2008.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

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

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. v. 5. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, Sergio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda, **Anais**... Brasília: INEP, 1994, pp. 86-108.

HADDAD, Sergio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos,** local, v. 1, n. 0, pp. 1-113, ago. 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291850&idtema=132&search=b ahia|jussara|sistema-nacional-de-informacao-de-genero-uma-analise-dos-resultados-do-censo-demografico-2010> Acesso em 4 jun. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIOS, P. V. Adriana Jane. **Entre a roça e a cidade:** identidade, discursos e saberes escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO: UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO CONTRA A RETENÇÃO E A EVASÃO DOS ALUNOS ASSISTIDOS PELA PROGEST/UFRPE

Juliana Cavalcanti Maceso
Paulo de Jesus

Introdução

Este artigo tem como abordagem principal a evasão e a retenção nas universidades públicas. Para isso, toma-se como referência a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), instituição onde existem 178 estudantes beneficiados pelo Programa de Apoio ao Discente, oferecido pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, de acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Desse total de estudantes, 32 apresentaram baixo desempenho acadêmico e 20 compareceram aos atendimentos para acompanhamento pedagógico. Dentre esses alunos, 50% são da área de Exatas e da Terra, 25% das Agrárias, 15% das Humanas e Sociais e 10% das Ciências Biológicas.

A UFRPE tem alguns princípios básicos e norteadores para a sua abordagem didático-pedagógica, instituídos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): ensino flexível, atual e inclusivo; formação de qualidade à sociedade, associado ao desenvolvimento humano; educação como um processo integral; formação de cidadãos críticos, inovadores e éticos. Nesse sentido, a UFRPE, por meio de suas diretrizes, visa a orientar o processo formativo, pautado na produção e apropriação de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e culturais, a partir de uma visão reflexiva e integradora da realidade e de modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos, apoiados nas inovações (PDI/UFRPE, 2013).

A Progest, por sua vez, tem como missão *incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com as demais pró-reitorias, departamentos acadêmicos, departamentos administrativos e órgãos suplementares, o estudante em suas múltiplas demandas no decorrer de sua trajetória estudantil por meio de ações afirmativas de permanência nas áreas social, técnico-científica, cultural, política e esportiva. A Progest* promove, assim, a equidade no ambiente acadêmico mediante ações específicas que atendam à população estudantil com vulnerabilidade socioeconômica. As ações de assistência estudantil englobam auxílios e benefícios, como alimentação, moradia, transporte, apoio à ingressante gestante e bolsa permanência.

O aluno, ao ingressar na universidade, recebe uma difícil tarefa, sem garantia de êxito, pois as características desse nível de ensino diferem da edu-

cação fundamental e média. A descontinuidade e as diferenças em relação às vivências anteriores desses estudantes causam certa insegurança quanto à carreira e às escolhas, exigindo mudanças de hábitos, habilidades, novas estratégias de aprendizagem e capacidade de convivência com diferentes pessoas.

O aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão impulsionaram a expansão da educação superior tanto nas instituições privadas quanto nas instituições públicas (INEP, 2011).

As instituições de ensino superior caracterizam-se como entidades que transmitem e aplicam o conhecimento, de modo que possibilita ao aluno assimilar e aplicar esses conhecimentos. Embora o desempenho acadêmico esteja vinculado ao esforço individual, é necessário que as instituições de ensino observem os fatores que estão afetando o coeficiente dos alunos para que possam buscar meios de garantir a aprendizagem destes (CERQUEIRA, 2000).

O desempenho acadêmico está relacionado ao rendimento de um indivíduo ou grupo por meio da execução de atividades acadêmicas avaliadas pela competência e resultado. Desse modo, "a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade" (MUNHOZ, 2004, p. 37).

A evasão no ensino superior é um problema que afeta os resultados dos sistemas educacionais nas mais distintas realidades, podendo gerar desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos (SILVA FILHO et al., 2007). A esse respeito, um estudo desenvolvido pelo Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção, junto ao colegiado da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Nacionais de Ensino Superior (Andifes), apresentado no XXVI Encontro de Pró-Reitores de Graduação (2013), revela que a evasão anual nas Instituições Federais de Ensino Superior alcançou 13% em 2009. Nos anos anteriores, manteve-se em torno dos 10%. O estudo aponta também a elevação da taxa de evasão entre os cotistas, tendo atingido 21,51% em 2009.

Com todos esses entraves, surgem algumas situações. De um lado, aquele estudante que está preparado para desenvolver seu potencial acadêmico em razão do seu histórico de vida e escolar e, do outro lado, o ingressante com carências e limitações impostas ou condicionadas. Diante dessas dificuldades, o setor pedagógico da Progest/UFRPE realiza acompanhamentos pedagógicos como uma ação que visa a identificar os fatores que levam ao baixo desempenho acadêmico, à evasão e à retenção dos acadêmicos beneficiados pelos programas de assistência estudantil da Universidade, além de contribuir para a qualidade do desempenho acadêmico dos estudantes da UFRPE.

Para Kotler e Fox (1994), a manutenção de alunos é crucial para o bom funcionamento das instituições de ensino, pois, além de serem o público alvo, os estudantes, por vezes, dão um importante retorno a essas instituições. A partir disso, é possível reconhecer que existe uma unanimidade entre os estudiosos ao afirmarem que a evasão é um problema complexo, com diversas razões, incluindo as de ordem econômica e psicológica. Nesse sentido, Veloso (2000) assegura que:

> A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio-econômico culturais de cada país. (VELOSO, 2000, p. 14)

De certo, há pelo menos três fatores que influenciam a evasão no ensino superior: fatores externos às instituições, fatores individuais do estudante e os fatores internos às instituições. Os fatores individuais do estudante estão relacionados às habilidades de estudo, personalidade, formação escolar anterior, escolha precoce da profissão, dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, desencanto com o curso escolhido, dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência e desinformação a respeito da natureza dos cursos. Já os fatores internos às instituições podem se caracterizar por questões peculiares à própria academia, como a falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso, o baixo nível didático-pedagógica, a cultura institucional de desvalorização da docência e a estrutura insuficiente de apoio ao ensino. Por fim, os fatores externos às instituições estão ligados ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social na carreira escolhida, à conjuntura econômica, à desvalorização da profissão, à dificuldade de atualizar-se perante as evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade e às políticas governamentais (MEC, 1996).

Nessa mesma linha de análise, Schargel e Smink (2002) realizaram estudos em que é possível identificar cinco categorias para as causas de evasão: psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas. Segundo esses autores, as causas psicológicas resultam das condições individuais do estudante, como imaturidade, rebeldia, entre outras. No que se refere às causas sociológicas, é observado que o fenômeno da evasão não pode ser encarado como um fato isolado. Já nas causas organizacionais identificam-se os efeitos dos aspectos das instituições sobre a taxa de evasão. Quanto às causas interacionais, é avaliada a conduta do aluno em relação aos fatores interacionais e pessoais e, por fim, nas causas econômicas, são considerados os custos e be-

nefícios ligados à decisão, que depende de fatores individuais e institucionais (SCHARGEL; SMINK, 2002).

Considerando particularmente o ponto de vista dos alunos, Gaioso (2006) revela que as principais dificuldades sentidas por eles estão relacionadas à falta de orientação, maturidade, perspectivas de trabalho e laços afetivos na universidade, às reprovações sucessivas e aos problemas financeiros. Estas são situações que foram abordadas nesta investigação e serão discutidas mais adiante.

Materiais e métodos

A pesquisa que originou o presente texto teve como principal objetivo analisar as causas do baixo desempenho acadêmico dos alunos assistidos pela Progest/UFRPE e seus efeitos sobre a permanência desses estudantes na universidade. A pesquisa envolveu 20 discentes de diversos cursos da UFRPE e que são beneficiados pelo Programa de Apoio ao Discente oferecido pela Progest, em acordo com o PNAES. Dessa amostra, 10 são estudantes de cursos de Exatas e da Terra, 5 dos cursos de Agrárias, 3 dos cursos de Humanas e Sociais e 2 dos cursos de Ciências Biológicas.

O questionário utilizado indagava sobre as áreas de conhecimento de maior dificuldade, a quantidade de reprovações por nota, a frequência e os motivos de reprovação por nota e frequência.

A importância deste trabalho está na possibilidade de contribuir para a compreensão em torno dos aspectos relacionados à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes – em termos de causas e soluções que previnam a retenção e a evasão desses alunos –, trazendo subsídios para as políticas de assistência estudantil da UFRPE.

A pesquisa aqui relatada utilizou-se do modelo misto, integrando os enfoques qualitativo e quantitativo, ou seja, ambos se combinam durante todo o processo de pesquisa, ou pelo menos em algumas de suas etapas, contemplando as vantagens de cada um dos enfoques (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A escolha por esse modelo deve-se ao fato de que "combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise" (OLIVEIRA, 2012, p. 39). Além disso, como destaca Creswell (2010), a combinação de dados dos tipos qualitativo e quantitativo pode ocorrer em distintos estágios de uma pesquisa: na coleta, na análise, na interpretação dos dados, ou nas três fases.

A representação dos dados se dará por meio de gráficos. Como consta em Marconi e Lakatos (2010), os gráficos podem ser informativos ou analíticos e objetivam dar ao público ou ao investigador um conhecimento da situação real

e atual do problema estudado, além de fornecer elementos de interpretação, cálculos, inferências e previsões.

Inicialmente, foi realizado um levantamento do desempenho acadêmico dos 178 alunos beneficiados pelo programa de Apoio ao Discente da Progest/UFRPE para obter o coeficiente de rendimento de acordo com as normas que regem o programa. Em seguida, foi aplicado um questionário fechado a um universo de 20 alunos, de um total de 32, que apresentaram baixo desempenho acadêmico no primeiro semestre do ano letivo de 2014.

Resultados e discussão

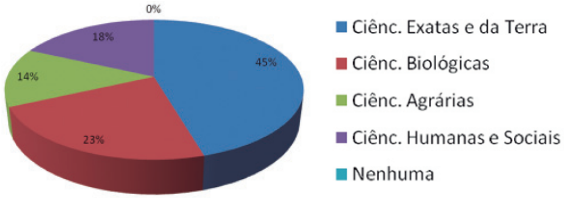
O ingresso no Ensino Superior confronta o estudante com inúmeras exigências e desafios de natureza pessoal, social, acadêmica e institucional que vão exigir alterações no seu padrão de comportamento. O sucesso nesta etapa e a consequente adaptação do estudante ao Ensino Superior dependem não só de fatores meramente acadêmicos, como também de fatores contextuais, interpessoais e pessoais. Nessa perspectiva, o acompanhamento pedagógico é visto como uma ação que visa identificar os fatores que levam ao baixo desempenho acadêmico, à evasão e à retenção dos estudantes e, assim, promover a sua permanência na universidade. Além da identificação, o aluno é acompanhado no sentido de orientação de estudos. Algumas ações dessa orientação são: construção de uma rotina e de estratégias de estudos, encaminhamento a setores específicos como Psicologia, Assistência Social, Coordenação de Cursos, incentivo à busca de cursos ou aulas auxiliares e realização de atividades integradoras.

Partindo desse panorama, o presente artigo explorou as possíveis causas do baixo desempenho acadêmico dos alunos beneficiados pelos programas de assistência estudantil da Progest/UFRPE.

Por meio das respostas obtidas no questionário, foram desenvolvidos gráficos que apresentam os dados da pesquisa e, a partir destes, foram diagnosticadas as possíveis causas da evasão e da retenção dos estudantes da Progest/UFRPE.

Sobre a questão que aborda a área de conhecimento em que apresentam mais dificuldades, 45% dos alunos responderam que a área das Ciências Exatas e da Terra é a mais difícil, seguido de 23% em Ciências Biológicas, 14% em Agrárias e 18% em Ciências Humanas e Sociais, de acordo com o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Áreas de conhecimento com maior dificuldade.



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

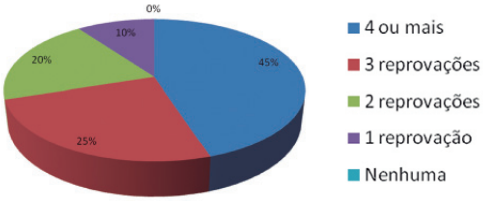
Pelo Gráfico 1, é possível perceber que a maioria dos estudantes tem dificuldades na área de Exatas. Sobre as dificuldades nessa área específica, Frescki e Pigatto (2009, p. 911) afirmam que "no ensino superior das Ciências Exatas, se encontra um paradigma de educação baseado no modelo tradicional de ensino, no qual a metodologia utilizada é, em boa parte, apenas expositiva e dialogada". Desse modo, reproduz-se nos estudantes as mesmas habilidades de memorização e reprodução desenvolvidas na Educação Básica. Por sua vez, os alunos permanecem dependentes do professor, sem buscar sua autonomia quanto à aprendizagem (FRESCKI; PIGATTO, 2009).

Em uma possível busca de alternativas para estimular o estudante, Masseto (2007, p. 17) considera que "novas técnicas desenvolvem a curiosidade dos alunos e os instigam a buscarem, por iniciativa própria, as informações de que precisam para resolver problemas ou explicar fenômenos que fazem parte de sua vida profissional".

Reprovações por nota foram outra questão abordada, ilustrada abaixo, no Gráfico 2. Percebeu-se que 45% dos alunos têm 4 ou mais reprovações por nota, 25% apresentam 3 reprovações, 20% possuem 2 reprovações e 10% reprovaram apenas uma vez.

Quanto ao rendimento acadêmico, Santos e Almeida (2001) entendem que este está estritamente ligado à autonomia dos educandos e, consequentemente, à predisposição e à atitude de tomar iniciativas, serem participativos e dedicar tempo de qualidade para a realização das tarefas escolares, o que significa estarem focados nos objetivos, atitudes estas que podem resultar no sucesso e no bom desempenho acadêmico.

Gráfico 2 – Reprovações por nota



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Os motivos da reprovação por nota foram elencados no Gráfico 3, apresentado na sequência. Os maiores índices foram para a dificuldade de aprendizagem, que teve 21% de destaque, seguido de 17% para a metodologia de ensino do docente, e 13% para a relação professor/aluno e para os problemas de família.

No que tange às dificuldades de aprendizagem, Araújo e Tavares (2011) argumentam que elas podem ser decorrentes tanto de déficits cognitivos que prejudicam a aquisição de conhecimentos, como também, na maioria dos casos, consistirem somente no produto de problemas educacionais ou ambientais que não estão associados a um comprometimento cognitivo. Quanto a esses problemas, pode-se dizer que são vários os fatores que interferem na aprendizagem, tais como motivação, adaptação à universidade, relação professor-aluno, condições socioeconômicas, opção pelo curso, etc.

Dentre esses fatores, pode-se destacar a motivação como base para o sucesso da aprendizagem. A propósito, Fonseca (1995, p. 359) sugere que o sucesso implica a superação de um obstáculo e nele está contida a base da motivação da aprendizagem. As situações fáceis ou difíceis são, assim, trampolim para o desinteresse e para a distração.

Outro fator é a adaptação à universidade, que exige adequações, tanto em nível pessoal como social e acadêmico, a uma nova realidade. Quanto a esse aspecto, é possível perceber uma maior dificuldade de adaptação nos estudantes oriundos da rede pública de educação. Sobre isso, Zago (2006) destaca que as dificuldades de aprendizagem exigem adaptações pedagógicas na Educação. De modo relevante, é imperioso refletir acerca da atuação dos professores no confronto à questão apresentada, de modo que seja significativo para os estudantes que cursaram a Educação Básica na rede pública e permanecem com déficit de conteúdos elementares a fim da busca pela apreensão de conteúdos na graduação.

Destaca-se também a relação professor-aluno como fator relevante para o sucesso do processo educativo, pois a aprendizagem só ocorre na dinâmica das relações entre professor e aluno. A esse respeito, Abreu e Masetto (1990, p. 113) enfatizam que "o professor e o aluno interagindo formam o cerne do proces-

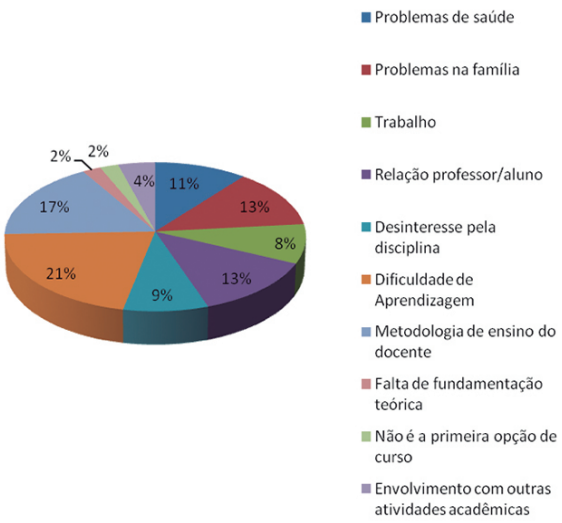
so educativo". Em outras palavras, para uma prática eficaz, é necessário que o professor desenvolva um processo comunicativo-facilitador da aprendizagem.

As condições socioeconômicas são um outro fator que repercute no desempenho acadêmico dos alunos. Mesmo não havendo estatísticas seguras, pode-se citar como exemplos dessas condições a frequência a um curso do qual não se gosta, à necessidade de conciliar os estudos com alguma forma de trabalho, as faltas às aulas e a falta de materiais de estudo por não ter como financiá-los. Estes são fatores explicativos de uma taxa de insucesso e de abandono, sobretudo junto aos alunos pertencentes aos grupos sociais mais desfavorecidos.

Como se pode perceber, os fatores acima elencados não acontecem de forma isolada ou estanque, quer dizer:

> ...Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem às análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. (SCOZ, 1994, p. 22)

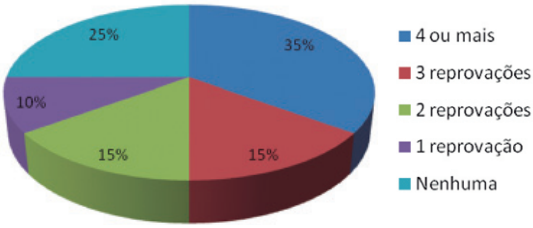
Gráfico 3 – Motivos de reprovação por nota



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

O Gráfico 4, por sua vez, representa as reprovações por frequência, no qual 35% responderam ter 4 reprovações ou mais, seguido de 15% para 3 reprovações, outros 15% com 2 reprovações, 10% com somente uma reprovação e 25% sem reprovação alguma.

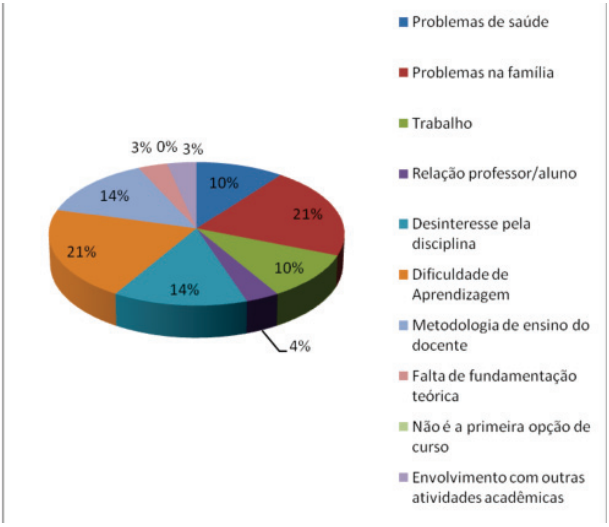
Gráfico 4 – Reprovações por frequência



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Por último, o Gráfico 5 ilustra os principais motivos das reprovações por frequência. Sobre isso, Hoffman (2002) sublinha que, entre os ensejos que levam o educando ao insucesso acadêmico, estão a falta de interesse pelo conteúdo das disciplinas apresentadas pela instituição de ensino e a falta de metodologias adequadas, o que não desperta a motivação nos estudantes. Além desses fatores, há ainda o enfrentamento de problemas familiares que envolvem questões sócio-afetivas e o desafio de ter que lidar com ausências. A autora ainda se refere a como a falta de tempo para os estudos pode ser um dos motores responsáveis por um desempenho insatisfatório.

Gráfico 5 – Motivos de reprovação por frequência.



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Ao interpretar o Gráfico 5, constata-se, portanto, que quase a metade dos entrevistados alega ter dificuldades de aprendizagem e problemas na família,

sendo 21% para cada uma dessas duas justificativas indicadas. Na sequência, 14% consideram a metodologia de ensino do docente o motivo para as suas reprovações e outros 14% reconhecem que as reprovações ocorreram por desinteresse pela disciplina. Em menor percentual, 10% citaram problemas de saúde, enquanto outros 10% indicaram o trabalho como a principal causa para as suas reprovações.

No que diz respeito aos motivos de reprovação por frequência, pode-se destacar os problemas na família. Em uma análise de estudos sobre suporte familiar, Barrera e Li (1996) concluem que os pais são uma fonte considerável de apoio social, com influência no nível das decisões em relação às metas educacionais e vocacionais dos filhos. Os autores também apontam que o alcoolismo, a depressão e o conflito parental afetam de modo negativo as provisões de apoio parental. Dessa forma, o conflito e a ausência de apoio familiar parecem estar associados a comportamentos de inadaptação do jovem adulto e a dificuldades no nível do seu desenvolvimento psicossocial. A partir dessas constatações, é possível reconhecer que um apoio parental adequado é de crucial importância para o bem-estar e o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

Conclusão

Os resultados desta investigação indicam que o acompanhamento pedagógico é uma estratégia de intervenção que auxilia os alunos com demandas específicas no âmbito da aprendizagem e, ao mesmo tempo, permite que os estudantes expressem suas dificuldades particulares. Além disso, o acompanhamento possibilita a reflexão sobre possíveis ações para prevenir e reverter quadros de retenção e evasão na universidade.

Por meio da análise e da interpretação dos resultados, foi possível reconhecer as distintas razões que levam à retenção e à evasão dos estudantes da UFRPE, bem como gerar uma reflexão sobre medidas que ajudem a reverter essa situação, tais como: ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação, aperfeiçoamento da metodologia docente, articulação entre coordenadores de curso e o setor pedagógico, realização de atividades integradoras e investigação das questões sociais desses alunos.

Referências bibliográficas

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula:** prática e princípios teóricos. 8ª ed. São Paulo: MG, 1990.

ARAUJO, R. B.; Tavares, L. B**.** Família e dificuldades de aprendizagem. **Psicopedagogia On Line,** v. I, número, local, paginação, 2011. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1324#.VFLX5kCf7_8>. Acesso em 7 set. 2015.

BARRERA, M.; LI, S. The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In: PIERCE, G.; SARASON, B.; SARASON, I. (Eds.). **Handbook of Social Support and the Family.** New York: Plenum Press, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: MEC, 1996.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRESCKI, Franciele Buss; PIGATTO, Priscila. Dificuldades na aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral na Educação Tecnológica: proposta de um Curso de Nivelamento. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, 2009, local de realização. **Anais...** Local de publicação, 2009.

GAIOSO, N. P. de L. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. Unesco, 2006. Disponível em: <www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserción/Informe>. Acesso em 13 jul. 2015.

HOFFMAN, J. **Avaliar para Promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Título. Brasília, 2011. Disponível em <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo19.htm>. Acesso em 14 jul. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSETO, M. T. (Org.). **Ensino de Engenharia:** técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 2, paginação, dez. 1996.

MUNHOZ, Alicia Maria Hernandez. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. Tese (Doutorado em área) – instituto/faculdade, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KOTLER, P.; FOX, K. F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, L.; ALMEIDA, L. S. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitário do 1º ano. **Análise Psicológica**, Minho, v. 2, n. 19, pp. 205-217, 2001.

SCHARGEL, F. P; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 132, paginação, set./dez., 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2020**. Local, 2013.

VELOSO, T. C. M. A. A Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – Um processo de Exclusão. Dissertação (Mestrado em área) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR: UMA ANÁLISE À LUZ DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM DE SKOVSMOSE

Laís Thalita Bezerra dos Santos
Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa

Introdução

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o Brasil passava por uma situação de inflação, na qual os preços variavam constantemente. Este e outros fatores justificaram a inexistência de uma maior preocupação com a economia de dinheiro, com o "guardar para conseguir, posteriormente, comprar", uma vez que o dinheiro suficiente para comprar determinado produto pela manhã poderia não ser mais suficiente à tarde, por exemplo. Essa discussão ajuda a explicar a razão pela qual a temática Educação Financeira (EF) só está sendo discutida recentemente.

Nos anos 2000, embora a situação enfrentada pelo país não fosse favorável, de acordo com o IPCBR (2015), o consumo dos brasileiros atingiu, em 2014, R$ 3,3 trilhões. Esse valor mostra, ainda segundo o IPCBR, significativa expansão na potencialidade de consumo entre os brasileiros, redefinindo o estrato das classes sociais. Nesse contexto, diversos desafios exigem uma resposta estruturada e articulada pelo Estado e pela sociedade (BRASIL, 2010).

É criada, então, no Brasil, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que conta não só com a participação de diversas instituições privadas, como o Banco Mundial, a Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), mas também de educadores. Estes, por meio da ENEF, defendem uma percepção do que vem a ser EF, que está sendo apoiada pelo Ministério da Educação (MEC) e proposta para que seja implementada nas escolas do Ensino Fundamental e Médio.

Apesar de ainda não fazer parte do currículo da Educação Básica, percebe-se um movimento recente que discute a inserção da Educação Financeira nas escolas. Na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EF surge, inclusive, como tema transversal.

Refletindo sobre o fato de que a escola precisa estar inserida nessas discussões, trabalhando uma Matemática que tenha relação com a vida dos alunos e tendo em vista que os livros didáticos são, muitas vezes, o guia do professor em sala de aula, pretende-se, neste estudo, investigar quais são as orientações presentes nos manuais de professores de quatro livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a três coleções de Matemática (4º e 5º anos do

Ensino Fundamental). O objetivo é o desenvolvimento do trabalho com a EF e a realização de um mapeamento das atividades propostas no livro do aluno, com a categorização destas de acordo com os ambientes de aprendizagem apresentados por Skovsmose (2000), que são a **matemática pura,** a **semi-realidade** e a **realidade**, no paradigma do **exercício** ou dos **cenários para investigação.**

Educação Financeira

Em documentos que norteiam a Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), percebe-se que a menção a temas que podem remeter a uma discussão sobre EF ocorre de maneira breve e pouco aprofundada. Na proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2015), por sua vez, a temática Educação Financeira surge como "tema integrador". A presença da discussão sobre EF na proposta da BNCC chama atenção para a maior visibilidade que esse tema está recebendo atualmente, o que ressalta a importância de que a EF seja investigada e analisada, com o objetivo de compreender como ela está penetrando na escola e as consequências que essa discussão pode desencadear.

Além desses documentos que tratam da Educação Básica de um modo geral, tem-se, no Brasil, a Estratégia Nacional para a Educação Financeira (ENEF), que foi instituída por meio do Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, e tem por objetivos, dentre outros, promover e fomentar uma cultura de Educação Financeira no país, ampliando a compreensão dos cidadãos para que possam fazer escolhas bem informadas sobre a gestão de seus recursos (BRASIL, 2010).

Salienta-se a necessidade de se ter um olhar atento para as diversas ações referentes à Educação Financeira no ambiente escolar, refletindo constantemente sobre os objetivos que se pretende atingir e orientações que estão sendo fornecidas para que os professores atuem em sala de aula. Como já apontado neste estudo, há participação, na ENEF, de diversas instituições econômicas, o que leva à reflexão: será que é interessante, para essas instituições, uma sociedade financeiramente educada? Qual Educação Financeira desejam que seja inserida nas salas de aula? Com quais propósitos?

Nesse sentido, Silva (2015), em dissertação em andamento, propõe-se a analisar o Programa de Estratégia Nacional de Educação Financeira no Ensino Médio, bem como suas contribuições para o desenvolvimento de cidadãos mais críticos frente a situações que envolvem finanças e que exigem o conhecimento matemático.

Ainda que recente no Brasil, estratégias nacionais de Educação Financeira já estão aprofundadas e consolidadas em outros países, como França e Inglaterra.

Nesse contexto, Hofmann (2013) fez uma análise comparativa das estratégias de educação financeira no currículo escolar da Inglaterra e da França. Como resultado, a pesquisadora aponta, a princípio, no que se refere ao arranjo institucional, que tanto na França como no Reino Unido as instituições governamentais com atividades econômicas são as que parecem prevalecer. A pesquisadora destaca ainda que, principalmente na Estratégia Nacional da Inglaterra, "há ênfase nos elementos operacionais das atividades econômicas" (Ibid., p. 280). Esses elementos, inseridos em situações cotidianas, parecem funcionar como contexto (ou pretexto) para o trabalho com problemas matemáticos em sala de aula. Parece, assim, que o foco, durante o ensino, não seria a discussão sobre a Educação Financeira propriamente dita, mas sobre a Matemática, estando inserida em um contexto financeiro. Já no que se refere à formação de professores, na França há formação especializada de professores, enquanto na Inglaterra não há, o que pode ser, segundo a pesquisadora, "um dos entraves ao desenvolvimento da educação financeira na Inglaterra" (Ibid., p. 290).

Refletindo sobre estudos que tratam da EF nas escolas, Kassardjian (2013) explicita a compreensão de que a Educação Financeira é um conceito muito mais amplo do que o investimento do dinheiro ou a utilização de produtos financeiros, por exemplo, tendo relação com uma conscientização efetiva que busque promover uma melhoria de atitudes.

A pesquisadora destaca:

> A importância em educar financeiramente as crianças se mostra cada vez maior, uma vez que a atual sociedade apresenta uma valorização crescente do "ter" em detrimento do "ser" e conta com fortes estímulos midiáticos direcionados especificamente às crianças, levando-as a não desenvolverem a capacidade de distinção entre o que é de fato necessidade e o que é vontade ou desejo. A educação financeira infantil vem, portanto, como uma saída para este problema, uma vez que adultos financeiramente educados demonstram um maior grau de consumo consciente e de habilidade de escolha perante diferentes alternativas de crédito ou mesmo de investimento. (KASSARDJIAN, 2013, p. 7)

Talvez seja cedo para afirmar, com exatidão, que a Educação Financeira infantil seja a "solução" para o problema, uma vez que, como já elencado neste estudo, existem fatores diversos, como sociais, financeiros, psicológicos e emocionais que podem instigar uma pessoa a agir de forma inadequada no que se refere às finanças pessoais. Além disso, é necessário levar em consideração o fato de que, muitas vezes, apesar de se ter consciência acerca da melhor forma de pagamento, o comprador, muitas vezes, não tem como optar por ela no momento, arcando, assim, com juros altos. Apesar de todos esses fatores, acredi-

ta-se que a Educação Financeira pode trabalhar com os alunos questões como as elencadas por Kassardjian (2013), possibilitando, portanto, a compreensão acerca destas, de modo que eles, ao ter a opção de escolha, possam tomar decisões mais conscientes.

Sobre a ENEF e discutindo também a importância da formação de professores, Kassardjian (2013) argumenta:

> Apesar de a estratégia ter sido bem sucedida, é necessário reforçar que para que a iniciativa junto às escolas seja efetiva [...] é fundamental que o professor seja bem preparado e tenha conhecimentos claros a respeito de seu papel e suas responsabilidades, além de ser realmente motivado a acender nos alunos um espírito crítico que os estimule a pensar e refletir sobre diferentes assuntos. (KASSARDJIAN, 2013, p. 75)

É na perspectiva da fala acima de Kassardjian (2013) que este estudo discute a importância da formação de professores. Um manual do professor, em livro didático, bem elaborado, com orientações que propiciem ao educador encaminhamentos para que estimulem nos alunos um espírito crítico, pode favorecer ambientes bastante enriquecedores em sala de aula, na perspectiva dos **cenários para investigação**, nas palavras de Skovsmose (2000), que serão adiante discutidos.

Outro estudo para discussão é o de Pelicioli (2011), que buscou compreender de que modo o ensino de Matemática pode contribuir para a EF no Ensino Médio. Discute-se, no estudo, o distanciamento atualmente existente entre a Matemática que é ensinada na escola e a Matemática do cotidiano dos estudantes. Um dos estudantes entrevistados relata, em sua fala, o quanto seria interessante se o professor de Matemática utilizasse, em suas aulas, atividades contextualizadas, que demonstrassem a aplicabilidade dos conteúdos, pois assim o estudo não seria realizado apenas para obter determinada nota e passar de ano, como atualmente acontece, segundo ele.

O pesquisador aponta propostas de ações que relacionem a Matemática com o cotidiano dos alunos, inclusive com o planejamento econômico sendo um dos objetivos educacionais, preparando o jovem para administrar suas finanças, seja pessoal ou profissionalmente. A linguagem econômica, ao possibilitar mecanismos para compreender a tributação, o consumo e o financiamento, é outro aspecto que Pelicioli (2011) defende que seja melhor trabalhado e desenvolvido com os estudantes.

Mais uma vez, chama-se atenção para a importância que é dada, inclusive pelos estudantes, a uma Matemática contextualizada, que desperte nos alunos curiosidade, criticidade, possibilidade de relação com a vida, etc.

Ressalta-se que há uma diversidade de compreensões sobre o que vem a ser a EF e sobre qual a abordagem deve ser adotada em sala de aula. Campos, Teixeira e Coutinho (2015), por exemplo, discutem a EF a partir da Matemática Financeira, enquanto Silva e Powell (2015) defendem a sua inserção como um tema transversal ao currículo de Matemática, perpassando outras áreas do conhecimento. Os estudos apresentam como ponto de similitude a percepção de que a EF não se restringe à compreensão acerca de finanças pessoais ou ao hábito de poupar para comprar algo no futuro, indo muito além em suas discussões, com temáticas como "querer *versus* precisar", ética, consumismo, entre outros.

A discussão acima apresentada leva à reflexão sobre o docente que, para trabalhar a EF em sala de aula, precisa estar capacitado, com compreensão e olhar crítico para, dentre outros, analisar os materiais que chegam à escola e pensar em como desenvolver o trabalho com a contemplação de temas como os que foram mencionados. Além da importância de que existam formações consistentes e continuadas, que discutam com os docentes questões diversas relativas à EF, faz-se igualmente relevante a produção de materiais bem elaborados, que auxiliem de fato no trabalho em sala de aula, com orientações claras e aprofundadas.

Nesse sentido, Sá (2012), ao refletir sobre os conhecimentos que docentes possuem acerca da EF, faz menção a lacunas na formação de professores, uma vez que a discussão sobre Matemática Financeira, nos referidos cursos, faz uso dos mesmos livros adotados nos cursos de Administração, Economia, Contabilidade e áreas afins. O pesquisador ressalta a importância de que sejam discutidos nos cursos de formação e, consequentemente, nas futuras salas de aula dos docentes, temas transversais à escola, como democracia, cidadania, trabalho e consumo, ressaltando "as possibilidades que a Matemática Financeira oferece para ajuda na solução de questões atreladas a essas temáticas e também para a construção de uma cidadania crítica" (Ibid., p. 27). Desse modo, o pesquisador defende que a Matemática Financeira nos cursos de formação possa contribuir para formar docentes que, fazendo relação com o cotidiano das pessoas, possam auxiliar seus alunos a serem cidadãos matematicamente críticos, reflexivos e ativos, em permanente estado de investigação científica, na perspectiva da Educação Matemática Crítica.

Carvalho (1999), sobre a formação de professores, discute:

> Os professores, sujeitos potenciais da mediação que subsidia essa educação para o consumo, não estão, eles próprios, preparados para a realização dessa função. A formação que boa parte desses professores teve, nesse campo, resume-se a uma abordagem livresca da matemática comercial e financeira, sem qualquer reflexão para as condições reais de consumo. (CARVALHO, 1999, p. 1)

O estudo atual também se preocupa com a formação de professores, uma vez que outros estudos, como o de Teixeira (2015), apontam para a inexistência de uma maior compreensão por parte dos professores sobre a Educação Financeira que é confundida, por vezes, com a Matemática Financeira.

Sobre o conhecimento que alunos possuem acerca da EF, Campos (2012) evidencia que os estudantes podem fazer diferentes leituras a partir de uma situação-problema. Eles, durante a resolução das tarefas propostas, apresentam suas soluções e justificam, cada um com os seus motivos, o porquê de determinadas escolhas. Além disso, as falas de alguns alunos sugerem que as decisões tomadas pelos pais cotidianamente podem vir a exercer influência no comportamento financeiro deles. O pesquisador destaca, assim, a necessidade de que os professores sejam leitores atentos dos diferentes significados produzidos pelos alunos, percebendo as legitimidades envolvidas em cada uma das tomadas de decisão e tendo um novo olhar para a sala de aula.

Sendo discutidos estudos que, dentre diversos outros elementos, argumentam acerca da importância de que a Matemática escolar tenha relação com a vida dos alunos como instrumento que os auxilie no entendimento de situações cotidianas, discute-se, na seção a seguir, a Educação Matemática Crítica, com as ideias de Ole Skovsmose, que argumenta a respeito da importância de que a Matemática sirva para as práticas sociais.

Educação Matemática Crítica

Skovsmose (2014) discute que uma Educação Matemática Crítica (EMC), fazendo referência à Matemática, pode ser concebida como uma forma de ler o mundo por meio de números e gráficos, fazendo o uso da Matemática nas práticas sociais. Assim, ele tem preocupações eminentemente políticas e sociais, refletindo sobre os diversos papéis que a Educação Matemática pode desempenhar na sociedade, a depender dos encaminhamentos que são, ou não, favorecidos. Ela diverge do modelo educacional tradicional, em que não há espaço para que os alunos levantem questionamentos, hipóteses ou compartilhem os conhecimentos que já possuem.

É pensando em uma Educação Matemática significativa para os alunos que Skovsmose (2000) começa a pensar nos **cenários para investigação,** ambientes que possibilitam ao aluno refletir, indagar, questionar.

Ao olhar para as diversas perspectivas de aprendizagem que podem existir em uma sala de aula, Skovsmose (2000) apresenta o Quadro 1, a seguir, no qual combina três tipos de referências (a **matemática pura**, a **realidade** e a **semi-realidade**), que serão adiante discutidas, com os dois paradigmas de práticas de sala de aula (**exercícios** e **cenários para investigação**), o que resulta em:

Quadro 1 – Ambientes de Aprendizagem, segundo Skovsmose (2000).

	Exercícios	Cenários para Investigação
Referências à matemática pura	(1)	(2)
Referências à semi-realidade	(3)	(4)
Referências à realidade	(5)	(6)

Fonte: Skovsmose (2000, p. 8).

O ambiente de aprendizagem do tipo (1) faz referência a **exercícios de matemática pura,** ou seja, sem contextualização alguma. Por exemplo: a) "reduza a expressão...". O ambiente de aprendizagem do tipo (2), por sua vez, é caracterizado como um ambiente que envolve a Matemática sem contextualização, mas com uma proposta que envolve mais os alunos, como desafios a serem cumpridos ou regularidades a serem percebidas. O ambiente do tipo (3) é composto por **exercícios** que fazem referência à **semi-realidade.** Skovsmose (2014) menciona o seguinte exemplo:

> Uma loja fornece maçãs ao preço de R$0,12 a unidade, ou R$ 2,80 por uma cesta de 3 quilos (um quilo corresponde a 11 maçãs). Calcule quanto Pedro economizaria se ele comprasse 15 quilos de maçãs, pagando o preço por cesta em vez de comprar o preço por unidade. (SKOVSMOSE, 2014, p. 55)

O ambiente de aprendizagem do tipo (4), por sua vez, caracteriza-se por uma **semi-realidade**, mas na perspectiva de **cenários para investigação**. Como exemplo, Skovsmose (2014) cita o jogo Simcity4 e explica:

> O Simcity4 possui funcionalidades realísticas de planejamento de uma cidade [...]. O programa é estruturado como um jogo e os participantes se colocam na condição de prefeito do município. Como parte do jogo, diversos aspectos do planejamento municipal precisam ser analisados, tais como: sistema de saúde, escolas, poluição, mercado imobiliário, transportes, áreas recreativas, legislação, fornecimento de água, energia e serviço de esgoto etc. (SKOVSMOSE, 2014, p. 56)

Já os **exercícios**, que são baseados em situações da vida real, constituem o ambiente do tipo (5). Para exemplificar, Skovsmose (2000) apresenta uma atividade com diagramas representando o desemprego, que podem ser mostrados como parte de um **exercício** e, com base neles, podem ser elaboradas questões sobre períodos de tempo, países diferentes, etc. Assim, é possível elaborar questionamentos diversos e que tomam como base dados da vida real.

Por fim, o desenvolvimento de **cenários para investigação** que apresentam um grau maior de **realidade,** caracterizam o ambiente de aprendizagem do tipo (6). Nele, Skovsmose (2000) exemplifica com a construção de um parque, dentro da escola, para e pelos alunos. Desse modo, eles, para construírem o parque, precisaram desenvolver atividades diversas, como medir a altura dos balanços, calcular a quantidade de materiais necessários, testar outros parques para definir o que seria um "bom" brinquedo, etc., e, ao final, o parque estava, de fato, construído.

Após a discussão sobre cada um dos ambientes de aprendizagem, considera-se importante ressaltar que Skovsmose (2000) não faz a defesa de que sejam excluídos ou priorizados determinados tipos de ambientes, mas que a Educação Matemática movimente-se entre eles, sabendo utilizá-los no momento em que for mais adequado para a aprendizagem dos alunos, buscando, assim, possibilitar a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Método

O presente artigo trata-se do recorte de um estudo maior, em desenvolvimento, no qual estão sendo analisadas todas as coleções de livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2016), que abordam a Educação Financeira e que apresentam alguma orientação ao docente, no manual do professor, que indique o desenvolvimento do trabalho com a temática EF.

Para a seleção, no estudo maior foram observados quais livros apresentam alguma unidade/capítulo e/ou seção que aponte a realização de um possível trabalho com a temática EF. Para exemplificar, livros que possuíam no sumário títulos como "Sistema Monetário", "Indo às compras", "Planejar antes de gastar", dentre outros, foram observados mais detalhadamente. Após essa seleção prévia, foi observado se nos livros encontrados havia alguma atividade proposta para o aluno e/ou alguma orientação para o professor sobre o desenvolvimento do trabalho com a EF. Além disso, foi observado, no manual do professor, se nas páginas que correspondiam à unidade/capítulo e/ou seção, havia alguma orientação para o trabalho com a EF. Só foram selecionados os livros que atendiam a esses critérios.

No presente artigo, será feita a análise, dentre os livros pré-selecionados para o estudo maior, de quatro livros de Matemática[1] (4º e 5º ano), intitulados Livro B4, Livro B5, Livro C4 e Livro D5. Tal nomeação explica-se da seguinte forma: os livros B4 e B5 pertencem à **Coleção B**, uma vez que nessa coleção os

[1] As coleções analisadas no estudo maior são de Alfabetização Matemática (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e de Matemática (4º e 5º anos do Ensino Fundamental).

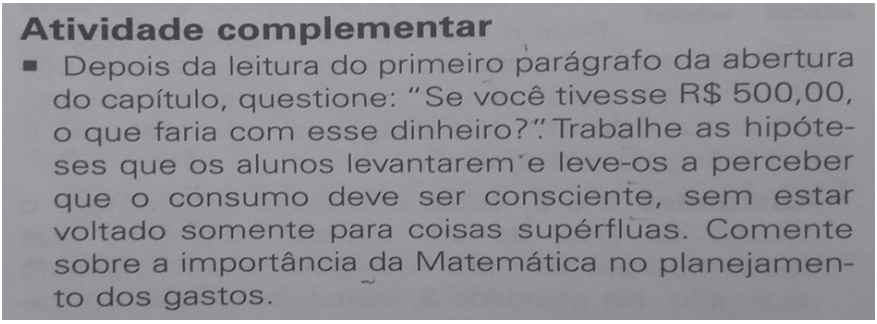
dois livros de Matemática atenderam aos critérios previamente estabelecidos e discutidos. Já na **Coleção C**, apenas o Livro C4 desenvolvia algum direcionamento para o trabalho com a Educação Financeira, enquanto na Coleção D apenas o **Livro D5** apresentava essa discussão. Assim, tem-se, para este estudo, a análise de quatro livros didáticos, sendo dois de 4º ano e dois de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pretende-se, tomando como base a categorização de Skovsmose (2000) – **matemática pura**, **semi-realidade** e **realidade,** associados aos **exercícios** ou aos **cenários para investigação** –, fazer a análise das propostas encontradas nos manuais dos professores em livros didáticos e nas atividades propostas nos livros dos alunos.

Resultados e discussão

Na Coleção B (Livros B4 e B5), de modo geral, apesar de haver unidades e/ou capítulos que fazem referência a um possível trabalho com a Educação Financeira, este não ocorre, de modo consistente, no livro do aluno. Apesar de utilizar problemas envolvendo o contexto de situações de compra, o intuito parece não ser o de promover nos alunos uma reflexão sobre temáticas como consumo, consumismo, preservação do meio ambiente, etc., que estão envolvidas na EF, mas o de trabalhar conteúdos matemáticos, utilizando como pretexto situações que envolvem a compra de produtos em um supermercado, por exemplo. A despeito disso, nota-se, ainda que de forma sintetizada, a existência de algumas situações em que é sugerido ao docente que desenvolva uma discussão aprofundada no aspecto de conscientização. Para exemplificar, pode-se mencionar a atividade complementar a seguir:

Figura 1 – Atividade complementar proposta na Coleção B – Livro B5 – 5º ano


Atividade complementar

- Depois da leitura do primeiro parágrafo da abertura do capítulo, questione: "Se você tivesse R$ 500,00, o que faria com esse dinheiro?". Trabalhe as hipóteses que os alunos levantarem e leve-os a perceber que o consumo deve ser consciente, sem estar voltado somente para coisas supérfluas. Comente sobre a importância da Matemática no planejamento dos gastos.

Fonte: Taboada, Leite e Nani (2014a, p. 326).

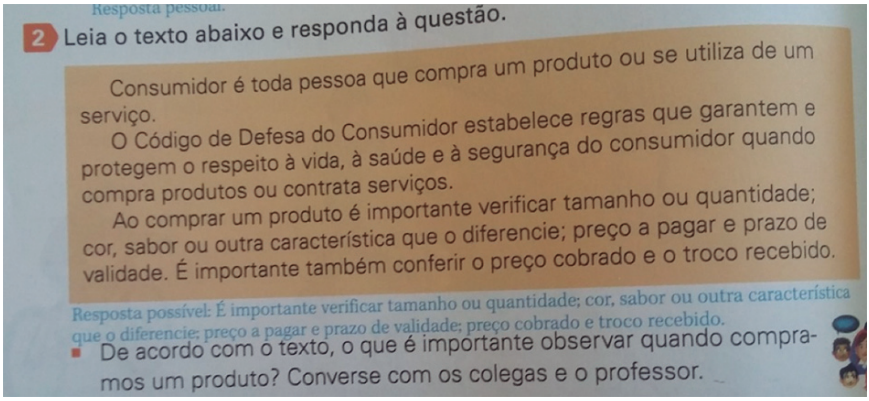
Essa atividade, uma vez que colocou como ator o aluno, ou seja, o fez pensar em como agiria naquela situação, com uma moeda conhecida, que é o real, foi categorizada como **realidade** com potencial para **cenário para investigação**, uma vez que houve orientação ao professor sobre as diversas discussões que poderiam ser desencadeadas a partir dela.

Ressalta-se que, das sete atividades propostas na Coleção B, que foram categorizadas como sendo de Educação Financeira, cinco foram categorizadas como **realidade** e seis se aproximavam de **cenários para investigação**. Assim, percebe-se que as atividades propostas, envolvidas em um contexto, valorizam a utilização de situações reais, o que se considera importante, em sala de aula, para tornar a aprendizagem mais próxima das situações em que os alunos estão cotidianamente inseridos. Além disso, a maioria das atividades – seis, dentre as sete categorizadas como sendo de EF – também apresentava potencial para **cenários para investigação**, o que indica a existência, no manual do professor, de orientações que auxiliam os docentes no desenvolvimento de discussões que permitam aos alunos refletir, criticar, pensar e levantar hipóteses.

Na Coleção B, Livro B4, especificamente, é possível perceber propostas que, sem uma orientação ao professor, possivelmente não desencadeariam questões de Educação Financeira.

Para exemplificar, apresenta-se, a atividade a seguir, do Livro B4, com posterior discussão:

Figura 2 – Atividade proposta na Coleção B – Livro B4 - 4º ano


Resposta pessoal.

2 Leia o texto abaixo e responda à questão.

Consumidor é toda pessoa que compra um produto ou se utiliza de um serviço.

O Código de Defesa do Consumidor estabelece regras que garantem e protegem o respeito à vida, à saúde e à segurança do consumidor quando compra produtos ou contrata serviços.

Ao comprar um produto é importante verificar tamanho ou quantidade; cor, sabor ou outra característica que o diferencie; preço a pagar e prazo de validade. É importante também conferir o preço cobrado e o troco recebido.

Resposta possível: É importante verificar tamanho ou quantidade; cor, sabor ou outra característica que o diferencie; preço a pagar e prazo de validade; preço cobrado e troco recebido.

- De acordo com o texto, o que é importante observar quando compramos um produto? Converse com os colegas e o professor.

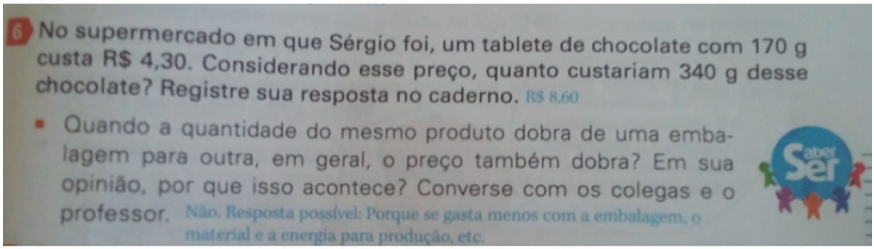
Fonte: Taboada, Leite e Nani (2014b, p. 204).

Na atividade 2 (Figura 2, acima), é apresentada a definição de "consumidor", com o questionamento sobre o que é importante observar quando se compra um produto. Sem as orientações ao professor, essa proposta poderia

não se caracterizar como uma atividade que trabalha também com a Educação Financeira, uma vez que a pergunta se refere exatamente ao que está posto no texto do enunciado, não oferecendo, assim, aos alunos, possibilidades de reflexão. É no manual do professor que surge a orientação de que o docente converse com os alunos sobre atitudes relacionadas ao consumo, como comparar preços, por exemplo. Desse modo, bem como um manual bem formulado, o papel do professor é fundamental para a condução das atividades e o favorecimento de reflexões que não existiriam sem a intervenção docente.

Adiante apresenta-se mais uma atividade da Coleção B, Livro B4, para posterior discussão.

Figura 3 – Atividade proposta na Coleção B – Livro B4 – 4º ano


6 No supermercado em que Sérgio foi, um tablete de chocolate com 170 g custa R$ 4,30. Considerando esse preço, quanto custariam 340 g desse chocolate? Registre sua resposta no caderno. R$ 8,60

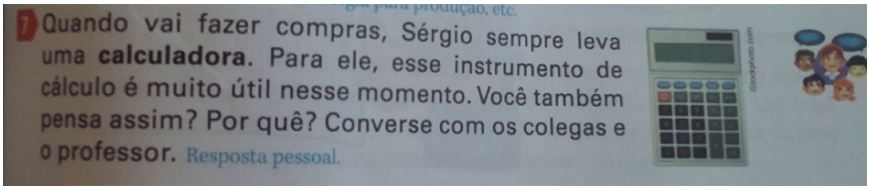
- Quando a quantidade do mesmo produto dobra de uma embalagem para outra, em geral, o preço também dobra? Em sua opinião, por que isso acontece? Converse com os colegas e o professor. Não. Resposta possível: Porque se gasta menos com a embalagem, o material e a energia para produção, etc.

Fonte: Taboada, Leite e Nani (2014b, p. 205).

Mais uma vez, na atividade acima (Figura 3), pode-se perceber que, por meio de uma atividade de multiplicação, há um contexto interessante e que possibilita outras discussões com os alunos. É perguntado, então, "quando a quantidade do mesmo produto dobra de uma embalagem para outra, em geral, o preço também dobra? Em sua opinião, por que isso acontece?". É feita a relação, assim, com situações que fazem, possivelmente, parte do cotidiano dos alunos, uma vez que escolhas, como a apresentada no enunciado acima, estão presentes no dia-a-dia das famílias e nas escolhas que têm que ser feitas. No manual do professor encontra-se, por sua vez, a orientação: "comente que, geralmente, é mais econômico comprar uma embalagem maior de um produto do que várias embalagens menores, uma vez que os custos da empresa que fabrica os produtos tendem a ser menores, pois gasta-se menos energia, menos material para embalar, etc". Apesar da discussão proposta pelo livro, talvez coubesse, na atividade, uma maior problematização, pois em algumas situações, mesmo usando menos embalagem, nem sempre o custo é menor para o consumidor adquirir o produto maior. Além disso, será que, ao comprar um produto, o único foco do comprador é a economia de dinheiro? Talvez fosse válido também discutir com os alunos questões como a necessidade de obter aquele produto em maior quantidade ou acerca da quantidade de lixo produzido após o seu descarte.

Adiante, é apresentada uma situação com o uso da calculadora.

Figura 4 - Atividade proposta na Coleção B – Livro B4 - 4º ano


7 Quando vai fazer compras, Sérgio sempre leva uma **calculadora**. Para ele, esse instrumento de cálculo é muito útil nesse momento. Você também pensa assim? Por quê? Converse com os colegas e o professor. Resposta pessoal.

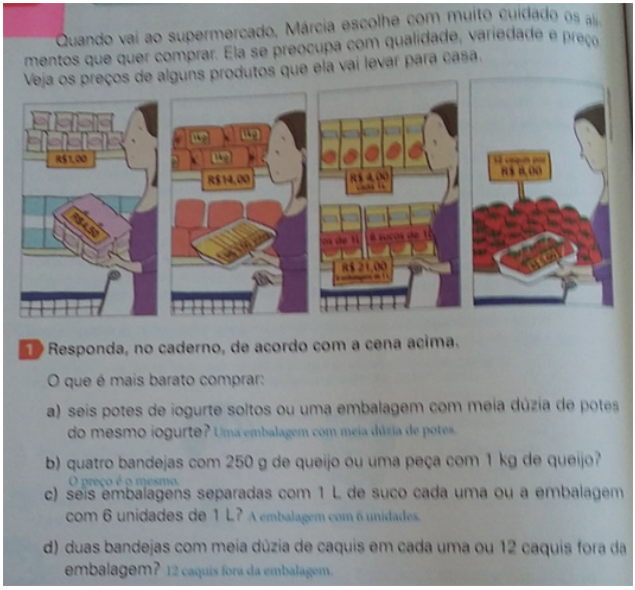
Fonte: Taboada, Leite e Nani (2014b, p. 205).

A resposta, que é "pessoal", possibilita que o professor auxilie os alunos na reflexão acerca dos gastos e da calculadora como um auxílio no controle e no planejamento das compras, orientação que se encontra no manual do professor, como ser verificado a seguir:

> Atividade 7: espera-se que os alunos percebam que a calculadora auxilia na realização dos cálculos com números decimais, além de ajudar no controle e no planejamento dos gastos na compra. (Ibid., p. 329).

Na Coleção B, Livro B5, por sua vez, apresenta-se a atividade a seguir, para posterior discussão:

Figura 5 - Atividade proposta na Coleção B – Livro B5 – 5º ano


Quando vai ao supermercado, Márcia escolhe com muito cuidado os alimentos que quer comprar. Ela se preocupa com qualidade, variedade e preço. Veja os preços de alguns produtos que ela vai levar para casa.

R$1,00
R$14,00
R$ 4,00
R$ 21,00
R$ 8,00

1 Responda, no caderno, de acordo com a cena acima.

O que é mais barato comprar:

a) seis potes de iogurte soltos ou uma embalagem com meia dúzia de potes do mesmo iogurte? Uma embalagem com meia dúzia de potes.

b) quatro bandejas com 250 g de queijo ou uma peça com 1 kg de queijo? O preço é o mesmo.

c) seis embalagens separadas com 1 L de suco cada uma ou a embalagem com 6 unidades de 1 L? A embalagem com 6 unidades.

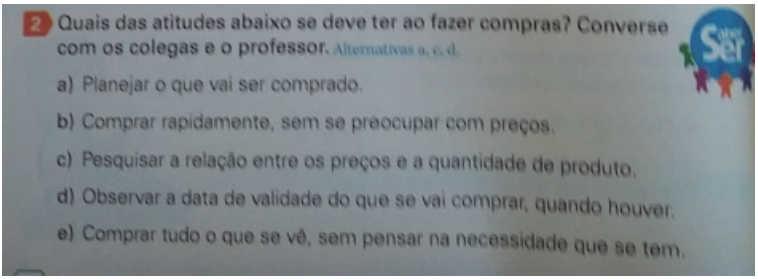
d) duas bandejas com meia dúzia de caquis em cada uma ou 12 caquis fora da embalagem? 12 caquis fora da embalagem.

Fonte: Taboada, Leite e Nani (2014a, p. 176).

É interessante notar que, apesar de as atividades do item 1 (Figura 5) possibilitarem o desenvolvimento de um trabalho interessante com a Educação Financeira, no manual não há orientações para isso, ficando o trabalho direcionado para o âmbito da multiplicação com números decimais.

Adiante apresenta-se a continuidade das atividades do capítulo, com o item 2, para posterior discussão.

Figura 6 – Atividade proposta na Coleção B, Livro B5 – 5º ano


2 Quais das atitudes abaixo se deve ter ao fazer compras? Converse com os colegas e o professor. Alternativas a, c, d.

a) Planejar o que vai ser comprado.

b) Comprar rapidamente, sem se preocupar com preços.

c) Pesquisar a relação entre os preços e a quantidade de produto.

d) Observar a data de validade do que se vai comprar, quando houver.

e) Comprar tudo o que se vê, sem pensar na necessidade que se tem.

Fonte: Taboada, Leite e Nani (2014a, p. 176).

Na atividade 2, na seção "Saber Ser" (Figura 6, acima), é apresentada uma reflexão sobre as atitudes que se deve ter ao fazer compras, sendo tal discussão ampliada no manual do professor que, inclusive, orienta que, caso os alunos discordem das atitudes colocadas, o professor deve solicitar a justificativa de suas escolhas. Esta é uma colocação importante, uma vez que os critérios adotados pelos alunos para as escolhas diferentes podem ser plausíveis e precisam ser considerados em sala de aula.

Na Coleção C, por sua vez, que apresenta uma proposta de trabalho com a Educação Financeira no Livro C4, esta é abordada a partir da indicação da leitura de um livro que pode viabilizar a discussão sobre a relação do ser humano com bens materiais e não materiais. Assim, percebe-se uma abordagem superficial, sem maior orientação ao professor sobre a forma como deve ocorrer o trabalho com a EF.

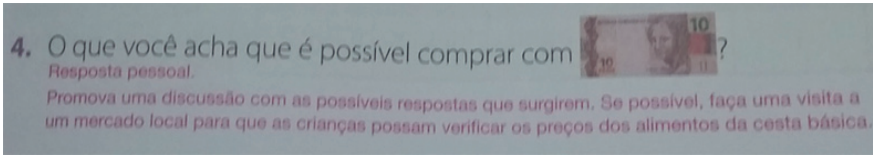
Ressalta-se, ainda, que não há, no manual do professor, indicação de leituras complementares. A depender do material, ele poderia ser um valioso suporte no auxílio ao professor no desenvolvimento de suas atividades.

O leitor pode se questionar sobre o porquê da escolha do Livro C4 para análise, uma vez que mínima a indicação de trabalho com a EF. Apresentando um capítulo intitulado "Números decimais e dinheiro: um centésimo do real", no manual do professor há a orientação de que o trabalho com determinado livro, que é indicado para a leitura, pode permitir uma reflexão sobre a relação do ser humano com bens materiais e não materiais. Por isso, esse livro se enquadra nos critérios estabelecidos no estudo, o que o coloca como um dos livros que devem ser analisados.

Além disso, é importante ressaltar que a análise do Livro C4 possibilita a reflexão sobre o fato de que existem diversas formas de abordar a Educação Financeira. À medida que há livros que apresentam capítulos específicos de EF, com discussões mais aprofundadas e que possibilitam ao professor subsídios para que desenvolva um interessante trabalho com a temática, há outros que fazem menção apenas a um livro para leitura, cujo conteúdo sequer se sabe se auxiliará, de fato, os alunos no desenvolvimento de suas reflexões sobre Educação Financeira, levando em consideração aspectos como consumo consciente, ética, relação querer *versus* precisar, entre outros que são considerados importantes no momento em que se discute a EF. Uma vez que não foram encontradas atividades de EF no livro do aluno, nem sugestões de atividades complementares no manual do professor, não houve, neste livro, categorização de acordo com os ambientes de aprendizagem de Skovsmose (2000).

Abaixo, apresenta-se a análise da Coleção D, que trabalha a Educação Financeira em um de seus livros, o Livro D5. Nele, sugere-se a atividade a seguir:

Figura 7 – Atividade proposta no Livro D5 – 5º ano


4. O que você acha que é possível comprar com ?
Resposta pessoal.
Promova uma discussão com as possíveis respostas que surgirem. Se possível, faça uma visita a um mercado local para que as crianças possam verificar os preços dos alimentos da cesta básica.

Fonte: Centurión, La Scala e Rodrigues (2014, p. 45).

A partir da atividade proposta (Figura 7), sugere-se, como indicação ao professor, que os alunos sejam levados a um supermercado local, de modo que verifiquem os preços dos itens da cesta básica. É orientado ao professor que esta é uma boa oportunidade para refletir sobre economia doméstica. Assim, percebe-se que, ainda que de forma superficial, há uma indicação para o professor de que é possível, a partir da atividade proposta, refletir com os alunos sobre questões que envolvem a EF. Desse modo, essa proposta foi categorizada como **realidade** com potencial para **cenário para investigação**.

Apesar de ser uma proposta interessante, é importante destacar que, da forma como está posta no livro do professor, não parece acrescentar, como poderia, na discussão sobre Educação Financeira. De fato, é fundamental que os alunos tenham compreensão do valor do real, mas, para além disso, atividades diversas poderiam ser desenvolvidas na ida a um supermercado, como a relação custo/benefício, as estratégias de marketing que existem nesses locais, a discussão sobre pagar à vista ou de forma parcelada e o porquê da escolha, dentre outras. Ainda assim, a depender dos encaminhamentos que o professor tome em sala de aula, ele pode, ainda que sem a devida orientação no manual, auxiliar os alunos em suas reflexões, aguçando a criticidade destes.

No Livro D5, percebe-se a existência de apenas uma atividade no livro do aluno que potencializa a discussão sobre EF, com poucas orientações ao professor. Como atividade complementar, apresenta-se, no manual, que "é possível fazer uma visita, com as crianças, ao supermercado local, para que eles verifiquem os preços dos itens da cesta básica" (Ibid., p. 45) – ver orientações ao professor na Figura 7, mais acima. Essa atividade complementar foi categorizada como **realidade** no paradigma do **exercício.** Apesar de fazer uso de uma situação cotidiana e que apresenta diversas possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho interessante em sala de aula, o manual do professor se resume a sugerir que os alunos verifiquem os preços dos alimentos que compõem uma cesta básica. Não se afirma, com isso, que o professor que trabalhe com esse livro irá desenvolver um trabalho pouco elaborado com a EF, uma vez que, como vem sendo discutido, o livro é um instrumento do docente, mas não o único. Contudo, um livro que não possui maior orientação sobre as formas como podem ser abordadas determinadas temáticas parece exigir mais do docente, pois ele, para discutir as temáticas, não terá como suporte um instrumento que poderia auxiliá-lo bastante, se bem elaborado.

Após a discussão acima sobre cada um dos livros e as respectivas atividades e orientações ao professor, apresenta-se, no Quadro 2, a seguir, a sistematização do quantitativo de atividades propostas em cada um dos livros, de acordo com cada um dos ambientes de aprendizagem propostos por Skovsmose (2000).

Quadro 2 – Quantitativo de atividades de EF propostas de acordo com os ambientes de aprendizagem de Skovsmose (2000)

	Livro B4	Livro B5	Livro C4	Livro D5	Total
MP[3] - E	-	-	-	-	0
MP – CI	-	-	-	-	0
SR – E	1	-	-	-	1
SR – CI	1	-	-	-	1
R – E	-	-	-	1	1
R – CI	3	2	-	1	6
Total de atividades de EF por Livro	5	2	0	2	9

Fonte: Elaborado pelas autoras.

[2] MP – E: **matemática pura** no paradigma do **exercício**; MP – CI: **matemática pura** no paradigma do **cenário para investigação**; SR – E: **semi-realidade** no paradigma do **exercício**; SR – CI: **semi-realidade** no paradigma do **cenário para investigação**; R – E: **realidade** no paradigma do **exercício**; R – CI: **realidade** no paradigma do **cenário para investigação**.

Percebe-se, assim, que, dentre os livros didáticos analisados, de 4º e 5º ano, as atividades se concentram no ambiente de aprendizagem 6, a **realidade** no paradigma do **cenário para investigação**. É importante destacar que, mesmo dentro desse cenário, reconhece-se a existência de orientações diversas ao professor, algumas bem mais elaboradas e detalhadas do que outras. De todo modo, na análise atual, considerou-se que, havendo alguma orientação ao professor, haveria potencial para **cenário para investigação**, o que fez a atividade enquadrar-se no ambiente 6. Posteriormente, tais análises serão refinadas, sendo criados níveis diversos em um mesmo ambiente de aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, que não foram encontradas atividades que possuíam como referência a **matemática pura**, levando à reflexão de que as atividades estão, de alguma forma, contextualizadas, com situações, sejam hipotéticas ou reais, que busquem relação com o cotidiano dos alunos, o que é importante para favorecer uma aprendizagem contextualizada.

Considerações

A partir da análise apresentada, neste estudo, de quatro livros didáticos – dois livros de 4º ano e dois livros de 5º ano –, evidencia-se a importância de que o manual do professor tenha orientações consistentes e aprofundadas que explicitem os propósitos aos quais as atividades se propõem, bem como as potencialidades que estas possuem.

Foi possível visualizar, durante as análises, atividades que, embora possuindo potencial para o desenvolvimento de um trabalho com a Educação Financeira, não deixavam isso claro no manual, o que deixa margem para uma possível não execução do trabalho em sala de aula, uma vez que o docente pode seguir estritamente o que está posto no manual.

Tem-se consciência, da mesma forma que, ainda que algo esteja presente no manual, não há garantia de que será executado em sala de aula. Mesmo assim, acredita-se ser o papel do manual o de formar continuamente o professor. Se é um instrumento feito para orientar, que ele, de fato, oriente então. Para isso, como já se vem discutindo, é importante que esse material forneça orientações e discussões detalhadas, principalmente quando se trata de uma temática nova, como é a Educação Financeira.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os Temas Transversais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Matemática. 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2010. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

CAMPOS, M. **Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental**: uma análise da produção de significados. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) –Instituto/faculdade, Universidade, cidade, 2012.

CAMPOS, C.; TEIXEIRA, J.; COUTINHO, C. Reflexões sobre a Educação Financeira e suas interfaces com a Educação Matemática e a Educação Crítica. In: III FÓRUM DE DISCUSSÃO: PARÂMETROS BALIZADORES DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL, 2015, Pontifícia Universidade Católica-SP. **Anais...** São Paulo, 2015.

CARVALHO, V. **Educação Matemática**: matemática & educação para o consumo. Dissertação (Mestrado em área) – Instituto/faculdade, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CENTURIÓN, Marília; LA SCALA, Júnia; RODRIGUES, Arnaldo. **Porta Aberta – Matemática – 5º ano.** Local: Editora FTD, 2014.

HOFMANN, R. **Educação financeira no currículo escolar**: uma análise comparativa das iniciativas da Inglaterra e da França. Tese (Doutorado em área) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ÍNDICE DE POTENCIAL DE CONSUMO (IPCBR). O consumo dos brasileiros atingirá R$ 3,3 trilhões, em 2014. IPCBR, 2015. Disponível em <http://www.ipcbr.com/downpress/Release_Imprensa_2014.pdf>. Acesso em 19 jan. 2015.

KASSARDJIAN, A. **Educação Financeira Infantil:** como o incentivo a essa prática pode auxiliar na formação de adultos financeiramente mais conscientes. Dissertação (Mestrado em área) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013.

PELICIOLI, A. **A relevância da educação financeira na formação de jovens.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

SÁ, I. **A Educação Matemática Crítica e a Matemática Financeira da Formação de Professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante, São Paulo, 2012.

SILVA, I. Educação Financeira e Educação Matemática Crítica na escola: articulando conhecimentos no Ensino Médio. In: XIX ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA,19, 2015, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora, 2015.

SILVA, A.; POWELL, A. Educação Financeira na Escola: a perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Boletim GEPEM**, local, volume, número, paginação, 2015.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, volume, n. 14, pp. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica.** Campinas, SP: Papirus, 2014.

TABOADA, Roberta; LEITE, Angela; NANI, Ana Paula Souza. **Aprender Juntos – Matemática – 5º ano**. Local: Editora SM, 2014a.

TABOADA, Roberta; LEITE, Angela; NANI, Ana Paula Souza. **Aprender Juntos – Matemática – 4º ano**. Local: Editora SM, 2014b.

TEIXEIRA, J. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto/faculdade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

ATIVIDADES E INTERVENÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Maria Geiziane Bezerra Souza
Alexsandro Silva

Introdução

O presente artigo está balizado nas discussões contemporâneas referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) e às práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Apresentamos aqui o recorte de uma pesquisa maior, que intencionava analisar as contribuições das formações do PNAIC para as práticas de ensino do sistema notacional desenvolvidas por professoras do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental.

Assim, nos propomos a discutir sobre um dos elementos que perpassam a pesquisa, qual seja, as contribuições das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as atividades e intervenções didáticas desenvolvidas por professores de primeiro e segundo ano do ensino fundamental da cidade de Brejo da Madre de Deus (PE).

Nessa direção, ressaltamos que o presente trabalho está estruturado em tópicos que abordam os seguintes temas, conforme desenvolveremos a seguir: a) formação continuada dos professores no âmbito do PNAIC; b) reflexões acerca das práticas de ensino do sistema de escrita alfabética; c) percurso metodológico; d) atividades e intervenções didáticas mobilizadas pelos professores que participaram das formações do Pacto; e) conclusões acerca do estudo.

As formações continuadas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

No ano de 2012, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que constitui um compromisso formal adotado pelo governo federal, pelo Distrito Federal e pelos estados e municípios com vistas a assegurar que todas as crianças se encontrem alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Em se tratando do campo de atuação do Pacto, suas ações se sustentam em quatro eixos, quais sejam, a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; a distribuição de materiais didáticos (obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias edu-

cacionais); as avaliações sistemáticas realizadas pelos professores em formação; e, ainda, a gestão, a mobilização e o controle social.

No presente trabalho, debruçar-nos-emos sobre o primeiro eixo, ou seja, o da formação continuada, por este estar diretamente relacionado ao nosso objeto de estudo. Cabe ressaltar que estamos compreendendo a formação continuada enquanto processo contínuo que deve acompanhar a trajetória profissional, sendo de grande importância o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para tal processo (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000). Reconhecemos essa formação, ainda, como um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, dando continuidade à formação inicial, de modo a complementá-la e em estreita relação com a prática (PORTO, 2000).

No PNAIC, a formação continuada de professores alfabetizadores consiste em um curso presencial de dois anos de duração, com carga horária de 120 horas por ano para professores dos três primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Em se tratando da metodologia, o mesmo curso proporciona estudos e atividades práticas, realizadas tanto no âmbito das formações, isto é, nos encontros conduzidos por professores orientadores de estudo[1] quanto nas salas de aula do ensino fundamental, visto que uma das propostas é que os professores realizem atividades em seu cotidiano e as socializem nos encontros.

Esse último aspecto é um elemento que merece destaque nas formações do Pacto, pois, como afirmam Monteiro e Giovanni (2000), é relevante que o processo de formação continuada procure suplantar a dicotomia entre teoria e prática, de modo a articular fundamentos e atividades do cotidiano dos professores, atentando-se para as vozes, experiências e histórias de vida, por meio das quais tais profissionais conferem sentido às suas práticas. Assim, destaca-se o fato de que, no curso, as aprendizagens são adquiridas em meio à coletividade, às diferenças, a partir dos diálogos travados e das trocas de experiência, sem perder de vista os conhecimentos teóricos. Nessa perspectiva, compreendemos que, além de acompanhar o professor ao longo de todo o seu trajeto profissional, a formação contínua oferece outra contribuição importante, qual seja, a de auxiliar na construção de sua identidade enquanto alfabetizador (BORGES, 2000).

Compreendemos, outrossim, que os professores alfabetizadores não se apropriaram do mesmo modo dos conteúdos trabalhados na formação do Pacto, visto que os resultados são desiguais em relação ao conjunto de participantes. Isto se dá pelo fato de haver diferenças consideráveis na história de vida pessoal e profissional de seus participantes, além daquelas da ordem da escolaridade, da formação inicial e das experiências vividas (MONTEIRO;

[1] Professores do quadro de funcionários efetivos do município que tenham concluído a graduação em Pedagogia ou Letras e que tenham participado do Programa Pró-Letramento. Eles realizam um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

GIOVANNI, 2000). Além disso, tais profissionais não são meros aplicadores dessa formação em sua prática, pois antes materializam aquilo que mais dialoga com a realidade em que se encontram inseridos, de modo a interpretar e recontextualizar as aprendizagens adquiridas.

Os encontros do curso de formação do PNAIC são organizados em oito unidades e têm como um de seus principais suportes a utilização de oito cadernos de formação (um para cada unidade), que, em 2013, abordaram diversas temáticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no ciclo da alfabetização, dentre elas, a aprendizagem do SEA (caderno da unidade 3). Nesse caderno, discute-se, dentre outras coisas, a aprendizagem desse sistema, trazendo reflexões sobre o porquê de o alfabeto ser um sistema notacional e não um código, o percurso evolutivo das crianças para compreendê-lo, o papel de certas habilidades de consciência fonológica para apropriação da escrita alfabética e as alternativas didáticas para o ensino do sistema notacional, como o trabalho com o livro didático em sala de aula e com as obas complementares.

Nesse artigo, interessamo-nos pela compreensão de como essas formações podem contribuir em relação às práticas de ensino do SEA dos professores que delas participam, ressignificando seus conhecimentos acerca da temática.

Reflexões acerca das práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética

Antes de adentrarmos na discussão sobre as práticas de ensino do SEA, é importante ressaltar que estamos compreendendo a prática de ensino como o conjunto de ações desenvolvidas pelos professores em sua prática docente, tendo em vista a concretização do processo de ensino, conforme as finalidades que estabelecem e aquelas instituídas pela instituição e em função das quais atuam esses sujeitos. No entanto, ressaltamos que não temos a pretensão de esgotar tal compreensão, tampouco de afirmar a existência de um modelo adequado de prática de ensino, considerando a complexidade e o dinamismo dos processos de ensino-aprendizagem, do cotidiano escolar e da intervenção pedagógica, elementos estes que possibilitam múltiplas configurações dessas práticas.

Quanto à prática de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é importante sublinhar que as concepções em torno da alfabetização foram se transformando ao longo dos anos. A partir da década de 1970, com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, isto é, da Teoria da Psicogênese da Escrita, passa-se a considerar a escrita como sistema notacional (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979).

Ferreiro e Teberosky (1999) partiram de uma perspectiva psicolinguística, tendo como ponto de partida as ideias de Piaget de que todo conhecimento pos-

sui uma gênese. Nesse sentido, elas defendem que a criança elabora cognitivamente o que recebe do meio em relação à escrita e que, desse modo, a leitura não pode ser identificada como decifração e a escrita, por sua vez, não diz respeito à cópia de um modelo. A evolução na decifração e na cópia não significa, portanto, progresso na conceitualização sobre a escrita alfabética.

Nessa perspectiva, as autoras estavam preocupadas em averiguar quais as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes do confronto entre as ideias próprias da criança e aquelas da realidade do objeto de conhecimento. Assim, com a Psicogênese da Escrita, procurou-se compreender como as crianças aprendem o SEA e quais os processos pelos quais passam, apreendendo-se que tal aprendizagem é resultado do modo como vão se apropriando do objeto por meio da construção de critérios que lhes permitam compreendê-lo.

Nessa direção, a evolução da escrita não está sujeita ao nível de desenvoltura gráfica do sujeito, ou de sua possibilidade de desenhar letras como as que desenham os adultos, mas do que Ferreiro e Teberosky (ano) chamam de nível de conceitualização sobre a escrita, isto é, o conjunto de hipóteses empreendidas para a compreensão desta.

O professor alfabetizador tem, nesse sentido, um papel extremamente importante nesse processo, uma vez que sua prática de ensino pode proporcionar aos discentes as condições necessárias para a apropriação e a consolidação do sistema notacional por meio do desenvolvimento de atividades sistemáticas que contemplem, inclusive, o uso social que se faz da leitura e da escrita na sociedade letrada. Assim,

> No processo de alfabetização, é a vivência da criança na prática de leitura e escrita que determinam o ritmo de apropriação e a fluência dos conhecimentos apropriados. Sendo assim, quanto mais sistemáticas e precoces forem essas vivências e construções pelos alunos, mais rápida e efetiva se dará a apropriação da alfabetização por eles. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2014, p. 4)

Defendemos, então, que o trabalho com a apropriação e a consolidação do SEA se dê concomitantemente com as práticas de letramento, a fim de que os estudantes tenham contato com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente em diversos suportes e possam compreender que a escrita não é apenas um fenômeno escolar, mas também e, principalmente, social. Desse modo, eles terão a oportunidade de fazer uso dela como o fazem os sujeitos alfabetizados/letrados nos diversos contextos sociais em que a escrita aparece de forma significativa para cumprir com dados objetivos comunicativos.

Diante do exposto, depreendemos que, ao professor alfabetizador, não cabe assumir o papel de transmissor de conteúdo como se os estudantes nada soubessem a respeito do sistema de escrita, dando-lhe o conhecimento pronto e dificultando a elaboração de hipóteses por parte deles. Tampouco cabe a ele assumir uma postura de distanciamento nesse processo, como se a apropriação e a consolidação do SEA devesse ocorrer sem sua intervenção e como se todo conhecimento sobre esse sistema fosse consolidado por meio apenas das elaborações cognitivas dos discentes – como acreditam muitos daqueles que possuem uma concepção equivocada e extremista do construtivismo –, ou fosse resultado do afamado "estalo" que a criança tem em dado momento do processo de alfabetização.

Parafraseando Seber (2009), se esse profissional se coloca como sendo simplesmente observador do que a criança elabora graficamente, ela terá muitas dificuldades em descobrir de maneira isolada muitos dos elementos convencionais que os usuários da língua escrita se utilizam. Em contrapartida, não é significativo nem para o professor nem para o aluno que o primeiro assuma uma posição totalmente contrária à de observador, concebendo que a criança nada aprende se não tiver sua intervenção, sob a alegação de evitar o erro. Esse último posicionamento acaba restringindo os conhecimentos linguísticos que os alfabetizadores se propõem a ensinar, na medida em que eles os consideram demasiadamente difíceis para a criança. Assim, ao ficarem acorrentados àquilo que julgam ser correto, isto é, àquilo que ponderam ser adequado aos discentes que ainda não dominam o SEA, tendo como lente analítica seu padrão adultocêntrico, os professores acabam por desconsiderar as tentativas de construção gráfica empreendidas por parte da criança, uma vez que, além de considerá-las incorretas e inadequadas, não sabem como interpretá-las.

Todavia, entre esses dois extremos, existe uma postura que, nas palavras de Seber (2009), é intermediária, em que o professor cria condições propícias para a aprendizagem das crianças. Dessa maneira, para se posicionar enquanto mediador da apropriação e consolidação do sistema notacional, o alfabetizador precisa compreender as intenções de escrita e o que ocorrerá se ele se dispuser a exercer o papel de interlocutor de seus alunos.

Nessa perspectiva, reafirmamos que o processo de apropriação e consolidação desse sistema não se dá no isolamento das crianças, sem a intervenção do professor, mas em conjunto, de modo que tal profissional atue enquanto facilitador e propiciador de condições necessárias para a apropriação e a consolidação. No entanto, cabe ressaltar que ele precisa respeitar as especificidades dos alunos, seu ritmo de desenvolvimento e suas hipóteses de escrita.

Nesse sentido, merecem atenção especial dos alfabetizadores as intervenções e recursos didáticos e as atividades a serem desenvolvidas durante o pro-

cesso de ensino-aprendizagem da escrita alfabética, uma vez que tais aspectos constituem elementos por meio dos quais os conhecimentos convencionais sobre o sistema notacional poderão ser potencializados por eles.

Em se tratando das intervenções didáticas, compreendemos estas não apenas como atividades, isto é, enquanto as unidades básicas do processo de ensino-aprendizagem, mas também como a ajuda adaptada que os professores oferecem aos discentes (ZABALA, 1998) durante o processo de apropriação e consolidação do SEA.

Assim, concordamos com Leal (2005) quando defende a necessidade de haver momentos em que diferentes atividades estejam sendo dirigidas pelo alfabetizador de forma paralela, o que não significa dizer que todo o tempo pedagógico tem que ser organizado dessa forma. A autora apresenta quatro modos básicos de intervenções que podem ser propiciadas pelo professor, quais sejam: as situações didáticas em grande grupo; as situações didáticas em pequenos grupos (com e sem variação de atividades); as situações didáticas realizadas em duplas; e as situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente.

Ao realizar tais intervenções os professores têm a oportunidade de trabalhar diversos conhecimentos sobre o SEA de modo mais adequado às hipóteses de escrita em que cada estudante se encontra, promovendo também a interação e a troca de saberes entre alunos de diferentes níveis. Nesse sentido, as atividades propostas poderão contribuir para que as crianças mudem a hipótese própria do nível em que elas se encontram. Assim, as atividades comuns à turma inteira, isto é, ao grande grupo, necessitam garantir a participação dos alunos de níveis pré-silábico e silábico, a fim de que tenham oportunidade de progredir em seus conceitos. No entanto, não basta desafiar apenas as crianças que se encontram nas primeiras hipóteses, sob o risco de desmotivar as que se encontram nos níveis silábico-alfabético e alfabético. Destarte, é pertinente a promoção de uma atividade que, inicialmente, toda a turma tenha condições de resolver e progredir nos requerimentos de modo diferenciado, de acordo com suas possibilidades naquele momento e com as necessidades que apresenta (RUSSO, 2012).

Percurso metodológico

O presente estudo teve como campo de pesquisa uma escola pública localizada na área urbana do município de Brejo da Madre de Deus, situado na região Agreste do Estado de Pernambuco. Trata-se de uma escola que atende todos os alunos do primeiro e segundo ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

No sentido de alcançar o objetivo proposto, utilizamos a entrevista semiestruturada como procedimento metodológico. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base na aplicação de questionário, a partir do qual foram eleitas

quatro professoras: P1, P2, P3 e P4. É importante mencionar que elegemos tais profissionais porque estas atendiam aos nossos critérios de seleção, quais sejam, a participação no Pacto no ano de 2013 e a atuação, no período de realização da pesquisa, em turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental.

A partir dos dados expostos, notamos que apenas a P1 possuía outra graduação que não a de Pedagogia (História) e que apenas a P3 não possuía especialização. Em se tratando do tempo de atuação na docência, todas, com exceção de P2, atuavam há 18 anos. Já no que diz respeito ao ano com o qual atuavam no período da formação, P1 e P2 trabalhavam com turmas de 1º ano, estando ambas no 2º ano no momento da pesquisa, enquanto P3 e P4 atuavam no 2º ano, sendo que, durante a realização deste trabalho, lecionavam no 1º e 3º anos, respectivamente.

Cabe salientar que não foi selecionado nenhum sujeito que estivesse atuando no terceiro ano desse nível de ensino, uma vez que, mediante a aplicação do questionário, não constatamos a existência de nenhum professor desse ano que tivesse participado das formações e que trabalhasse com turmas de alfabetização, já que muitos deles estavam ocupando outras funções no momento da pesquisa ou não estavam mais trabalhando no município.

Os dados coletados foram submetidos à análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004), por esta nos permitir ampliar a visão sobre nosso objeto ao elencarmos, a partir de nossos objetivos, categorias que contribuíram para a análise de como as formações do Pacto têm contribuído para a prática de ensino do SEA das alfabetizadoras.

Atividades e intervenções didáticas mobilizadas pelos professores para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética

Considerando que objetivamos analisar as contribuições das formações do Pacto para as atividades e intervenções didáticas desenvolvidas por professores do primeiro e segundo ano do ensino, debruçamo-nos sobre os dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de inferir os significados que atribuem a tais formações, bem como as aproximações e distanciamentos dessas propostas em relação à sua prática.

Ao conceber o SEA como um sistema notacional e não como um código de transcrição da fala, o PNAIC defende, como já salientamos, a necessidade de os alfabetizadores buscarem metodologias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem em lugar de se filiarem a um determinado método.

Em se tratando desse tema, duas professoras relataram que se utilizam de diferentes métodos para ensinar o SEA: "[...] eu costumo, é... recorrer a vários

métodos assim. Eu gosto de... eu gosto de texto. Do texto pega a palavra, não é? (PROFESSORA 1, 2015); "É... principalmente esse ano eu me deparei, desde o ano passado... eu tenho me deparado com uma turma, assim, que o nível de alfabetização deles é muito baixo. Eu tenho uma turma, trabalho com métodos diferentes" (PROFESSORA 2, 2015).

Analisando esses relatos, percebemos que as alfabetizadoras tomam as palavras métodos e metodologias como sinônimos e, quando se referem ao primeiro termo, elas estão, na verdade, se referindo à utilização das diferentes metodologias de que lançam mão para o ensino da escrita alfabética.

Nessa direção, o PNAIC, por meio dos cadernos de formação (os da unidade 3) que tratam da aprendizagem do sistema notacional, propõe que o professor, tanto do primeiro quanto do segundo ano do ensino fundamental, atue como mediador da aprendizagem dos discentes em relação ao SEA e, para isso, ele necessita planejar boas intervenções didáticas e atividades de reflexão fonológica e gráfica sobre as palavras. No caso do primeiro ano do ciclo de alfabetização, a mediação deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes (BRASIL, 2012b). No segundo ano, por sua vez, as práticas de ensino devem também enfatizar o aprofundamento e a consolidação de outros conhecimentos e habilidades relativos às diferentes relações som-grafia de nossa língua, de modo a permitir que a criança possa ler e escrever palavras, frases e alguns textos de menor extensão e, quanto às convenções, possibilitar o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra e a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos (BRASIL, 2012c).

Os cadernos supracitados, tanto o do ano 1 da alfabetização como o do ano 2, explicitam também que o ensino sistemático da escrita notacional precisa ocorrer concomitantemente com o desenvolvimento de práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula.

Mediante a análise das falas da professora 1, percebemos que ela revelou que desenvolvia intervenções didáticas a partir do trabalho com textos, a exemplo de quando expõe: "[...] Eu gosto de texto. Do texto pega a palavra, não é? Do texto pegar a palavra-chave, pra depois é, estudar o padrão silábico e tal, entendeu? [...]. Nesse sentido, tal professora destaca que trabalha com gêneros textuais para ensinar o SEA, o que parece se mostrar uma intervenção significativa. No entanto, ressaltamos que não basta utilizar o texto apenas como um suporte para retirar palavras, propondo um trabalho mecânico e repetitivo a partir delas. É necessário trabalhar a palavra de modo a fazer com que os discentes reflitam sobre elas em sua dimensão sonora e gráfica. Entretanto, assim como proposto pelo Pacto, além de fazer com que os alunos voltem os olhos para algumas palavras do texto, a fim de refletir sobre sua dimensão sonora, é

necessário também que eles desfrutem desses gêneros em sua dimensão textual (BRASIL, 2012), sendo trabalhada conforme o uso que se faz deles no meio social, de maneira que se alfabetize letrando.

Os depoimentos das professoras também revelam que o trabalho com textos em suas práticas está mais voltado para o ensino da notação escrita, havendo, portanto, um trabalho menos sistemático de produção. Conforme exposto por P1, as produções ocorrem apenas de maneira coletiva e são direcionadas por ela, que serve como escriba para a realização de uma cópia pelos alunos:

> [...] construção de textinhos, né? [...] Livremente não, eu vou ajudando, né? A gente vai, eu vou perguntando, eles vão dizendo e eu vou ajudando, vou colocando no quadro. Eles não constroem textos ainda, né? É construção coletiva, vamos dizer assim. Um diz, outro diz, aí eu vou e coloco e eles transcrevem, copiam no caderno. (PROFESSORA 1, 2015)

De acordo com a professora, em sua prática de ensino da escrita alfabética não existem momentos para que os alunos escrevam livremente, porque as crianças ainda não produzem textos sozinhas. Isso se deve provavelmente ao fato de ela acreditar que os discentes só podem produzir textos quando já estão com os conhecimentos acerca da escrita alfabética consolidados. No entanto, assim como é defendido pelo Pacto, é necessário deixar que as crianças escrevam da maneira que sabem, assumindo, a alfabetizadora, uma postura que, nas palavras de Seber (2009), é intermediária e mediadora, criando condições propícias para a aprendizagem das crianças ao compreender as intenções de escrita destas e exercendo o papel de interlocutor de seus alunos.

A intervenção didática realizada a partir dos gêneros textuais para o ensino do SEA pode ser observada nas falas de P2 e de P4, respectivamente: "trabalhar fábulas, parlenda. Trabalhar frases, entendeu? Recortar frases pra eles montarem, entendeu? A mesma coisa parlenda. Recortar parlenda pra eles colocarem em ordem. Certo? Pra ver se eles assimilam, mais a leitura"; "Eu trabalho... música, pra eles fazerem leiturização, interpretação de texto, trabalhar com poema, pra eles verem a estrutura do poema. Eu gosto de trabalhar rima, né? Produção. Meus alunos têm um caderninho de leitura e produção escrita".

Nesse sentido, as intervenções citadas anteriormente podem ser consideradas uma contribuição das formações continuadas do PNAIC para a prática de ensino da notação alfabética, uma vez que estas enfatizam a importância de trabalhar com textos curtos como os poéticos (músicas, quadrinhas, cantigas, parlendas) e trava-línguas, além de recomendar a realização de atividades de montar e desmontar frases e palavras (BRASIL, 2012b, 2012c). Nessa direção, P1 e P2 também expõem que trabalham a formação de frases em sua prática de ensino do SEA, sendo que a última enfatiza que disponibiliza frases para serem

recortadas e montadas pela turma. Tais atividades são relevantes por oportunizar a observação das sequências de letras, bem como a escrita de palavras parecidas, sendo suportes cognitivos importantes para as crianças refletirem sobre os segmentos sonoros (BRASIL, 2012b).

Ainda nessa perspectiva, as formações também contribuíram para P3 no sentido do desenvolvimento de uma prática que não tivesse a cópia como elemento central no ensino do SEA, uma vez que a não recorrência de atividades enfadonhas de cópia de palavras é algo ressaltado no curso oferecido pelo Pacto.

Outra contribuição do curso que pode ser apontada nos extratos de P2 e P4 aparece quando demonstraram que realizavam atividades de leitura em sua prática de ensino da escrita alfabética, disponibilizando livros paradidáticos tanto em sala quanto para serem levados para casa. Eis a fala dessa última professora, quando trata dessas contribuições: "Leitura! Não é aquela leitura seca, mas assim fazer eles participarem, entrar naquele mundo, dialogar com o texto". Isso revela uma das proposições do Pacto, qual seja, a de "articular as atividades de apropriação da escrita alfabética e, nesse caso, das relações som-grafia, e as atividades de compreensão leitora no segundo ano do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2012b, p. 29).

Os depoimentos das professoras também mostraram que, para alguns alunos, certas intervenções não possibilitavam os mesmos resultados. Em função disso, elas "veem outra coisa" (PROFESSORA 1, 2015), ou seja, vão em busca de outras intervenções que se adequem às especificidades dos alunos, sendo que o desenvolvimento de "um ensino do SEA ajustado às necessidades dos alunos que ainda não estão alfabéticos" (BRASIL, 2015, p. 16) é algo defendido nos cadernos da formação que tratam desse tema. Nesse sentido, as falas dos sujeitos da pesquisa também aludem ao fato de que eles fazem a organização das atividades que utilizam para o ensino do sistema com base nas necessidades apresentadas pelos alunos, selecionando, assim, aquelas que melhor se adequem ao seu nível de aprendizagem.

Além da proposição de atividades diversificadas conforme os níveis de aprendizagem do SEA, percebemos, mediante a análise das falas das professoras, que as formações continuadas do Pacto também têm contribuído para a realização de intervenções a partir da formação de grupos diferentes conforme as especificidades da turma. Além disso, evidenciamos, por meio dos depoimentos, que P4 realiza intervenções didáticas com a turma inteira, individualmente e por meio de grupos com alunos com hipóteses de escrita distintas. Esses relatos remetem às ideias apresentadas por Leal (2005) quando defende a necessidade de haver momentos em que diferentes atividades estejam sendo dirigidas pelo professor com vistas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita notacional.

Assim, aludimos à relevância de o professor formar grupos com alunos em diferentes estágios de compreensão da escrita, uma vez que isso contribui de maneira mais significativa para que eles progridam em relação à apropriação e à consolidação dos conhecimentos do sistema notacional.

As alfabetizadoras entrevistadas também mencionaram a contribuição do Pacto para o desenvolvimento de intervenções didáticas a partir das obras complementares, isto é, dos livros paradidáticos, tanto para a leitura em sala de aula quanto para trabalhar de maneira interdisciplinar com o ensino da notação alfabética. Ademais, elas citaram as contribuições para o trabalho com jogos que levem à compreensão do funcionamento do SEA.

Conclusões

Os resultados deste estudo nos permitiram compreender, mediante a análise dos depoimentos das professoras, que o PNAIC parece ter contribuído para o desenvolvimento de um processo formativo contínuo dos professores alfabetizadores dos dois primeiros anos do ensino fundamental. Essa contribuição se deu no sentido da materialização da prática de ensino do Sistema de Escrita Alfabética por meio de intervenções didáticas e de atividades diversificadas, que se adequem às especificidades dos alunos, colaborando, também, para a atualização profissional das alfabetizadoras com a continuação de suas aprendizagens em relação ao ensino e à apropriação e consolidação desse sistema por parte dos discentes.

Nossos resultados demonstram que as formações do curso trouxeram mudanças para a prática de ensino das alfabetizadoras e que elas reconheciam a possibilidade e a necessidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no processo formativo. Entretanto, isso ocorre não porque é uma exigência do Pacto ou dos sistemas de ensino, ou porque aquilo que é ensinado no âmbito das formações se apresente como sendo a única prática válida ou correta, mas porque as professoras parecem perceber que isso colabora para a materialização de práticas que contribuem sobremaneira para apropriação e consolidação do sistema notacional.

Percebemos também, conforme os relatos dos sujeitos, que determinados elementos de suas práticas aproximavam-se das orientações do PNAIC, quando do desenvolvimento de atividades e intervenções didáticas que levem os alunos a refletirem sobre o funcionamento da escrita, do trabalho com os gêneros textuais, da realização e mediações coletivas, individuais, em grupo e em duplas.

No entanto, também notamos alguns distanciamentos em relação às propostas do PNAIC, a exemplo da ausência de atividades de escrita livres, o condicionamento dos gêneros textuais à reflexão sobre dadas palavras, não

contemplando de maneira sistemática a produção de textos em razão do fato de os alunos ainda não estarem com o conhecimento acerca do sistema notacional consolidado. Além disso, há intervenções didáticas mais tradicionais, com base no ensino das vogais e padrões silábicos e a pouca recorrência da formação de grupos compostos por crianças com diferentes hipóteses de escrita.

Destarte, depreendemos que isso revela a existência de um movimento entre as propostas do Pacto para alfabetização dos discentes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental e as práticas desenvolvidas em sala de aula, o que ocorre por meio de um processo de recontextualização e ressignificação dos conteúdos trabalhados e não por meio de uma transposição didática direta. Isso nos levou a compreender que um processo formativo, como o PNAIC, não vai, da noite para o dia, modificar as práticas de ensino do SEA dos professores, e, por conseguinte, da realidade educacional brasileira, mas pode dar os primeiros passos nesse sentido, parecendo contribuir para que tais práticas incidam de maneira significativa na apropriação e consolidação da escrita alfabética por parte dos alunos.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. *4ª ed. Lisboa: Editora, 2004.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 . Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 2: unidade 3. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Apropriação da Escrita Alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss06_03.pdf>. Acesso em: Ago. 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtestein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmede, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. (Org.) MARIN, Alda Junqueira. Campinas: Papirus, 2000.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamentos e ação na sala de aula).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AVALIAÇÃO E EXAME: DISTINTAS CONCEPÇÕES DE SUJEITOS, TERRITÓRIOS E SABERES CAMPESINOS

Denise Xavier Torres
Janssen Felipe da Silva

Introdução

Este artigo é um recorte da pesquisa de Doutorado em andamento vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Para este trabalho tratamos especificamente da discussão acerca da avaliação sistêmica e suas possíveis relações com o processo de validação e/ou negação de saberes campesinos.

Partimos do pressuposto de que os movimentos sociais campesinos lutaram por uma educação específica e diferenciada e, como resultado dessas lutas, a garantia, do ponto de vista legal, de que os saberes campesinos fossem tratados como eixos centrais do processo de escolarização formal. Dessa forma, também pressupomos que os mesmos anseios que legitimam as lutas dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada estão traduzidos na avaliação sistêmica, evidenciando o trato específico e diferenciado às cosmovisões campesinas. Logo, a Educação do Campo requer esse tratamento nas práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas campesinas, tendo na avaliação a possibilidade de promover esse trato singular, fundamentando-se em cosmovisões mais comprometidas com os sujeitos e com o território campesino.

Diante desses pressupostos, elegemos para esse texto a seguinte questão: quais cosmovisões campesinas são reforçadas pelas avaliações sistêmicas? Traçamos como objetivo geral compreender quais concepções de sujeitos, saberes e territórios campesinos são reforçadas pelas avaliações sistêmicas. Como objetivos específicos, temos: a) evidenciar as principais distinções entre a avaliação e o exame; b) compreender quais concepções de educação são veiculadas pela avaliação e pelo exame; c) relacionar as concepções de educação às formas como serão tratados os sujeitos, saberes e territórios campesinos pelas avaliações sistêmicas.

Diante do exposto e a título de sistematização, organizamos este texto em dois eixos principais, a saber: a) Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: um olhar para o sujeito enunciador; b) Finalidades da avaliação e do exame: implicações para uma definição de Campo, de Educação do Campo e de saberes campesinos. Além das seções anunciadas e da introdução aqui apresentada, anunciamos ao final do texto as considerações finais até então delineadas para o problema levantado.

Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos: um olhar para o sujeito enunciador

Durante muito tempo a lógica colonial negou as formas de produção de conhecimento surgidas nas periferias do mundo, condicionando a validação de todo e qualquer conhecimento aos parâmetros europeus. Nessa perspectiva, ao conceber as formas de produção e de disseminação do conhecimento para além de sua universalização, nos é cara a compreensão de que os lugares de produção de conhecimento influenciam indistintamente as verdades que são produzidas, bem como as pessoas que as produzem. Sob esse primado fundou-se a racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã, silenciando, subalternizando e denominando como inúteis e improdutivas as demais formas de produção de conhecimento.

O conjunto de estudos que toma como princípio o questionamento à subalternização e ao silenciamento causados pelo processo de colonização é chamado de Estudos Pós-Coloniais. Não há consenso acerca de uma denominação única, podendo também ser chamado de Pensamento Decolonial. Distante da disputa entre nominações e termos, cabe a nós explicitar que as contribuições dos Estudos Pós-Coloniais assinalam a necessidade de por "em questão a metodologia da comparação e o tipo de narrativa histórica da sociologia moderna que coloca tudo o que está fora da Europa Ocidental, isto é, 'o resto do mundo', como um 'ainda não existente'" (ARAÚJO, 2010, p. 225).

Frisamos a existência de diversas vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, uma vez que este possui matrizes distintas quanto aos seus contextos e às formas de análise. Araújo (2010, p. 223) pontua que "A teoria pós-colonial é constituída, basicamente, por uma matriz de autores assim representados: (1) indianos, africanos e palestinos diasporizados; (2) caribenhos; (3) europeus, especialmente ingleses e portugueses; (4) latino-americanos".

Os primeiros escritos que realizam a crítica pós-colonial se desenvolvem e são publicados no período das lutas de libertação colonial. Os principais autores e obras são **Discurso sobre o Colonialismo** (1950), de Aimé Césaire; **Pele negra, máscaras brancas** (1952) e **Os condenados da terra** (1961), de Frantz Fanon; **Consciencism** (1964), de Kwame Nkrumah; **O colonizador e o colonizado** (1965), de Albert Memmi; **Pedagogia do Oprimido** (1970), de Paulo Freire; **Orientalismo** (1978), de Edward Said; **O local da cultura** (1994), de Homi Bhabha; e **Identidades culturais na pós-modernidade** (1997), de Stuart Hall.

Esse coletivo de autores e obras se dedicou a evidenciar a não naturalidade do processo de negação de identidades culturais e, consequentemente, de lugares e modos de vida. Assim, eles evidenciam que o Novo Mundo e a América são invenções europeia-cristãs, cujos agentes foram as monarquias e, em seguida, os

Estados nacionais do Atlântico. A formação histórica do mundo moderno-colonial resultou das ações e das narrativas produzidas basicamente em quatro das seis línguas modernas imperiais: português, castelhano, francês e inglês (MIGNOLO, 2008, p. 239), incluindo nessas narrativas grupos sociais privilegiados e excluindo os não dignos de produção de vida e de conhecimentos.

Dentre as distintas vertentes dos Estudos Pós-Coloniais, uma delas nos oferece subsídios para compreendermos o processo de colonização ao qual, especificamente, foi submetida a América Latina, indagando, assim, as bases que têm sustentado o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o século XV. O próprio termo "América Latina" é uma denominação imposta e difundida pelo processo de dominação colonial, que desconsiderou **Abya Yala - tierra en plena madurez** (WALSH, 2008), denominação adotada pelos povos que já habitavam essa região. Assim, os Estudos Pós-Coloniais reivindicam a retomada de **Abya Yala** enquanto posicionamento político e lócus de enunciação.

Para Mignolo (1996), o termo "Pós-Colonial" não diz respeito a uma dimensão temporal, mas a um posicionamento epistêmico que questiona e propõe outros lugares de enunciado, evidenciando que muitos conhecimentos foram silenciados em nome de uma única forma de verdade, a verdade moderna-colonial. Dessa forma, tomamos os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos como possibilidade teórico-epistêmica de compreensão dos mecanismos de subalternização e de silenciamento que têm mantido a lógica de dominação entre povos, subjugando e excluindo aqueles que não se enquadram no padrão político-econômico-sociocultural dominante, como tem sido o caso dos povos campesinos.

Esses distanciamentos têm ocorrido em razão do fato de que os saberes desses povos, assim como dos demais povos subalternizados pela lógica colonial, foram postos à margem. Os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam nas escolas, já que o modelo hegemônico se sustentou na racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial, inviabilizando e negando outras epistemes. Da mesma forma, a cultura e as vivências desses povos ocupam lugar inferior diante da exacerbação dos benefícios da vida em centros urbanos.

Os reflexos dessa postura colonial e homogeneizante são diretamente notados na educação escolar ofertada aos povos do campo, corroborando a manutenção dos mecanismos de silenciamento e de subalternização desses povos. Outro aspecto que vale ser destacado é que a lógica colonial eurocentrada fica intacta pelo fato de que os povos inferiorizados são impedidos de produzir conhecimento válido por não se enquadrarem na *geopolítica do conhecimento* vigente e tampouco serem considerados como

produtores de algum tipo de episteme. Assim, justificou-se a eliminação da diferença cultural na reflexão epistemológica e na produção do conhecimento sistematizado (SANTOS; MENESES, 2010).

Em contrapartida, esses grupos sociais silenciados e subalternizados resistem, reinventando suas formas de produzir sentido e de produzir sua existência. Segundo Nuñes (2004), o rural passou a ser redefinido, reconceitualizado e reconstruído principalmente por seus sujeitos campesinos, sustentando a concepção de que o rural não é apenas um lugar de produção agrícola, mas, sobretudo, uma opção de vida. Para compreendermos como tem se dado o processo de resistência e de participação desses coletivos silenciados no enfrentamento e na luta pelo direito à diferença, é pertinente compreender quatro conceitos trabalhados pelos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. São eles: 1) diferença colonial; 2) pensamento de fronteira; 3) desobediência epistêmica; e 4) opção decolonial.

O primeiro conceito, **diferença colonial** (MIGNOLO, 2005), diz respeito tanto à constituição das identidades do centro e das periferias quanto ao espaço de intersecção desses espaços e identidades. A criação da **diferença colonial** "re-organizó el género humano como posible "audiencia" y ocultó que en ese género humano hay vidas que no tienen valor" (MIGNOLO, 2005, p. 41).

É no espaço da **diferença colonial** que é gestado o **pensamento de fronteira** (MIGNOLO, 2003), que coloca em pauta o desejo da afirmação da diferença intrínseca que tem caracterizado a riqueza das histórias não-contadas, ou contadas, num enredo de ilusionismo, e não a diferença nos moldes ditados pelo centro, de modo que o sujeito passa a ser o enunciador de sua história.

A articulação de coletivos culturais, ao transgredir a linearidade posta pela distinção e pelo estabelecimento das fronteiras, gera inevitavelmente a proposição de ideias e formas outras de conceber a educação, a cultura, a política, a economia, entre outros aspectos. Nesse sentido, o que Mignolo (2008) chama de **desobediência epistêmica** é o resultado do pensamento gestado na fronteira que, a partir do confrontamento, retraduz e ressignifica tanto a sua própria história quanto a história colonial a qual foi submetido, como podemos perceber na trajetória de lutas dos povos campesinos pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada.

A essa postura de resistência, de luta e de proposição, Mignolo (2008) dá a designação de **opção decolonial**, não sendo uma opção por afiliação a um ideário de um novo sistema-mundo que simplesmente transponha as margens e re-centralize as narrativas históricas, mas uma opção que possibilite a construção de outras formas de organização social, sem a pretensão de que haja fronteiras entre elas ou hierarquias de subjugação.

A **opção decolonial** ou **decolonialidade** é o desprendimento e a abertura para que se possa visibilizar e restituir os espaços, outrora negados, aos muitos outros fios da rede que compõe nossa história. Para que isso se torne possível, há que aprender com os coletivos subalternizados e com suas formas de resistência, há que se aprender com os movimentos sociais, há que se aprender com a natureza.

É nesse ponto que reside a diferença entre **identidade em política e política de identidade** (MIGNOLO, 2008). A **política de identidade** se justifica pela valorização de identidades culturais e pela criação de políticas para reforçar essas identidades; porém, tende a homogeneizar essas lutas sob a ideia de identidade coletiva. Ao disseminar, por exemplo, a ideia de que todos os sujeitos que moram no campo são agricultores, criam-se políticas de identidade que naturalizam essa ideia de distinção racial atrelada ao território geográfico, só que de forma mascarada, menos explícita e mais aceita.

Já a **identidade em política** é uma opção decolonial, ou seja, é uma postura política de enfrentamento à ideia de política racial. Constrói-se **identidade em política** à medida que se rompe com a ideia de uma política neutra e se avança no sentido de uma política plural. Ou, ainda, como ressalta Arroyo (2012), a política deve aprender com os movimentos sociais a redefinir os marcos legitimadores de políticas, no sentido de romper com os mecanismos de segregação, de forma que, por exemplo, a escola situada na área rural seja pensada a partir, pelo e no campo.

Dessa forma, adotar os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos como lente de análise é, sobretudo, advogar pela produção de conhecimento a partir do lócus de enunciação, outrora subalternizado e silenciado. Assim, conceber o conhecimento ouvindo o próprio sujeito campesino narrar a si próprio corrobora para que possamos analisar as formas de subalternização que durante muito tempo foram pensadas pela ele e disseminadas nos processos de escolarização formal.

Finalidades da avaliação e do exame: implicações para uma definição de Campo, de Educação do Campo e de Saberes Campesinos

A trajetória histórica da avaliação é comumente pensada a partir da década de 1930, quando a atividade avaliativa passa a ser vista como uma prática profissional. No entanto, vários autores remontam o início da história da avaliação a pelo menos 2000 a.C. Díaz Barriga (2008) aponta que esses relatos sobre os antigos sistemas de seleção se referem ao uso de exames. Um dos mais conhecidos exemplos se remete ao processo de seleção e classificação dos oficiais chineses para acompanhar os serviços civis.

Entretanto, cabe fazer aqui uma distinção pertinente, que aponta a linha tênue entre avaliação e exame. É nessa distinção que assentamos a discussão desta seção, pois, para além de um inventário acerca do surgimento do campo teórico da avaliação, nos propusemos a compreender o uso atual da avaliação, bem como os usos do exame, tendo em vista a não sobreposição entre eles.

A avaliação pode se apoiar em várias práticas, caracterizadas principalmente pela coleta da informação, análise e tomada de decisões com base nesse percurso. Dessa forma, é pertinente assinalar que a principal característica da avaliação diz respeito ao percurso e aos sujeitos que dela participam, o que pressupõe uma relação minimamente partilhada entre sujeitos e objetivos da avaliação (ESTEBAN, 2008).

Compreendendo a função principal da avaliação, é pertinente também frisar que não há uma única forma de pensá-la e realizá-la. As variações entre modelos de avaliação são subsidiadas por perspectivas teóricas, orientadoras das formas de coleta da informação, da análise dos dados coletados e das tomadas de decisões. Estando a avaliação a serviço de pressupostos previamente delineados, relembramos que o processo de negação dos saberes campesinos poderá se utilizar de modelos de avaliação que validem uma cultura distinta da cosmovisão campesina, da mesma forma que podemos pensar em perspectivas teóricas que agregam a cosmovisão campesina como referência para coleta, análise e tomada de decisão.

Nesse sentido, a avaliação se configura como **pressão modeladora da prática curricular** (SACRISTÁN, 2000), sustentando os pressupostos que valorizam e/ou qualificam as aprendizagens. O controle dos conteúdos curriculares e as tomadas de decisões feitas a partir do julgamento desses conteúdos são realizados, em sua maioria, pelos professores que, por sua vez, são influenciados por políticas, ideologias e concepções de educação. Esses aspectos irão direcionar o foco das avaliações que, dentre tantas funções, uma merece destaque, pois serve de

> Procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado, ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes. Tal função reguladora da passagem do aluno pelo sistema escolar é inerente a própria organização do currículo como sistema organizado, e é difícil pensar em outra possibilidade. Os alunos e o próprio professor não distinguem procedimentos de avaliação realizados com o propósito de diagnóstico de outros com função sancionadora de níveis de aprendizagem com vistas à promoção do aluno pelo currículo regulado dentro da escolaridade. Embora a educação obrigatória não seja seletiva, a avaliação realizada dentro dela gradua os alunos, hierarquiza-os, porque assim ordena sua progressão. (SACRISTÁN, 2000, p. 312)

Ao assumir a função de controle dos conteúdos curriculares, a avaliação poderá ganhar contornos de regulação ou de classificação. Para o autor, a regulação é necessária e intrínseca à escolarização e dá suporte à organização da prática curricular para fins de aprendizagens significativas. Todavia, a falta de clareza dos pressupostos reguladores da avaliação, ou ainda a exacerbação deles, acaba por fomentar uma função cada vez mais classificatória da avaliação, de forma que ela passa a exigir dos estudantes a adequação a um sistema de valores definidos internamente pelo professor. Assim, o professor seleciona os índices/conteúdos curriculares a serem avaliados e os alunos buscam manifestá-los formal ou informalmente de acordo com as exigências dos professores, resultando em uma escala comparativa dos que respondem ou não aos requisitos pedidos.

Dessa forma, cabe ao professor compreender e selecionar os critérios que justificam a tomada de decisões, levando em consideração os aspectos adotados para tal atividade. Sacristán (2000) aponta alguns aspectos que delimitam essa prática, a saber: a natureza das tarefas a serem avaliadas; o modelo utilizado como referência; o modelo mediador criado a partir da relação entre o modelo de referência e a realização das tarefas; e o contexto que aponta os direcionamentos práticos, teóricos e institucionais da avaliação.

É relevante pontuar que o julgamento das avaliações são apenas reduções de tudo que foi possível observar nas atividades do estudante; logo, passam a ser um julgamento aproximado de alguns aspectos de suas aprendizagens em relação a alguns indicadores selecionados pelo professor. Nessa direção, o autor irá apontar duas questões fundantes à análise dos conteúdos das avaliações e de suas utilizações, no sentido de compreendermos as questões educativas que devem ser tomadas como cerne do processo educacional e, por conseguinte, dos conteúdos curriculares por meio da ação avaliativa. São elas:

> a) como se figura, social, institucional, subjetivamente e no currículo, o conteúdo e os processos considerados essenciais.
>
> b) que consequências tem para o aluno, para o ambiente social, para o clima da classe, para a instituição, a utilização e publicidade da informação obtida a respeito do primeiro ponto. (SACRISTÁN, 2000, p. 332)

Essas questões direcionam os aspectos que podem fortalecer uma prática avaliativa coerente com os sujeitos do processo avaliativo e não somente com os estudantes, pois compreendem a educação e a avaliação como um processo mais amplo do que a mera assimilação de um conteúdo curricular, inscrevendo-se na organização de todas as esferas da ação educativa institucionalizada. Assim, a delimitação dos fatores que irão embasar o procedimento avaliativo carrega consigo as potencialidades de uma avaliação justa e coerente com os

sujeitos da avaliação, sujeitos estes aqui compreendidos como sujeitos individuais e coletivos.

No que diz respeito às questões técnicas da avaliação, o autor também aponta dois aspectos que orientam a sua materialização. São eles:

> a) a capacidade de informação que um procedimento de avaliação tem, com as consequências no modo de perceber e conhecer a realidade.
>
> b) a mediação que estabelece nos conteúdos e processos exigidos dos alunos e introjetados nestes e no professor como rendimento ideal. (SACRISTÁN, 2000, p. 332)

As questões levantadas apontam a necessidade de integrar, de forma coerente, os procedimentos avaliativos entre si e entre as concepções educacionais e epistemológicas defendidas pelos professores, tornando-as claras e alcançáveis para os estudantes. Assim, a avaliação deve ser fonte de informação para tomada de decisões com base em posicionamentos conscientes, de forma que possa ser útil ao andamento dos processos de ensino-aprendizagem e não se limite ao julgamento com base em reduções desconexas e descontextualizadas.

Durante muitos anos esta tem sido a crítica feita às avaliações sistêmicas adoradas em grande parte dos sistemas educacionais no mundo, uma vez que sua principal finalidade, a seleção, tende a eximir do processo avaliativo a interferência de seus sujeitos e objetos. Uma primeira e necessária definição deve ser feita em direção à compreensão de que o exame é um instrumento de avaliação; logo, não é a avaliação. A utilização de testes estandartizados poderá se configurar como um instrumento avaliativo em via de coleta de informações; porém, essas informações não poderão sozinhas compilar o processo avaliativo e decidir sobre ele.

Para Perrenoud (1999), as avaliações operam em um sistema de julgamento da validade de conhecimentos adquiridos, que ganha força por meio de instituições que conferem distinção às ações educacionais, criando normas de excelência "para tornar-se mais do que uma simples apreciação subjetiva e para fundar *decisões* de seleção e de orientação ou de certificação" (Ibid., p. 24).

Para o autor, a classificação dos êxitos e dos fracassos é fundamental para sustentar a segregação entre os que terão ou não acesso aos níveis mais elevados de escolarização. Nesse sentido, a avaliação se apresenta como sancionadora dessa decisão, convertendo os erros e acertos em indicadores de competência. Assentados sob o discurso neoliberal da *qualidade em educação*, as avaliações sistêmicas tomaram como armas os exames e passaram a sustentar decisões, supostamente uníssonas, acerca da promoção da igualdade no acesso e na distribuição de conhecimento científico, leia-se de escolarização (DÍAZ BARRIGA, 2008).

Os questionamentos levantados tanto por Perrenoud (1999) quanto por Díaz Barriga (2008) trazem à tona a discrepância entre os programas curriculares e a cultura familiar, social e comunitária de que o estudante é oriundo. Os critérios de hierarquias de excelência, utilizados na escola, acabam por privilegiar determinados grupos que mantêm um padrão cultural valorizado ao longo da história.

Esses reflexos são notados na seleção e na organização das disciplinas, de forma que cada uma delas possui um dado **campo de excelência**, bem como no processo de validação, por meio das avaliações sistêmicas, em que é estabelecido um conjunto de regras básicas para apropriação conceitual e/ou prática. Assim,

> a excelência é aí "oficialmente" comparada ao domínio dos conceitos, dos conhecimentos, dos métodos, das competências e dos valores que figuram no programa. Cada hierarquia de excelência apresenta-se, então, como uma classificação, conforme o grau de domínio alcançado por cada aluno no interior de um campo disciplinar (ou de um campo mais restrito). (PERRENOUD, 1999, p. 29)

Após a apresentação das regras postas pelas disciplinas segue-se o julgamento, que decorrerá de forma positiva ou negativa, adequando os dados da avaliação a uma escala numérica, ou a outra escala de comparação, que possa expressar o que foi alcançado em relação ao que foi determinado com base nas hierarquias de excelência. É importante destacar ainda a imprecisão das regras e a natureza do exame, uma vez que condicionam diretamente o uso que se fará dos dados coletados.

As hierarquias são mantidas e tornam-se, então, variáveis de acordo com as demandas que se deseja controlar. Logo, o não estabelecimento dessas regras visa ao julgamento arbitrário do êxito ou do fracasso, sustentados por uma instituição ou órgão superior que conceda o *status* de sancionar tal decisão. Assim, os exames aplicados sob a ideia de neutralidade e imparcialidade certamente carregam consigo um determinado posicionamento político, educacional, cultural, entre tantos outros.

Essa relação de poder ganha corpo nas análises de Díaz Barriga (2008, p. 46), ao afirmar que

> quando uma sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em "elevar a qualidade da educação", só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame.

O uso exacerbado do exame como instrumento de justificação do processo de homogeneização cultural resulta, sobretudo, de um processo de fortalecimento de uma cultura dominante. Ao estabelecer os modelos, as disciplinas e o currículo de referência, determinam-se as cosmovisões a serem disseminadas, de forma a excluir e/ou incluir certas demandas. Além de resultar em um processo de fortalecimento cultural, a avaliação restrita ao uso do exame se apoia na **accountability** para justificar o fracasso do sujeito e a validade do exame. Logo, o exame voltado à mera certificação dos estudantes torna-se, então, a expressão do desencontro entre a proposta formativa e os fins educativos da avaliação, passando a ser usado

> de modo totalmente inapropriado para uma aprendizagem cujo conteúdo pode ser de criação, de aplicação, de inferência, de síntese, de valorização, de simples repetição automática, de memória rotineira ou de cópia. As funções ocultas que desempenha são várias e distintas, embora sejam menos as que são conhecidas explicitamente, e todas servem para explicar racional e causalmente o êxito ou o fracasso. (MÉNDEZ, 2002, p. 67)

Essa prática, rodeada de abismos e incertezas para o os estudantes, se materializam nas conceituações usualmente adotadas para justificar o uso de hierarquias de excelência totalmente desconexas dos sujeitos em que o processo de escolarização realmente se dá. Esses aspectos são criticados pelo autor, que propõe a existência de um uso mais consciente, humanizante e formativo do exame tanto para professores quanto para estudantes.

Há, nesse sentido, um atraso e, consequentemente, também uma urgência, de pensarmos a avaliação para além de seus aspectos técnicos, avançando para uma avaliação que se fundamenta na ética e no compromisso com a formação humana. Os questionamentos advindos desse posicionamento acenam para o rompimento com a cultura da mensuração e indaga-nos sobre a função da avaliação que, apesar de tão temida, parece ser indispensável ao avanço em direção ao sucesso do processo de escolarização.

Para Esteban (2008), a avaliação, bem como os instrumentos avaliativos, necessita ser compreendida como mecanismos integrativos e não como mecanismos segregadores, rompendo, assim, com a lógica da classificação e questionando a insuficiência do controle exercido pela certificação. É urgente a compreensão de que processos de exclusão/inclusão produzidos pelo processo de avaliação não são neutros e não traduzem um anseio coletivo, pois se embasam em postulados genéricos, uma vez que

> a avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e dever ser aceito na escola. A

> análise da prática pedagógica mostra claramente eu a avaliação construída a partir da classificação das respostas dos/as alunos/as em erros ou acertos impede que o processo de ensino/aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização. (ESTEBAN, 2008, p. 14)

A opção por uma avaliação que busque atender as demandas dos estudantes e não de um sistema de classificação irá proporcionar a todos o aproveitamento dos processos educativos para a formação e a compreensão da diferença, pois em vez de negar que existem formas, pessoas e ritmos diferentes, usa-se a lógica inversa, pensando a partir dessas diferenças. Este é também o desafio de pensar o exame integrado a outros instrumentos avaliativos e, sobretudo, pensar o exame para além da generalização e classificação de resultados.

Nesses moldes, os desafios em promover uma avaliação em que o diálogo e a reflexão encontram-se no centro das ações educativas tendem a ser superados por meio da adoção de novas formas de interpretação da realidade, de compreensão dos sujeitos e objetos da avaliação, bem como dos territórios epistêmicos e políticos em que esse processo de escolarização ganha vida.

Considerações Finais

Para delinearmos uma possível conclusão para este texto, apontamos algumas indagações surgidas no seu percurso de construção. São elas: a) seria possível pensar uma avaliação, logo, um currículo, que se debruçassem sobre as especificidades da Educação do Campo?; b) quais seriam os limites desse currículo e dessa avaliação?; c) qual a finalidade de realizar avaliações sistêmicas em escolas campesinas?

Estas, dentre tantas outras indagações, apontam para a compreensão de que a avaliação se integra aos processos educacionais como elemento fundante para pensar, sistematizar e propor uma educação comprometida com seus sujeitos. Nesse sentido, a avaliação está atrelada a uma concepção de currículo que considera epistemologia como um processo em constante construção e, por isso, os saberes campesinos passam a integrar e direcionar o currículo para uma cosmovisão campesina.

Ao adotar um currículo e uma avaliação que compreenda o campo como uma opção de vida, rompemos com a ideia amplamente difundida de que o campo era o lugar do atraso e estar nele, portanto, representava a falta de acesso à cultura de referência. No entanto, considerar o campo e seus saberes como opção e não mais como sentença requer mudança de postura e, sobretudo, um câmbio político. Assim, compreender a Educação do Campo como **identidade**

em política tenciona a fronteira que estabeleceu o que era um currículo de referência, uma avaliação de referência e uma cosmovisão de referência.

Não temos respostas para as questões apontadas neste texto, mas as indagações já são uma tentativa de reestabelecer novas fronteiras e novos territórios. Analisar que sujeitos serão referendados e que opções de vida serão silenciadas em processos de avaliação sistêmica coloca em xeque a própria função desse tipo de avaliação, uma vez que questionamos sua intencionalidade de homogeneização, e por que não dizer, seu papel de veículo de uma **política de identidade.**

Não foi propósito deste texto analisar quais subterfúgios são adotados para alcançar bons resultados em avaliações sistêmicas, tampouco quais usos estão sendo feitos de seus resultados. No entanto, não podemos nos deixar de se atentar para os indícios de que esse tipo de avaliação e seus resultados acabam reunindo recursos, forças e seguidores comprometidos em criar processos de competição, de assepsia cultural, de afunilamento curricular e de redução da prática pedagógica ao treino para as provas. Nesse cenário, em nome dos bons resultados e da pretensa "qualidade em educação", faz-se urgente pensarmos como a opção de vida de ser e estar no território campesino vem sofrendo novas e cada vez mais sutis formas de silenciamento e de subalternização.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S. M. S. Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventude, local, v. 8, n. 1, paginação, enero-junio, 2010.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 6ª ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 6ª ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Shwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGNOLO, W. D. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento frinteriço. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, volume, n. 34, pp. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. Herencias colonialies y teorías postcoloniales. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, 1996. Disponível em: <www.choconautas.edu.pe>. Acesso em: 25 abr. 2011.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidade y la postcolonialidada imperial. **Tabula Rasa**, Bogotá, volume, n. 3, pp. 47-72, enero-diciembre, 2005.

NUÑES, J. Los saberes campesinos: implicaciones para uma Educación Rural. **Investigación e Posgrado,** Caracas, v. 19, n. 2, paginação, jul. 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, volume, n. 9, pp. 131-152, julio-diciembre, 2008.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE AGRONOMIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS RURAIS DO NORTE E NORDESTE DO BRASIL

Cirdes Nunes Moreira
Monica Lopes Folena Araújo

Introdução

O curso de Agronomia é oferecido em todos os estados brasileiros, em 288 instituições de ensino no país. Segundo dados do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), no ano de 2014, contabilizou-se um total de 89.810 engenheiros agrônomos formados por diferentes instituições (GLOBORURAL, 2014). Os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul lideram o número de ofertas, com 44, 42, 30 e 24 cursos funcionando, respectivamente. Do ponto de vista regional, com 32% dos cursos, a região Sudeste é a líder nacional, seguida da região Sul, com 25%, e da região Centro-Oeste, com 17% dos cursos em funcionamento. As regiões Nordeste e Norte, por sua vez, com respectivamente 15% e 11% dos cursos de Agronomia oferecidos no país, detêm os menores números de instituições ofertantes.

Dentre as instituições que oferecem o curso de Agronomia no Brasil, apenas quatro delas se enquadram na categoria das universidades federais rurais. Três destas se localizam nas regiões Nordeste e Norte do país: a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no Rio Grande do Norte; e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no estado do Pará. Na região Sudeste, encontra-se ainda a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As universidades federais rurais foram estruturadas como instituições de ensino superior, pesquisa científica e tecnológica voltadas inicialmente para a área das Ciências Agrárias.

Para fins deste trabalho específico, delimitamos como campo de interesse o curso de Agronomia das três universidades federais rurais localizadas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Com este estudo, que teve como motivação a oportunidade de penetrar em um ambiente profissional ainda pouco explorado – a formação acadêmica dos agrônomos –, conforme ressalta Silveira-Filho (2010), buscou-se identificar as concepções de Educação Ambiental (EA) presentes nos projetos político-pedagógicos (PPP) do curso de Agronomia dessas instituições, analisando quais indícios tais documentos trazem de valorização da EA enquanto ação educativa interdisciplinar, articuladora do conjunto de saberes, que vise a contribuir para a formação de atitudes e sensibilidades ambientais que privilegiem uma visão complexa de meio ambiente, onde a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e

culturais. Tais competências são fundamentais para o bom exercício profissional da Agronomia, conforme é requerido atualmente pela sociedade.

A Educação Ambiental na formação dos agrônomos

Nas atividades dos agrônomos junto a diferentes atores no campo, sua formação universitária e suas concepções sobre EA parecem influenciar suas abordagens e práticas, sobretudo junto àqueles segmentos mais fragilizados. Estes teriam ocupado lugar não privilegiado no contexto dos currículos, tecnologias, políticas públicas e processos produtivos, muitas vezes direcionados à lógica do agronegócio, fortalecida a partir da segunda metade do século XX por meio da modernização da agricultura, como salientam Souza (2006) e Grings (2009), entre outros autores. Esta, influenciando os currículos e os processos tecnológicos, privilegiou o viés tecnicista, a fragmentação do conhecimento e a tendência à visão simplificada diante da complexidade que envolve os problemas e suas soluções, cujos alcances se processaram em níveis desiguais em relação às regiões e aos diferentes grupos sociais no campo.

Diante de tais amplitudes, as questões ambientais, que têm sido alvo de reflexões e debates no cenário mundial, também guardam estreita relação com as atividades dos agrônomos, decorrente do impacto das suas intervenções sobre a natureza. Esta, tendo o homem como parte dela, convém salvaguardar a cidadania, os projetos sociais emancipatórios e transformadores, a perspectiva da construção de uma sociedade ecologicamente prudente, socialmente justa, culturalmente diversa, politicamente atuante e economicamente viável. Estes são alguns dos aspectos levantados por Layrargues, ao prefaciar a obra de Loureiro (2012), que devem assumir lugar privilegiado nessas intervenções.

Diversos autores vêm analisando a EA na formação dos agrônomos. Souza (2006), em sua dissertação de mestrado apresentada no programa em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), analisou o cenário de elaboração do PPP do curso de Agronomia daquela universidade, no que tange às possibilidades e dificuldades de inserção da EA. Já Grings (2009), em sua tese de doutorado defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), investigou o espaço formal e os significados atribuídos à EA em políticas públicas e nos cursos de graduação em Engenharia Agronômica na UFRGS e UFSM. Mais recentemente, Araújo e Oliveira (2015) também desenvolveram estudos sobre a EA no curso de Agronomia na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Em sua tese de doutoramento sobre o projeto formativo no curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Silveira-Filho (2010) analisou como esse projeto possibilita a profissionalidade necessária para res-

ponder aos desafios e às demandas do meio rural. O autor destacou a tendência da universidade em desenvolver a EA sob forte influência dos métodos tradicionais e positivistas, em que a razão e a objetividade "não sintonizam com uma proposta voltada para uma relação harmônica e integrativa entre sociedade e natureza" (SILVEIRA-FILHO, 2010, p. 89).

Desde o ano de 1972, com a realização da I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, em Estocolmo, a EA vem se tornando objeto de políticas públicas no Brasil e no mundo. A institucionalização no âmbito federal, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, a Constituição Federal de 1988, que estabelece a qualidade ambiental como direito e dever de todos, e a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), de 1981, que tornou necessária a inclusão da EA em todos os níveis de ensino, são marcos importantes na trajetória que teve a EA, instituída no Brasil pela Lei 9.795 de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). Entretanto, vale salientar que, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), deu-se um retrocesso em relação à EA, que está ausente nele (SILVA; COUTINHO, 2014).

Da forma como está definida na PNMA, a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua, permanente, transversal e interdisciplinar e não como disciplina específica incluída nos currículos escolares. Trata-se de um componente essencial e permanente da educação no país, que deve estar presente, de modo articulado, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja ele de caráter formal ou informal (BRASIL, 1999).

Layrargues (2004) chama atenção para o termo "Educação Ambiental", que abrange diferentes classificações e denominações que explicitam as práticas e reflexões pedagógicas relacionadas às questões ambientais, preenchendo-as de sentido. Araújo (2012a) também destaca a pertinência a respeito do entendimento das diferentes tipologias que garantem o reconhecimento das identidades da EA que vêm despontando no Brasil e no mundo. Assim, na análise das concepções de EA, estas podem ser sistematizadas, conforme seus diferentes tipos, em: conservadora, crítica, transformadora, ecopedagógica, alfabetização ecológica, como delimitado por Layrargues (2004), e ainda, crítico-humanizadora, conforme os estudos realizados por Araújo (2012b).

O estudo do PPP pode, nesse sentido, oferecer revelações a respeito de um curso, da instituição ofertante e das intencionalidades na sua concepção. Dessa maneira, Araújo (2012b) encontrou indícios importantes para os resultados alcançados pela pesquisa que realizou sobre **o que fazer** da Educação Ambiental crítico-humanizadora na formação de professores de biologia, ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O caráter político que permeia os PPP, com os interesses e forças que neles gravitam, acaba por delimitar pedagogicamente as ações educativas para que os cursos cumpram seus propósitos e intencionalidades. Nesse sentido, a EA integrada, contínua, permanente, transversal e interdisciplinar tem se tornado um direcionamento estratégico. Sua perspectiva transformadora valoriza a formação cidadã; entretanto, ela está quase ausente nos currículos tradicionais, de abordagem conservadora e fragmentada, e também na formação dos agrônomos que, na maioria dos casos, privilegia o tecnicismo, segundo salientam Souza (2006) e Grings (2009).

Metodologia

O presente trabalho, de cunho qualitativo, consistiu em uma análise documental. Para Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa documental "[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, revistas, cartas, filmes [...]". Compreendemos, então, que os PPP são documentos dessa natureza.

A análise dos documentos foi feita seguindo princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994); logo, efetivou-se em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento, inferência e interpretação dos resultados, com vistas a inferir quais concepções de Educação Ambiental permeiam os PPP dos cursos de Agronomia da UFRPE, da UFERSA e da UFRA, cujas características gerais são descritas a seguir.

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE): O Curso de Agronomia da UFRPE é oferecido desde o ano de 1914 no campus sede, em Recife (PE) e, a partir da recente política de expansão universitária para os municípios do interior do estado, é ofertado também nas Unidades Acadêmicas em Garanhuns (distante a 230 km de Recife) desde 2005, e em Serra Talhada (distante a 413 km do Recife), desde 2006. O período dessa expansão coincide com a conclusão, em 2006, do PPP analisado (UFRPE, 2006), que tem 94 páginas e abrange as três unidades acadêmicas.

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA): A UFRA foi institucionalizada em 2002. O curso de Agronomia iniciou suas atividades em 1951, pela antiga Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), antecessora da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), hoje transformada em UFRA, que é a mais antiga instituição de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica na área de Ciências Agrárias da região. O curso de Agronomia é oferecido atualmente nos municípios paraenses de Belém, Capanema, Capitão Poço e Paragominas. O PPP analisado (UFRA, 2009), composto de 53 páginas, foi publicado no ano de 2009.

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA): Oriunda da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), criada em 1967, a UFERSA foi institucionalizada em 2005. Além do município de Mossoró, sua área de influência atinge todos os municípios da microrregião salineira e também as áreas de grandes projetos de irrigação, tais como: Baixo-Assú e Chapada do Apodi, no Rio Grande do Norte; e Baixo Banabuiú, Médio-Jaguaribe e região do Cariri, no Ceará. O PPP analisado (UFERSA, 2006) tem 66 páginas e foi publicado no ano de 2006.

Optamos, neste trabalho, em preservar a identidade das instituições analisadas, tratando-as a partir de agora por "universidade A", "universidade B" e "universidade C", sequência que, logicamente, não guarda correspondência com a ordem em que as instituições se encontram citadas na descrição anterior ou nas demais partes deste texto.

Durante as leituras dos PPP, foram destacados fragmentos dos textos que deram origem às 172 unidades de registro para a análise realizada. Segundo Bardin (1994, p. 130), unidade de registro "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e análise frequencial". Tratam-se, conforme Bardin estabelece, de unidades de natureza e dimensões muito variáveis cujos recortes, no estudo realizado, foram analisados em nível semântico.

As unidades de registro foram codificadas, visando seu agrupamento em categorias e possibilitando a compreensão da significação dessas unidades de registro, contextualizando-as para que se possa finalmente inferir quais os sentidos que elas expressam e, no seu conjunto, quais as ideias centrais dos documentos analisados, de modo que pudessem responder à questão que norteia o problema desta pesquisa, ou seja: quais concepções de EA estão presentes nos PPP dos cursos de Agronomia das Universidades Federais Rurais do Norte e Nordeste do Brasil?

Considerando os referenciais teóricos que envolvem a Educação Ambiental e a formação dos Agrônomos, o agrupamento por similaridade semântica das unidades de registro resultou na formação de três categorias: concepção de Educação Ambiental (EA), concepção sobre o PPP (P) e Perfil do egresso (E); e treze subcategorias: enfoque conservador de EA (c), ênfase no agronegócio (a), abordagem utilitarista (u), abordagem tecnicista (t), abordagem interdisciplinar (i), abordagem ecológica, de meio ambiente, de sustentabilidade (emas), abordagem regionalista (r), abordagem de sociedade (s), PPP anterior (v), PPP atual (n), Universidade "A" (ua), Universidade "B" (ub) e Universidade "C" (uc).

As subcategorias codificadas como "v" e "n" indicam se a unidade de registro trata sobre o PPP anterior "v", ou do atual "n", respectivamente, tendo em

vista que, na apresentação dos PPP, existem menções ao projeto anterior, geralmente para explicar as razões que motivaram a concepção de um novo PPP, já que pelo menos um dos projetos analisados se trata de uma reformulação do projeto anteriormente vigente.

As demais subcategorias dizem respeito aos sentidos presentes nas unidades de registro. Cabe registrar que elas podem trazer mais de um sentido, situações nas quais lhes serão atribuídos mais de um código. Nesses casos, a ordem de codificação procurou ser fiel à ordem dos sentidos presentes em cada unidade, do mais enfático para o menos enfático.

Para a análise realizada, foram seguidas as regras definidas por Bardin (1994) em relação à exaustividade (leitura e releitura dos dados por diversas vezes), pertinência, exclusividade e representatividade. O processo de análise foi construído sempre buscando estabelecer relações entre o referencial teórico e os núcleos de sentidos emergentes a partir das leituras dos PPP.

A cada unidade de registro foi atribuído um número, de 1 a 172 (em negrito), o que permite na análise perceber, por exemplo, que "165P.v.uc" diz respeito à unidade de registro de número 165, que trata sobre característica do PPP "P", anterior "v", da Universidade C "uc": "A grande justificativa para a reformulação curricular do atual Curso de Agronomia prende-se ao fato de ainda prevalecer no seu conteúdo programático a rigidez de um Currículo Mínimo".

Resultados e discussão

A expressão "Educação Ambiental" é citada apenas no PPP da universidade "A", no contexto de um único componente curricular, denominado "Técnicas em Educação Ambiental" (51 horas). Nos demais PPP a expressão sequer é citada. A existência do referido componente curricular como espaço exclusivo para tratar de questões ambientais não se coaduna com o que define a PNMA: a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua, permanente, transversal e interdisciplinar, mas não como disciplina específica incluída nos currículos escolares (BRASIL, 1999).

Por outro lado, quanto à ausência da expressão "Educação Ambiental", cumpre ponderar sobre o risco que pode significar o entendimento de que "as questões referentes à Educação se acham suficientemente esclarecidas", conforme alerta Rodrigues, citado por Cavalari, Santana e Carvalho (2006, p. 144),

> Ao intencionalizar sua prática, ou seja, ao dar uma significação conceitual e valorativa para sua ação, o educador o faz a partir de determinadas ideias, crenças, valores, ideologias, conhecimentos e saberes, vale dizer, a partir de determinadas concepções. A intencionalização

> da prática pedagógica se realiza, portanto, a partir de concepções. Tais concepções, no entanto, nem sempre se expressam de maneira clara e transparente. (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006, p. 144)

Assim, compreendendo que as concepções de EA nem sempre poderiam estar suficientemente explicitadas, buscamos valorizar nesta análise as concepções de EA implícitas, a partir dos elementos ou indícios evidenciados nos documentos.

Universidade "A"

A análise do PPP da universidade "A" revelou uma abordagem de EA integral, contextualizada do ponto de vista da complexidade que envolve as questões da sustentabilidade, inclusive quanto à sua natureza social, cultural e política.

A sustentabilidade é tratada em diferentes momentos, frequentemente associada à perspectiva de aproximação com a sociedade, valorizando o desenvolvimento e o compartilhamento dos conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, conforme delimitado na missão institucional de

> contribuir para o desenvolvimento sustentável da [região], através da formação de profissionais de nível superior, desenvolvendo e compartilhando conhecimentos técnico, científico e cultural, e oferecendo serviços à comunidade por meio do ensino, pesquisa e extensão. (**4**E.s.ua, p. 8)

A ênfase nos processos de gestão participativa fica fortemente evidenciada no PPP, em que há indicações de valorização dessas práticas vivenciadas não só junto às comunidades acompanhadas, mas também dentro do funcionamento da instituição, inclusive no que concerne à concepção das estruturas curriculares:

> A [ua] avançou em suas conquistas durante seu processo de transformação de tal maneira, que tem atualmente, em cumprimento ao que exige a legislação, estatuto, regimento geral e plano estratégico, concebidos a partir de processos democráticos e participativos, registrando na história desta Universidade, um avanço na área de gestão participativa. (**8**P.s.ua, p. 9)

A delimitação dos objetivos do curso também evidencia a importância do compromisso com o homem e o ambiente regional quando o PPP trata das exigências e da inserção no mercado. Aspectos como visão integral e humanística são destacados no texto, revelando uma abordagem diferenciada em relação à ênfase tecnicista que se sobressai em grande parte dos currículos nos cursos de

Agronomia no país, conforme destacam Souza (2006) e Grings (2009). No PPP encontramos que é compromisso da Universidade:

> Formar engenheiros agrônomos com capacidade técnico-científica e visão integral, ética e humanística, comprometidos com o bem-estar da sociedade envolvida, exercendo todas as competências relacionadas à profissão e a promoção do desenvolvimento sustentável. (**20**E. EA.s.emas.ua, p. 16)

As perspectivas de criticidade, ética e abordagem holística na utilização dos fatores que compõem os sistemas de produção, incorporando ainda a aptidão para educar, nos processos de planejamento, pesquisa e solução de problemas, são características que qualificam o perfil dos profissionais formados pela universidade "A", destacadas no PPP analisado. Este denota fortes indícios de uma abordagem interdisciplinar presente no processo formativo:

> O profissional formado no Curso de Agronomia [...] será capaz de atuar nas áreas de competência do Engenheiro Agrônomo, estabelecidas pela legislação profissional vigente de forma crítica e ética, com capacidade técnico-científica e responsabilidade social. Aptos a promover, orientar e administrar de forma holística a utilização e otimização dos diversos fatores que compõem os sistemas de produção, em consonância com os preceitos de proteção ambiental. Aptos a educar, planejar, pesquisar e aplicar técnicas, métodos e processos adequados à solução de problemas e à promoção do desenvolvimento rural sustentável. (**25**E.EA.s.emas.ua, p. 17)

Universidade "B"

O PPP de Agronomia da universidade "B" evidencia um processo formativo fortemente calcado na perspectiva regionalista, partindo do enaltecimento de algumas características da economia e das potencialidades da região onde a instituição está inserida e da importância do curso contribuindo nessa direção:

> Este fato permite a [ub] tornar-se uma instituição universitária voltada aos segmentos de pesquisa, ensino e extensão com o objetivo de despertar vocações alternativas e competitivas ao potencializar as vantagens edafoclimáticas da região e gerar soluções para impulsionar com sustentabilidade econômica, social e ambiental os diversos modelos de produção agropecuária da região. (**52**EA.r.emas.u.ub, p. 8)

Com uma filosofia de formação apoiada na ética, cooperação, cidadania e justiça social, o PPP define como objetivo para o curso formar "homens e mu-

lheres com iniciativa, alto padrão moral e ético, responsáveis, produtivos cooperativos, cidadãos, ecológicos, felizes e agentes da felicidade das comunidades que dependerão dos seus ensinamentos" (88E.s.ub, p. 25-26). Com isto, a instituição revela, no documento, princípios importantes para o processo formativo, com indícios de prática de uma EA transformadora: "a [ub] coloca-se a serviço do progresso e das aspirações da coletividade, segundo os princípios de liberdade e respeito aos direitos individuais e valores humanos, tendo por base a prudência ecológica, a eficiência econômica e a justiça social" (53EA.s.emas.ub, p. 8).

Fortalecendo esse direcionamento, o perfil profissiográfico delineado destaca a natureza político-ideológica, para além da científica, como característica dos egressos da instituição (79P.s.ub, p. 23), cujo diferencial do processo de ensino-aprendizagem "é justamente o fato de que sua base não é só tecnológica ou econômica, mas também ambiental, social, cultural e política" (78EA.s.emas.ub, p. 23).

O PPP apresenta uma análise crítica à lógica produtivista na formação dos agrônomos, cujo modo de pensar e agir trouxe uma série de consequências danosas, como o empobrecimento das populações e os desastres ecológicos. Diante disso, o PPP enfatiza a necessidade de um contexto educativo que busque minimizar os problemas ocasionados pela formação tecnicista e fragmentada dos agrônomos. Encontramos no PPP:

> A segunda característica, ditada pelo modelo desenvolvimentista adotado no país, reflete-se na formação do agrônomo via incorporação/difusão do discurso e da prática produtivista; este, consistindo em pressupor que a melhoria da produtividade agrícola produz melhoria na renda e esta por sua vez melhora as condições de vida e trabalho das populações do campo. Esse modo de pensar e agir trouxe como consequência forte concentração de renda e terra, processo acentuado de empobrecimento das populações rurais, desastres ecológicos, entre outros efeitos catastróficos para a economia tradicional, para o tecido social, para o desenvolvimento cultural e para a preservação dos ecossistemas locais. (**81**EA.s.emas.ub, p. 23-24)
>
> (...) um contexto educativo que venha a contribuir para minimizar os efeitos de um processo de formação baseado nas características acima comentadas, um projeto político-pedagógico consistente com o interesse da maioria sociedade, deve evitar: a marginalização da ciência do homem, da sociedade, da educação e do meio ambiente. (**82**P.s.emas.ub, p. 24)

Os elementos apontados no PPP trazem fortes indícios de uma EA transformadora, presente no processo formativo. O direcionamento do curso para

a perspectiva da agricultura moderna, enfatizada na região onde a instituição está inserida, parece estar associado aos valores importantes da sustentabilidade, viabilizada pela vida social justa, digna e cidadã. Nesse sentido, destacamos o seguinte trecho do PPP:

> Economia e Ecologia de mãos dadas, pois se temos consciência do compromisso com as gerações atuais, sabemos que é nossa responsabilidade histórica, deixarmos para as futuras gerações um planeta sadio, autossustentável, capaz de viabilizar economicamente uma vida social justa, digna e cidadã. (**77**E.s.emas.ub, p. 23)

Vale salientar que, embora encontremos no texto supramencionado indícios da valorização de práticas educativas com EA, Ecologia nem sempre está associada ao trabalho efetivo com EA. Segundo estudos de Araújo (2012a, 2012b), a Ecologia trata de aspectos como ecossistemas, nicho ecológico, relações ecológicas, entre outros, mas isso não implica que, necessariamente, a EA será trabalhada atrelada à Ecologia.

Universidade "C"

A parte inicial do PPP delimita a integração dos diversos departamentos acadêmicos envolvidos com o curso para a promoção das adaptações que se fizerem necessárias, inclusive com processos de avaliação periódica junto aos docentes, discentes e outros fóruns:

> A implementação desse Projeto e as devidas adaptações que se fizerem necessárias ao longo do tempo, haverá de contar com a efetiva integração dos diversos Departamentos Acadêmicos responsáveis, direta ou indiretamente, pelo Curso de Agronomia. (**106**P.n.i.uc, p. 9)

Aqui cumpre destacar que a equipe que elaborou o PPP, conforme consta no documento, contou apenas com representação do campus sede da universidade, não havendo nenhuma referência que trate de adequações da proposta em relação às outras unidades acadêmicas institucionais onde o curso é oferecido.

Tal fragilidade se acentua considerando que o enfoque regional não é apresentado com grande visibilidade no PPP analisado, aparecendo em apenas cinco unidades de registro: uma na parte que trata de características gerais do PPP (**107**E.s.emas.r.uc) e as demais sendo mencionadas nas apresentações de ementas de alguns componentes curriculares do ciclo profissionalizante, como: Floricultura, Plantas Ornamentais e Paisagismo (**127**EA.r.t.emas.uc), Fruticultura (**128**EA.r.uc), Manejo de Solos no Semiárido (**129**EA.r.emas.uc) e Ciência do Solo (**145**EA.t.r.uc).

O atual PPP foi elaborado a partir da crítica ao anterior, cuja estrutura trazia "uma preocupação em fortalecer as áreas de Engenharia e Ciências Humanas" (**156**P.v.s.uc), que terminou sendo vista como causadora de uma série de problemas, como a longa duração do curso, a evasão e as baixas notas nos exames de avaliação nacional. Os trechos a seguir revelam esse entendimento:

> Houve uma preocupação em fortalecer as áreas de Engenharia e Ciências Humanas. Como resultado, o Curso de Agronomia da [uc] passou a ter uma duração mínima de cinco anos e meio e onze períodos letivos, com 4.475 horas, sendo considerado um dos mais longos cursos de Agronomia do País. (**156**P.v.s.uc, p. 6)

> Naquela proposta pedagógica, por apresentar um excessivo número de disciplinas, que compartimentalizavam o conhecimento das áreas, levando muitas vezes à repetição de conteúdos de maneira desnecessária, constatou-se a falta de melhor integração entre as disciplinas de formação básica e as do ciclo profissional, tornando o curso demasiadamente longo e desarticulado. (**157**P.v.uc, p. 7)

É curioso quando se atribuem ao antigo PPP todos os problemas anteriormente listados para justificar a necessidade da sua reformulação, visando ao atendimento não só das aspirações pessoais dos que se interessam pela profissão, mas também da sociedade brasileira. O PPP reformulado parece não cumprir esse sentido social na sua acepção mais ampla quando privilegia uma abordagem tecnicista, fortemente direcionada ao agronegócio, com notável fragmentação do conhecimento, dedicando apenas 6,4% da carga horária de Componentes Obrigatórias do Curso (3.375 horas) às cinco disciplinas agrupadas na categoria "Desenvolvimento Rural", a saber: Princípios de Sociologia Rural (30h), Economia Rural (60h), Administração e Planejamento Rural (60h), Legislação e Política Agrária (45h) e Extensão Rural (60h) (172P.n.uc, p. 16).

Além disso, dentre os componentes optativos não existe, no PPP em análise, a disponibilidade de nenhuma disciplina na categoria "Desenvolvimento Rural", nem mesmo na categoria "Meio Ambiente", que aparece nesse conjunto de categorias criadas na proposta igualmente sem nenhuma disciplina ali agrupada como possibilidade para os alunos cursarem, mesmo que quisessem se aprofundar um pouco mais nessas abordagens.

Os achados deste estudo coincidem com o realizado por Grings (2009) no âmbito da UFRGS e UFSM, que revelou, apesar da crescente preocupação com a EA em nível governamental e a consciência mais aguçada quanto à importância do tema na formação profissional dos Agrônomos, ainda ser incipiente o espaço da EA nos PPP e nos currículos dos cursos de Agronomia.

Estes mantêm estruturas curriculares tradicionais, mesmo a despeito do esforço de alguns professores na inserção da EA nos PPP, nas estruturas curriculares, nas práticas educativas e nos seus processos de formação continuada, feitas de forma contextualizada e comprometida com a sociedade.

Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 163), tratando sobre educação e cidadania, também destaca a importância de uma educação crítica que forneça elementos para a formação de sujeitos capazes de se posicionarem em torno das questões ambientais:

> Do ponto de vista de sua dimensão político-pedagógica, a EA poderia ser definida, *lato sensu*, como uma educação crítica voltada para a cidadania. Uma cidadania expandida, que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens naturais não renováveis, o caráter público e a igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana. Neste sentido, uma EA crítica deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz tanto de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta. (CARVALHO, 2006, p.163)

Pois bem, o PPP analisado evidencia que a valorização da perspectiva cidadã presente no projeto que o antecedeu, tão logo completou seu primeiro ciclo de formação, deu lugar a novas discussões, já no início dos anos 2000. Estas estão apoiadas, para tanto, em diversas críticas ao currículo implementado, como a rigidez de um currículo mínimo e a duração mínima de cinco anos e meio, dentre outras, tendo como resultante o fato de que o curso estaria caracterizado pela "existência de uma arcaica grade curricular, rígida e de longa duração" (**158**P.v.uc, p. 7).

A análise realizada possibilitou perceber que as abordagens vinculadas aos aspectos sociais no PPP estão circunscritas à parte inicial do documento, a qual representa 1/4 do seu conteúdo. Dessa maneira, o perfil do egresso, por exemplo, delimita que a proposta "visa principalmente consolidar o perfil do Engenheiro Agrônomo egresso como apto a participar na sociedade civil, sendo ator proativo do desenvolvimento do segmento agrário na atual conjuntura da nação brasileira" (**105**E.s.uc, p. 9), contemplando o graduando com uma "formação generalista para sua participação social na história da sociedade civil, com a prática equilibrada da cidadania e de seu exercício profissional conforme as exigências e avanços da sociedade civil organizada e do mercado de trabalho" (**108**E.s.uc, p.10).

Assim, na sua parte mais geral, em que pesem as ressalvas feitas ao PPP anterior, cujo viés mais humanista teria resultado em uma série de problemas já relatados e que motivaram a concepção de uma nova proposta curricular,

o atual PPP estabelece como finalidade para o curso o desenvolvimento de conhecimentos e processos que guardem relação com o equilíbrio ambiental, considerando as perspectivas regionais e, ainda, os aspectos de natureza histórica e social. Dentre os objetivos específicos do curso, o primeiro deles é:

> Desenvolver conhecimentos científicos para o estabelecimento de tecnologias socialmente justas, para o desenvolvimento de processos produtivos que imitem ou respeitem o equilíbrio dos ecossistemas naturais do País, mais particularmente [da região]. Propor modificações e/ou transformações nos sistemas de produção [regionais], a partir do conhecimento dos ecossistemas, e do entendimento da formação histórica e das características atuais, no que tange à posse e uso da terra, às relações de trabalho e à base técnica. (**107**E.s.emas.r.uc, p. 10)

Por outro lado, além do que é tratado na parte inicial do PPP, referente às perspectivas sociais e políticas que devem ser levadas em consideração nos processos de EA, na apresentação das ementas dos componentes curriculares estas abordagens são encontradas exclusivamente nos componentes obrigatórios da área de ciências humanas. As ementas de todos os demais componentes se restringem a abordagens teóricas ou práticas, fragmentadas, que não dialogam entre si e com forte viés tecnicista e ênfase no agronegócio, conforme apresentado a seguir:

> O Brasil é atualmente o terceiro maior exportador mundial de produtos agrícolas e agora compete no mercado global com Estados Unidos, União Europeia e Austrália. No ano passado, o agronegócio respondeu por 30% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, gerando 37% dos empregos nacionais e representando 40% de todas suas exportações. (**119**E.a.uc, p. 13)

Reforçando o entendimento da supremacia das questões de natureza técnica sobre aquelas de natureza social na abordagem do meio ambiente, no PPP, já na delimitação do objetivo geral do curso, as questões de natureza técnica precedem as de natureza social e política. Nesse sentido, convém lembrar que Bardin (1994) evidencia a pertinência de considerar a ordem de aparição das unidades de registro nas entrevistas ou relatos, conferindo significado de maior importância no quadro de inferências para aqueles elementos que precedem outros (BARDIN, 1994).

> O Curso de Agronomia da [uc] tem como objetivo ministrar o ensino das Ciências Agrárias em nível superior, graduando Engenheiros Agrônomos capazes de promover, orientar e administrar a utilização dos fatores de produção visando racionalizar a produção vegetal e animal, planejar, pesquisar e aplicar técnicas, métodos e processos adequados

> à solução de problemas agrícolas e pastoris. **Considerando genericamente também os aspectos sócio-econômicos, políticos, culturais e éticos, mas sempre visando o desenvolvimento agrário sustentável** e preenchendo os requisitos previstos no Decreto No.23.196, de 12/12/1933, a Lei No.5.194, datada de 24/12/1966, e a Resolução CONFEA No. 218, de 29/06/1973, que juntas regem o exercício legal da profissão do Engenheiro Agrônomo no Brasil (**170**P.n.t.s.uc, p. 10, grifo nosso).

A análise do PPP possibilitou inferir a emergência de fortes indícios de uma concepção de EA conservadora, "naturalizada" que, conforme define Carvalho (2006, p. 35), tende a ver a natureza como o "mundo da ordem biológica". Esta seria essencialmente boa, equilibrada, estável, autônoma e independente da interação com o mundo cultural humano, personificado unicamente, em algumas passagens, no próprio agrônomo, cuja presença aparece como a "chave" para solução ou geração dos problemas.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidenciou situações distintas entre os três PPP analisados: a universidade "C" apresentou no PPP fortes indícios de uma Educação Ambiental conservadora, desvinculada da natureza social, cultural e política; a universidade "B" evidenciou um viés mais regionalista, com ênfase no desenvolvimento econômico e a presença de alguns matizes de sustentabilidade, associados à busca da cidadania e da justiça; e a universidade "A" revelou uma abordagem de EA integral, contextualizada do ponto de vista da complexidade que envolve as questões da sustentabilidade, inclusive da perspectiva da sua natureza social, cultural e política.

Tal fato evidencia que os cursos de Agronomia formam profissionais com perfis distintos em relação à EA e, nesse sentido, há a necessidade de se repensar a inserção da dimensão ambiental nas matrizes curriculares. Afinal, faz toda a diferença um agrônomo que atue norteado por princípios da sustentabilidade ambiental, como respeito à natureza e economia solidária. Um profissional com esse perfil poderá contribuir de forma efetiva para encontrarmos modos mais sustentáveis para plantar, irrigar, combater pragas e conservar o solo, por exemplo.

Os resultados apontados nesta pesquisa referem-se apenas à análise dos PPP dos cursos. De um lado, destacamos que a dimensão ambiental pode estar presente em documentos oficiais e não se materializar na prática docente dos professores formadores. Por outo lado, a dimensão ambiental pode estar pouco presente, presente de modo conservador ou até ausente de documentos que regem a universidade e o curso, mas estar presente na prática docente. Nesse sen-

tido, cabe à continuidade desta pesquisa a partir da aplicação de questionários aos estudantes e da observação participante nas aulas por eles indicadas por trazerem a dimensão ambiental, investigando, assim, a prática docente, para podermos revelar com maior clareza as concepções de Educação Ambiental que estão permeando a formação dos Engenheiros Agrônomos diplomados nestas instituições.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Juliana Barreto Silva; OLIVEIRA, Paula Ellen Silva. A educação ambiental na grade curricular do curso de Agronomia da UFS. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 11, n. 2, Paginação, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/4447>. Acesso em 20 nov. 2015.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. A Educação ambiental no mundo e no Brasil: sementes plantadas. In: OLIVEIRA, G. **Formando Educadores Socioambientais**. Recife: Núcleo de Estudos em Formação Docente e Prática Pedagógica (NEFOPP), Editora da UFRPE, 2012a.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. **O que fazer da Educação Ambiental crítico-humanizadora na formação inicial de professores de Biologia na universidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. Lei 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em 1º nov. 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro; SANTANA, Luiz Carlos; CARVALHO, Luiz Marcelo. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, local, v. 1, n. 1, pp. 141-173, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/108277>. Acesso em 1º nov. 2015.

GLOBORURAL. Cursos de Engenharia Agronômica no Brasil. Notícias, 23 de setembro de 2014. Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2014/09/lista-faculdades-de-engenharia-agronomica.html>. Acesso em: 27 mar. 2016.

GRINGS, Venice Teresinha. **Educação ambiental no ensino superior:** estudo de caso no curso de Agronomia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cidade, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Daywison Borges da; COUTINHO, Solange Fernandes Soares. Os Planos Nacionais de Educação: encontros e desencontros entre educação e sustentabilidade no âmbito da pesca artesanal. In: ABRANCHES, Ana de Fátima P. de Sousa et al (Orgs.). **Pesquisa educacional e o direito à educação**: múltiplas abordagens. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2014.

SILVEIRA-FILHO, José. **O projeto formativo do Engenheiro Agrônomo no curso de Agronomia da UFC em Fortaleza**. Tese (Doutorado em área) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUZA, Sandra Elisa Réquia. **A inserção da Educação Ambiental no currículo do curso de Agronomia:** um estudo de caso na UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

UFERSA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia – UFERSA**. Mossoró, 2006.

UFRA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia – UFRA**. Belém, 2009.

UFRPE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia – UFRPE**. Pernambuco, 2006.

INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA INFÂNCIA

Georgia Daniella Feitosa de Araújo Ribeiro
Flávia Mendes de Andrade e Peres

Introdução

A proposta de olhar para a criança como uma pessoa passa por um debate necessariamente interdisciplinar. Assim, optamos por uma visão de sujeito que contemple a criança ativa historicamente ao nos dedicarmos ao desenvolvimento infantil na contemporaneidade e sua relação com artefatos típicos de seu tempo – jogos digitais. Pelas lentes da psicologia histórico-cultural, objetivamos perceber as formas pelas quais as funções psíquicas se transformam em meio às mudanças que se constituem através do tempo histórico e ao longo da vida, a partir das interações com outros sociais. Observamos, nesse sentido, situações de prototipação de jogos digitais no contexto da educação infantil, com a participação de crianças, para compreender algumas peculiaridades desse processo.

Os contextos contemporâneos, carregados de tecnologias e artefatos digitais, parecem oferecer um mundo de significados provenientes da cultura hegemônica, com impactos sobre o psiquismo infantil. Considerando a Sociedade da Informação caracterizada por Manoel Castells (1999) e outros autores, como Pierre Levy (1999), encontramos sempre, apesar de diferentes olhares, considerações a partir dos padrões adultos que correspondem às mudanças históricas nas formas de viver, produzir cultura e se relacionar, mas que raramente trazem implicações sobre o lugar ocupado pela infância.

As ações infantis - ao considerarmos as crianças como sujeitos protagonistas e, logo, atores sociais - são capazes de fazer emergir de suas culturas infantis novos significados e romper com o mundo anteposto por meio da reinterpretação criativa que não se limita a uma internalização passiva dos significados. Entendemos ser possível ver nas ideias da escola de Vigotski (DANIELS, 2002) e na Sociologia da Infância (CORSARO, 2012; GRIGOROWITSCHS; BELLONI, 2007) certas convergências para compreender o lugar da infância e das ações dos sujeitos infantis ao longo de um desenvolvimento não delimitado teleologicamente.

Enfatiza-se, sob esse enfoque, que o desenvolvimento infantil é uma das dimensões que constituem os estudos da infância e para a compreensão da infância se faz necessária a mobilização de outros campos científicos e saberes. Assim, os estudos sobre a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1989) e as Comu-

nidades de Prática (LAVE; WENGER, 1991) colaboram com o debate sobre zonas de desenvolvimento e aprendizagem e podem dialogar de forma profícua com as questões contemporâneas dos contextos informatizados.

As implicações dos processos de socialização sobre o psiquismo do indivíduo basicamente nos compõem enquanto sujeitos sociais. Segundo Vigotski (1989), é por meio das interações mediadas pelos processos socializadores que ocorrem as neoformações e o consequente desenvolvimento de funções mentais superiores. Essas funções possibilitam o pensamento abstrato, a imaginação, a memória mediada, a capacidade criadora e recriadora.

Além das zonas de desenvolvimento e aprendizagem, ao longo da vida, pela lei genética geral do desenvolvimento, processos de internalização e mediação na atividade ocorrem sempre duas vezes: primeiro em planos interpessoais e, depois, em um plano intrapessoal (VIGOTSKI, 2010). Corroborando esses conceitos, traremos as discussões sobre desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira nos estudos da escola de Vigotski, a partir dos trabalhos traduzidos por Prestes (2004; 2009).

Com o objetivo de compreender o protagonismo infantil em contextos informatizados, propomos uma pesquisa participante, cujas atividades foram organizadas com o estabelecimento de uma Comunidade de Prática (CoP) em uma escola de Educação Infantil, em que **experts** em educação, design e programação interagem com crianças do grupo infantil V com o propósito de desenvolverem, com participação ativa, um jogo digital. Às crianças, como novatas no processo, possibilitou-se a participação ativa na CoP, com ações desde a escolha do tema do game, passando pela organização da narrativa, dos personagens, dos cenários e da mecânica.

No presente trabalho, apresentaremos três episódios analisados na pesquisa, em que focalizamos os conceitos vigotskianos. Os episódios virão dispostos no decorrer do texto, assim como a discussão teórico-analítica em que os conceitos serão tratados. O presente texto está organizado de modo que, na seção 1, abordaremos aspectos teóricos fundamentais para a compreensão do trabalho. Em seguida (seção 2), descrevemos os aspectos metodológicos de como a pesquisa foi realizada para, em seguida, acentuarmos os aspectos que se cruzam teórica e metodologicamente para alcançarmos a compreensão da produção de significados, aprendizagem e desenvolvimento pelas crianças nas culturas de pares do contexto em foco.

Esperamos contribuir com as pesquisas sobre infância, desenvolvimento infantil, educação infantil e suas interfaces com a cultura e os artefatos contemporâneos, eminentemente digitais em várias dimensões, e os processos acerca das áreas que os compõem.

1. Abordagem histórico-cultural: da atividade guia como fonte de aprendizagem e desenvolvimento

Partindo da perspectiva que nos fundamenta nesta pesquisa, o sujeito para o qual olhamos é contingente de quatro planos de desenvolvimento: ontogenético, filogenético, microgenético e sociogenético. É um indivíduo que tem o componente biológico como estrutura de funcionamento, um ser único e individual dadas suas características subjetivas que se desenvolvem em um tempo maturacional e inserido em uma cultura que lhe é própria, em certo tempo histórico e em certo espaço social e geográfico, relacionando-se de modo particular com outros indivíduos e artefatos, originando processos únicos de desenvolvimento.

Vigotski já identificava que a plasticidade do cérebro humano e as demais características da espécie relacionadas com os planos de desenvolvimento têm limites e possibilidades de ação, sendo fruto do desenvolvimento filogenético e ampliando tais possibilidades. Porém, de todo modo, as ações são limitadas, dentro do que pode ainda evoluir ao longo da história da espécie (VIGOTSKI, 2014).

Todo o sujeito é, portanto, constituído por uma história que vem dos seus antepassados, perpassa seu tempo de existência e história, mediada pelos artefatos e signos com os quais interage, internaliza e reelabora ao longo de um processo, a partir das interações no tempo histórico de pertencimento.

No texto "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar"[1], Vigotski apresenta três perspectivas teóricas existentes em sua época e que visam a compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. A primeira trata desenvolvimento e aprendizagem como processos independentes, enquanto a segunda abordagem indica que a aprendizagem segue o desenvolvimento, igualando-se a ele. Por fim, a terceira combina aprendizagem e desenvolvimento de forma simplista. Vigotski propõe, por isso, superá-las, ao indicar o desenvolvimento e a aprendizagem como interdependentes desde o início da vida, em que a aprendizagem estaria anterior ao desenvolvimento e, logo, os processos de interações condicionantes de aprendizagem fariam emergir fenômenos únicos de desenvolvimento.

A aprendizagem acontece de modo situado em atividades, considerando-se que a atividade é inerentemente mediada pela linguagem e pelos artefatos. A aprendizagem, sob essa perspectiva, se dá por meio da interação do sujeito com o mundo mediado pelos artefatos culturais, emergindo o conceito de interação simbólica e suas relações com os instrumentos e signos. Em outras palavras, as

[1] Texto traduzido pelo grupo de pesquisa do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação de obras dos representantes da Teoria histórico-cultural (NUTHIC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

relações dos sujeitos no mundo são mediadas por signos, que validam a menor unidade que une o pensamento e a linguagem, e podem se constituir também enquanto artefatos. Esse processo de interação se cadencia em internalização. Segundo Vigotski (1988), a aprendizagem caminha de modo interdependente ao desenvolvimento pela atividade que a criança realiza.

De acordo com Leontiev, a atividade infantil é caracterizada por uma gama de ações que satisfazem necessidades que não necessariamente se relacionam com o seu resultado objetivo (LEONTIEV, 2001). Assim a atividade mais importante durante o desenvolvimento infantil, que se tornaria responsável pelas mudanças significativas nesse período e que satisfaz suas necessidades mais complexas, despertando motivos, seria a brincadeira e seus desdobramentos – o brinquedo e o jogo.

Para Leontiev, teríamos, ao longo do desenvolvimento humano, momentos marcantes em que algumas atividades seriam mais mobilizadoras de desenvolvimento do que outras. São as "atividades guias" ou atividades dominantes, que se pode conceituar como aquela atividade que predomina em determinados momentos do desenvolvimento ou períodos de desenvolvimento. A atividade guia é aquela que vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Os conflitos que emergem do movimento dialético da **atividade guia** presente gera, por conseguinte, a **atividade guia** posterior (PRESTES, 2012).

Aqui localizamos a atividade guia da brincadeira do jogo de papéis pelos sujeitos focalizados na pesquisa, os quais se situam na Educação Infantil, com cinco anos de idade. A partir da brincadeira com a fantasia no momento do jogo de papéis, a criança aprende relações, conceitos, normas e formações discursivas que vão cada vez mais mediando sua interação no mundo social. É por meio da brincadeira, portanto, que a criança estabelece o pensamento abstrato e internaliza regras, valores, parâmetros, comportamentos e novas atividades de seu contexto social mais amplo.

Ao longo do desenvolvimento, as atividades principais se transformam, sendo a mudança da atividade dominante ou guia o que caracteriza a passagem de um momento ao outro do desenvolvimento humano. Como exposto acima, na infância, a brincadeira, principalmente a brincadeira que envolve a construção e a mobilização de papéis sociais, ou a brincadeira simbólica, assume esse posto de atividade dominante. Nesse sentido, toda a proposição metodológica da pesquisa se estabeleceu como uma atividade guia, no sentido de que propomos a ideia de uma "fábrica de games" em que as crianças agiriam como desenvolvedores de jogos digitais.

2. Desenho da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa participante orientada etnograficamente no contexto da Educação Infantil. A pesquisa aconteceu na escola municipal Dona Luci da Silva, localizada no município de Recife-PE, onde, por meio de intervenções em seu contexto, elaboramos uma sequência de ações, tendo como base a brincadeira do jogo de papéis. Constituímos Comunidades de Prática em que as crianças do Infantil V (noviças) participavam efetivamente do desenvolvimento de jogos digitais, protagonizando todo o processo lado a lado e em sucessivas interações com a equipe de adultos: a professora, a pesquisadora (psicopedagoga) e dois estudantes de graduação, um do curso de Design (UFPE) e um do curso de Licenciatura em Computação (UFRPE) – os experts.

A terminologia usada – noviços e experts – advém da proposta de CoP, na qual se propõe a existência de um tipo de aprendizagem que ocorre não porque há um conjunto de instruções formais endereçadas aos novatos, mas porque há a participação de novatos no contexto de prática dos especialistas, favorecendo uma aproximação periférica legitimadora e cada vez mais a internalização de significados necessários para determinada prática.

A CoP que propomos na escola funcionava como uma fábrica de jogos e aconteceu em cinco encontros, organizados em três etapas de desenvolvimento do jogo: o conceito de game; **brainstorming**, **mindmap** e **briefing**; e, por último, a jogabilidade. Esses encontros seguiam uma rotina pré-estabelecida pela premissa da ludicidade do seguinte modo: acolhimento, atividade de desenvolvimento do jogo digital teórico/prática, brincadeiras de roda e cantoria.

A organização dos encontros interventivos para a pesquisa e sua estrutura tiveram base metodológica nas ideias do Design Participativo (DP). O DP (AMSTEL, 2014) é uma metodologia de desenvolvimento de produtos com ação e participação de usuários finais durante o processo de desenvolvimento. Desde a década de 1970, essa metodologia vem se aprimorando a partir dos países escandinavos e se expandindo no mundo com diferentes enfoques, mas sempre primando por modelos democráticos de engajamento, sem se fixar em um estilo de design, mas em um método. Isso implica que a escolha definidora dos protótipos dos produtos advém da participação de sujeitos que são, eles próprios, usuários finais dos produtos gerados.

Nesta pesquisa ressalta-se as etapas do **brainstorming**, **mindmap** e do **briefing**, posto que nessas etapas foram construídos os elementos estruturantes do jogo digital, como o cenário, a mecânica e a narrativa, gerando aspectos que, segundo a perspectiva histórico-cultural, promovem as estruturas complexas do desenvolvimento, dentre elas a neoformação e a reelaboração criativa.

Todos os encontros foram videografados para procedermos com uma análise das interações, tendo por base tanto as orientações analíticas da Análise Dialógica do Discurso – ADD (MEDINA, 2013) quanto as concepções teóricas histórico-culturais organizadoras de todo o processo.

Na seção seguinte (3), realizaremos algumas análises, a partir de episódios recortados dos encontros vivenciados (RIBEIRO, 2016), mesclando conceitos teóricos de base que serviram como lentes para compreendermos a situação em que as crianças se inseriram e as consequências sobre seu aprender.

3. Algumas análises sob o foco das lentes histórico-culturais

Os episódios que se seguem objetivam apresentar como se deu a apresentação dos experts quanto a conceitos complexos de como se estrutura um jogo digital, ao passo que os noviços os reconstroem conforme a participação. Para este artigo iremos nos ater aos momentos de preparação das crianças para a compreensão de como são desenvolvidos o cenário, a narrativa e a mecânica.

Entretanto, outros conceitos se fazem presentes em seu entorno, como será visto. Os diálogos apresentam tensões dos turnos discursivos entre os noviços e os experts, encontrados em enunciados que se organizam como afirmações, proposições e brincadeiras. Trata-se de um momento de iniciação das crianças na compreensão de práticas comuns em fábricas de games, funcionando, logo, como uma introdução à Comunidade de Prática de desenvolvedores de games.

As transcrições dos vídeos seguem com fidedignidade e respeito as falas de acordo com as colaborações teórico-metodológicas de Marcuschi (1991). O primeiro episódio inicia com a necessidade de conceituar os aspectos estruturantes do game, conceitos complexos que o experts teve a preocupação de conduzir discursivamente de modo que as crianças compreendessem. Essa preocupação gera turnos discursivos que promovem vozes que portam conceitos e aprendizagens acerca dos jogos digitais. Assim, no episódio, **Receita Do Game** atentamos para um aspecto dessa tensão das vozes entre os experts e os noviços.

Episódio: Receita do Game

((Nesse episódio vemos a construção da noção do conceito de algoritmo. No trecho abaixo, os noviços e os experts estão sentados em círculo no chão, dando continuidade à atividade, e os experts 1 e 2 dão prosseguimento à roda de conversa))

1. **Expert 2:** Então gente, pra gente fazer um bolo, a tia ou a mãe de vocês ou o pai mistura um monte de ingredientes, coloca no forno, coloca no forno´
2. **Criança 3:** é que nem fazer biscoito”
3. **Criança 2:** eu misturo’
4. **Expert 2:** é que nem fazer um biscoito, a gente mistura os ingredientes coloca no forno aí beleza”
5. [falas sobrepostas] (...)
6. **Criança 4:** eu faço sozinha biscoito
7. **Expert 2:** então, pra fazer o jogo é mais ou menos a mesma coisa, vem do nada e a gente vai fazer do nada um jogo´ E pra criar ou fazer um jogo a gente vai ter uma ideia e vai começar a fazer do nada a misturar os ingredientes com a ideia que a gente vai ter, entendeu” **Expert 1**: oh, eu falo pra vocês: Quais são os ingredientes que vocês acham que a gente faz um jogo” quais os ingredientes ((e gesticula com a mão como se fosse uma panela))
8. **Criança 9 e 6:** macarrão [risos]
9. **Expert 4:** vou dar uma dica, tem que ter...
10. **Criança 1:** chocolate [risos]
11. **Expert 4:** a gente faz com lápis
12. **Criança 1:** lápis”
13. **Criança 10:** Vai fala logo::::: (confirma, dirigindo-se ao expert 1; ambos se levantam em direção ao quadro branco, pegam o piloto com a professora e começam a rabiscar)
14. **Expert 3:** Olha o que eles vão fazer no quadro” palavras” tem gente que sabe ler aqui viu” ((Expert 3 pede a criança 4 para ela ler o que o Expert 1 escreve e assim ela o faz; a aluna lê as palavras escritas – história / desenho / ação))
15. **Expert 1:** exatamente´ o ingrediente que a gente vai usar não é macarrão’ não é chocolate’ não é massa’ nem ovo’ nem trigo’ a gente vai precisar de uma historinha, a gente vai precisar de desenho da personagem’ ou do cenário’ e a gente vai precisar da ação’ que é o que ele vai fazer se ele vai pular’ se ele vai correr’ se ele vai bater’ e se ele vai defender então a primeira coisa que a gente vai ter que fazer é inventar uma história’

/.../

No episódio acima, evidenciamos a inserção dos noviços nos conceitos em torno das etapas de produção de um jogo digital e a saída do turno típico de meros usuários de games aos turnos propositivos para a produção de um game, conforme as próximas transcrições. O conceito de algoritmo é contextualizado nos turnos das linhas 1, 4 e 6 e na tensão entre as vozes, enquanto a transposição das figuras de linguagem dos alimentos para o que se utiliza é revelada pelas crianças nas linhas 7, 8 e 9, ao passo que é reforçado pelo expert na linha 14.

Com isso, o expert suscita aos noviços o pensamento de ordenação, que diversas atividades humanas requerem, com etapas e sequenciamento presentes também no conceito de algoritmo, mas sem a complexidade que esse conceito requer. Há um avanço e um trânsito do lugar de noviço para ocupar um movimento típico dos contextos de experts, posto que passam a demonstrar tanto quanto o expert domínio desse conteúdo.

Na linha 2 inicia-se a brincadeira que seguirá pelo episódio: a criança cria uma metáfora para explicar e entender o conceito de algoritmo: é que nem fazer biscoito?. Nas linhas 7, 8 e 9 vemos a caracterização da brincadeira de faz-de-conta pelas crianças, que é endossada pelo expert, tendo em vista que ele não dá a resposta. O fato de continuar perguntando (linha 8) e passando o turno para as crianças, dando espaço para uma nova brincadeira na linha seguinte (chocolate), demonstra a continuação do faz-de-conta.

A presente caracterização lúdica pela brincadeira de papéis conduz a criança ao conceito de algoritmo por meio de uma situação imaginada que a ideia de receita proporciona. Além de já estarem mobilizando um campo mágico em que estariam em uma fábrica de games, a atividade, ludicamente organizada, dentro da mais ampla também mobiliza desenvolvimentos. Algumas interrupções por causa das risadas e brincadeiras paralelas acontecem no processo, na tentativa de pôr ordem ao movimento em grupo, evidenciada na participação dos experts (sequência das linhas 7 e 9) e no envolvimento das crianças.

Esse episódio reafirma a importância da atividade guia enquanto propulsora de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto da brincadeira, as crianças entenderam que havia um elemento que auxiliaria na 'receita do game' e continuaram na brincadeira, até que na linha 12 a criança demonstra certa ansiedade ou angústia ao querer aprender como se fazia o game, voltando ao outro contexto mais amplo, da fábrica de games, que é a proposta estruturante da atividade. Volta-se, portanto, para a aprendizagem situada no contexto de desenvolvedores, capaz de promover o desenvolvimento de formas discursivas e ações práticas típicas das comunidades de desenvolvedores de software.

b. Episódio: A Juba, o Leão e a Jujuba

Esse episódio é a continuação da conversa que se elevou a outro campo de complexidade da prática em questão. Assim, nele o expert conduz os noviços a um ensaio prático das técnicas do **brainstorm** e **mindmap** e, desse modo, provoca as crianças para que elas realizem opções e conexões entre personagens, elementos do cenário, estruturação da narrativa e demais elementos estruturantes do game.

((Neste episódio há a continuação da conversa anterior, com outros adendos, como um ensaio para o **brainstorming** e o conceito de algoritmo))

/.../

1. **Expert 1:** Tá certo" Então falem por favor' uma palavra' qualquer uma
2. **Criança 1:** juba
3. **Expert 1:** Qual'
4. **Criança 1:** juba
5. **Expert 1:** Juba´ ok juba´
   Quem tem juba" leão tem juba"
   Tá certo'
6. **Criança 9:** jujuba [risos]
7. **Expert 1:** O leão tem que chegar em um determinado lugar certo" né porque tem que chegar nesse determinado lugar"
8. **Criança 1:** pra comer
9. **Expert 1:** tá com fome e pronto, tem que parar pra comer, ele tem que chegar rápido nesse lugar, aí ele usou tempo no relógio dele, comer rápido porque ele tá com fome' ele tá morrendo de fome'
10. **Criança 4:** comer, Ele comer pra matar a fome'
11. **Criança 1**: ele ataca uau:::
12. **Expert 1:** a história é o seguinte: a história é um leão que tem uma juba'
13. **Expert 4:** Desenha um leão tio, um leão que tem uma juba' que come.
14. **Expert 3:** Presta atenção na história o que é que tá surgindo ali"
15. **Expert 1:** então' a nossa historinha é um leão' que ele tá com fome' esse leão tem uma juba aqui é ((o expert aponta pra juba)) e pra gente

contar essa historinha a gente precisa de um desenho. E pra a pessoa que vai jogar ela precisa executar algumas ações. Essas ações têm que ser o que' pular, correr, entendeu"

16. **Criança 9:** se esconder'

17. **Expert 1:** Se esconder, também pode ser'

18. **Expert 2:** Então o que a gente precisa pra fazer um jogo' a gente só pra fixar, precisa de uma história, [...] vocês gostam de história" precisa de uma história' e precisa ter desenhos' vocês gostam de desenhos animados" mas pra ser jogo precisam de ação. O que vocês fazem para mexer com o Pou vocês clicam nos botões e... O Pou vai fazer o que vocês mandarem fazer né assim' pronto pra ser um jogo precisa de uma ação, ação que vocês vão informar, vocês vão fazer pro jogo, entendeu"

/.../

O segundo episódio (b) coloca na prática as fases do desenvolvimento que iniciamos: o **brainstorming**, ou a tempestade de ideias, com as primeiras adaptações advindas do contexto situado na educação infantil. Concomitantemente, temos o convite para a participação efetiva das crianças na atividade ou no processo de desenvolvimento do game. Os turnos são predominantemente dos experts, buscando a compreensão dos noviços que, em contrapartida, avançam no entendimento (nas linhas 8, 10, 11, 16) e complementam as informações quando se apropriam de turnos de fala dos experts no processo, ou passam a usar termos e expressões dos experts em suas ações.

Evidencia-se o esforço dos experts em se fazerem claros aos noviço. Percebemos esse movimento por meio dos turnos sucessivos exercidos pelos experts, contextualizando o que se faz necessário (nas linhas 12,13,14,15) sobre os aspectos estruturantes para o desenvolvimento do game, sobretudo na linha 15, em que ele traça um panorama do que precisa ser feito e as ações que o personagem poderá executar. Esse panorama é fechado na linha 18, em que é traçado claramente um conjunto de detalhes sobre os personagens, o desenho, a narrativa e a ação (mecânica).

Processos de reelaboração criativa e da brincadeira de papéis ficam claros no transcorrer das linhas (2, 6, 9 e 11). Nesses turnos, as vozes das crianças apresentam elementos que até então não são encontrados nas vozes dos experts e, assim, elas substantivam, adjetivam e funcionalizam os personagens hipotéticos de uma possível história. Percebemos que a mudança de nível de participação é o objetivo da ação do expert à medida que conduz, por todo o episódio, o turno discursivo por meio das perguntas e solicitações feitas para os noviços e alcançadas em vários momentos pelas crianças.

c. Episódio: Introdução à mecânica

Na continuação da atividade, o expert lança o desafio para outro nível de prototipação. Nesse caso, a proposição vai para a mecânica do jogo digital, conceito que será contextualizado nos comandos que se apresentam na brincadeira de faz-de-conta, a qual, a princípio, se concentra entre os experts e, posteriormente, se estende aos noviços.

((O expert 1 estimula uma ação de mecânica, move a mão como se fosse um controle do jogo e constrói uma narrativa explicando onde tem que chegar e o que tem que fazer, colocando as ações e os empecilhos nesse percurso))

1. **Expert 1***:* – O que é história" história é uma sequência de fatos que acontecem. Agora eu vou pedir a tio R. pra ser meu personagem. Tio R. agora é meu personagem, ele é o vídeo game e eu sou o jogador. Tio R. ele precisa sair da sala, porque a missão dele é encontrar uma pessoa que tá lá fora' só que tio R. não sabe fazer isso sozinho, e ele precisa de mim que sou jogador. Pra sair da sala tio R. precisa de uma chave, essa é a chave ((mostra um objeto)) só que ele não sabe onde tá a chave' isso aqui é a chave' ok' é um dispositivo que ele coloca na porta e faz pipipi, só que ele não sabe onde tá, então eu tenho que ajudar o tio R. a encontrar essa chave pra poder sair e encontrar a pessoa importante' certo' então vou controlar tio R.

A ação de faz-de-conta do expert 1 sobre o expert 2 é uma brincadeira e acontece, como pode ser compreendido pelo turno descrito: o expert 1 se faz personagem, como sendo um jogador que, mobilizando um suposto *joystik*, gesticulando com as mãos, movimenta o expert 2 (o tio R), o personagem do suposto jogo. Essa ação na atividade contextualiza mais uma vez a presença da brincadeira de papéis entre os experts na apresentação de conceitos aos noviços. A ação se constitui por meio da voz do expert, que emite a voz de comando e se materializa na mecânica do *josyik*. Outra observação descritiva é que o segundo expert, o **tio R**, que se veste do papel de personagem do game, segue os comandos emitidos pelo expert 1, tal como um personagem do game, objetivando a compreensão do conceito da mecânica.

Percebemos e reafirmamos o esforço para que as crianças apreendam os conceitos na prática dos pares. O contexto escolar favoreceu para que os discursos tendessem ao nível e às brincadeiras das crianças, bem como se ajustassem ao vocabulário delas. Assim, vimos os experts colocarem suas culturas "gamificadas" na transposição dos conceitos para as crianças, com o cuidado de se fazerem devidamente compreendidos.

Não vimos, portanto, a utilização de terminologias em inglês, ou palavras complexas por parte dos experts, o que mostra que os desenvolvedores profis-

sionais é que passaram a internalizar e, de algum modo, a se relacionar com os discursos das crianças, afirmando a Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço intersubjetivo e utilizando as brincadeiras de papéis e culturas de pares infantis como demonstração dessa apropriação.

Ao entrarem em contato com as crianças, os desenvolvedores entraram também em contato com as suas culturas infantis, tornando-se um outro social adulto que, no entanto, faz movimentos de ajustes em seu desenvolvimento e se transforma para se aproximar da cultura de pares. Nesse processo, ele dialoga em níveis mais próximos desses sujeitos – as crianças. Isso se evidencia também em outros encontros, como nos momentos em que as crianças conduzem os desenvolvedores para as brincadeiras de roda e danças de domínio infantil. Vemos, portanto, nesse momento, uma clara situação em que a brincadeira de faz-de-conta é utilizada para a compreensão de um conteúdo a ser compreendido para os futuros desenvolvedores, com necessária imersão dos adultos nas mesmas, como pares do processo.

As culturas infantis dominam as relações entre os que já se configuram, segundo Sarmento (2002), de **pares.** Os processos de socialização permitem, assim, que as interações que estão ocorrendo entre experts e crianças viabilizem os conteúdos de ambos os grupos, formando uma identidade que é própria desse grupo, que é único em sua individualidade e identidade constituída.

Outra questão relevante que observamos nesse episódio é a importância das relações que se estabelecem figurativamente entre o personagem do game e o jogador, a complementariedade das informações e as implicações diretas da ação do jogador sobre o jogo. Ao passo que o jogador (usuário) realiza a ação, ela se materializa pelo comando no jogo fictício ao longo das ações que são materializadas, mas não são vocalizadas em turnos.

Para finalizar esse dia, foram apresentados filmes do Youtube ou Cutscene[2], que exploravam os universos dos personagens dos games (**Super Mário Brothers, Angry Byrds, Sonic**). Buscou-se aumentar os elementos que poderiam mediar as ações de desenvolvimento do game, mediando suas memórias com imagens, possibilidades de ação, de narrativas e de cenários, embasados no conceito de reelaboração criativa. Tudo isso possibilitou aguçar a criatividade e colaborar com o preenchimento de significados sobre games, personagens, mecânicas, cenários e outros elementos subjacentes.

Como vimos em nossa fundamentação segundo a escola de Vigotski, o sistema nervoso, para além de conservar, memorizar e reproduzir, cria e combina novas possibilidades. Essa segunda função criadora e combinatória do

[2] Cutscene é um estilo de filme de curta duração, em que a história se baseia na narrativa de games, nos personagens, no cenário e na narrativa.

sistema nervoso possibilita novas impressões, novos princípios e abordagens e reelaborações a partir de experiências passadas. Foi o que se seguiu nos demais encontros, organizando a atividade-base de nossa metodologia, que permitiu com que as crianças participassem da criação de narrativas, mecânicas e personagens de jogos digitais, configurando um movimento que permitiu reelaborações criativas sobre o que seria um jogo digital e com impactos na sua relação com tais artefatos de sua cultura.

Considerações finais

A participação de crianças em interação na atividade de desenvolvimento de games na Educação Infantil mostrou ser um importante catalizador de ações didáticas, podendo estender-se em pesquisas e replicações futuras, pois percebemos que a organização de Comunidades de Prática na escola, com crianças desse nível, pode promover engajamento, aprendizagem e desenvolvimento em um movimento dialético.

No contexto aqui apresentado como intervenção de pesquisa participante, vimos o início do processo em que as crianças passam de espectadoras (usuárias de jogos digitais) a protagonistas (desenvolvedoras de games), mudando-se do lugar do consumismo, em que se encontra geralmente destinada na cultura contemporânea, para um lugar de produtora de significados.

Importante considerar – com base em nossos pressupostos teóricos que se atentam para atividades que guiam períodos de desenvolvimento, gerando neoformações – que todo o processo de desenvolvimento de games se articulou para proporcionar momentos lúdicos de brincadeira, sendo a própria "fábrica de games", no contexto escolar, percebida como uma brincadeira de jogos de papéis. No caso, como lidamos com crianças de cinco anos, tivemos como atividade guia a brincadeira de papéis de designers e programadores. No movimento simbólico da brincadeira, as crianças internalizaram regras sociais, conceitos e formações discursivas de desenvolvedores de jogos digitais que, pela reelaboração criativa, foram amplamente significativos em seu momento.

Um ponto relevante para estudos futuros diz respeito ao movimento dos experts no processo e o quanto suas vozes podem favorecer ou minimizar o protagonismo das crianças ali situadas. Neste trabalho, esses aspectos foram percebidos nos movimentos de abertura dos experts ao internalizarem discursos das culturas de pares infantis, atribuindo às crianças seu lugar de promotoras de culturas e não meras receptoras da hegemonia adulta.

No entanto, mais do que conclusões encerradas, as ideias aqui propostas abrem portas para estudos em que sejam aprofundadas as relações entre as vozes dos adultos e das crianças na atividade de desenvolvimento de games na

Educação Infantil, tendo as crianças uma posição ativa de desenvolvedoras em interação com designers e programadores. Para isso, replicações e ajustes na sequência de encontros propostos na metodologia podem favorecer frutíferas discussões para o campo da infância.

Outro ponto aberto para pesquisas futuras leva a uma amplificação da discussão sociológica envolvendo infância, mercado de consumo e cultura digital, em um constante processo em que almejamos um mundo com sujeitos mais conscientes e críticos sobre seu papel de produtores de significados, mais do que receptáculos de uma cultura de consumo.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. 2ª ed. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, mimese e socialização:** os sentidos do jogar coletivo na infância. Alameda: São Paulo, 2011.

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

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011. Florianópolis: **COEB**, 2011. v. 1. Disponível em: <inserir link>. Acesso em: 28 nov. 2011.

PRESTES, Z. R. A. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, G. **Protagonismo infantil na criação de um jogo digital:** análise de processos de desenvolvimento e interações em culturas de pares. Dissertação (Mestrado em área) – Fundação Joaquim Nabuco, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A imaginação e criatividade na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: EDUSP, 1988/1989.

LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO: UMA NOVA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO E TESTAGEM DE PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Kilma da Silva Lima Viana
Natália de Pontes Leite Monte

Introdução

A avaliação da aprendizagem na área das Ciências da Natureza – especificamente, Química e Física – tem, historicamente, apresentando diversas lacunas, relacionadas à abordagem tradicional do processo (LIMA, 2008). De um lado, diversas pesquisas indicam também que muitos professores realizam práticas avaliativas que não dialogam com suas concepções, mas que, segundo eles, o cotidiano da escola não permite fazer diferente (VIANA, 2014). Por outro lado, Barros Filho (2002) afirma que mesmo a avaliação sendo uma das áreas mais regulamentadas na escola, existe um grande distanciamento entre o que os documentos oficiais orientam, o discurso do professor e o que é vivenciado no chão da escola. Muitos professores já apresentam mudança nas concepções, no discurso e até nas práticas de ensino; porém, a avaliação permanece sem mudanças significativas.

É possível observar também o quanto o campo da avaliação da aprendizagem tem crescido e quantas propostas inovadores têm sido apresentadas; entretanto, na prática, elas não são vivenciadas e permanecem nas folhas de papel, nos livros e no campo das ideias, sem conseguir serem materializadas.

Diante disso, este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta inovadora no campo da avaliação, aqui denominada de Laboratório de Avaliação. O diferencial dessa proposta é a sua materialização, pois, como o seu nome revela, laboratório é local de elaboração e testagem. Essa proposta é fundamentada no aporte teórico da Avaliação da Experiência, de Viana (2014), considerando seus pressupostos, princípios e percurso metodológico. As ações são postas em prática no âmbito do Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (PDVL) e os estudos serão fomentados a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPEC-PDVL). Espera-se, a partir da materialização dessa proposta, contribuir de forma significativa para a vivência de práticas inovadoras de avaliação no chão da escola.

Fundamentação teórica – Avaliação da Experiência

Segundo Viana (2014), um dos principais problemas do processo de ensino e aprendizagem é o distanciamento entre as teorias da aprendizagem e a avaliação. Na área de Ciências da Natureza (Química e Física) ainda é

maior esse distanciamento (LIMA, 2008; VIANA, 2014). Isso é perceptível ao observar uma sala de aula dessas áreas, quando o professor muitas vezes já apresenta práticas de ensino inovadoras, mas avaliam seus estudantes ainda com provas objetivas, individuais, pontuais e os classifica com médias aritméticas, mantendo, assim, suas práticas avaliativas "com fortes aspectos excludentes, com viés autoritário, com o intuito de classificar e comparar o rendimento dos estudantes" (VIANA, 2014, p. 16), além da forte ênfase de exercícios meramente quantitativos, a chamada matematização das Ciências da Natureza (VIANA, 2014).

Outra forte crítica de Viana (2014) é à tentativa de nivelamento que os professores buscam ao ensinarem seus estudantes da mesma forma e os avaliarem com instrumentos padrões, tentando, a todo custo, padronizar comportamentos e conhecimentos que se desenvolveram ao longo de suas vidas de formas diversas. Viana, porém, assume o posicionamento filosófico do Alternativismo Construtivo (KELLY, 1955), o qual afirma que cada pessoa constrói e interpreta o mundo de maneira única, pois isso é diretamente relacionado às experiências vividas anteriormente

Viana defende, assim, uma nova perspectiva de avaliação, denominada por ela de Avaliação da Experiência, quando assume esse posicionamento filosófico e considera que a aprendizagem é uma experiência composta por cinto etapas (KELLY, 1955), tendo como fio condutor a avaliação a partir de um processo de reflexão. Essa experiência não é puramente empírica; é também cognitiva, pois acontece após reflexão e tem a razão como aspecto principal.

Essa nova perspectiva da Avaliação da Experiência também é composta por cinco etapas em seu percurso metodológico e apresenta 3 (três) pressupostos e 8 (oito) princípios que estão de acordo com as ideias mais inovadoras de ensino e de avaliação.

Pressupostos:

1. Avaliação como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem

Esse pressuposto defende a ideia de que a avaliação não é um apêndice do processo de ensino e aprendizagem; muito pelo contrário, ela é a parte fundamental, pois mostra caminhos a serem traçados.

2. Caráter mutável das concepções

Para Viana (2014, p. 176), "as concepções são mutáveis, passíveis de revisões", ressaltando a grande importância dessa revisão. Por meio de seus estudos, Viana busca construir uma cultura de avaliação que supere a ideia de

medo e de prestação de contas, trazendo indicativos de reconstrução e reflexão acerca do processo.

3. Avaliação como instrumento de transformação

Para Viana, o veículo de transformação das concepções, práticas e também da aprendizagem de novos conhecimentos é a avaliação. É ela quem guiará o professor e o estudante. São os instrumentos avaliativos que indicarão o caminho que os estudantes estão seguindo e aquele que deverá seguir. Observa-se aqui o quanto essa perspectiva de avaliação está a serviço da aprendizagem. Dialogando com Kelly (1955) em relação às questões da aprendizagem, Viana (2014) afirma que essa transformação acontece nas cinco etapas do ciclo de construção da Avaliação da Experiência (Antecipação, Investimento, Encontro, Confirmação ou Desconfirmação e Revisão Construtiva).

Na primeira etapa (Antecipação), o professor, a partir de uma avaliação diagnóstica, antecipa os conteúdos que precisarão ser abordados nas aulas. Os estudantes, diante dessa avaliação, poderão antecipar o conhecimento "novo" que irão encontrar no percurso. Esta é a etapa em que professor e estudantes iniciam o diálogo e deve ser priorizada a escuta e o acolhimento de ideias. Na segunda etapa (Investimento), tanto o professor quanto os estudantes são engajados em momentos de estudo, aprofundamento e debate, com o objetivo de se prepararem para a terceira etapa (Encontro). É nessa etapa que o "novo" é apresentado, discutido e ressignificado. Coletivamente, os estudantes deverão testar suas hipóteses iniciais, e o professor, a partir da aplicação de instrumentos avaliativos dos mais variados, deverá auxiliar os estudantes nas novas descobertas. A quarta etapa (Confirmação ou Desconfirmação) acontece quando os estudantes testam suas hipóteses e as confirmam ou não, sendo levados à quinta etapa (Revisão Construtiva), quando refletem sobre os novos conhecimentos construídos no processo.

Princípios

1. Princípio da negociação

Viana defende como um dos princípios da Avaliação da Experiência a negociação, que pressupõe a busca por consensos (GUBA; LINCOLN, 1989), destacando que a negociação deve estar presente nas decisões durante todo o processo. Sabe-se que a cultura da avaliação atual não conseguiu formar estudantes maduros para esse momento, mas Viana defende que é preciso iniciá-lo, pois defende que, no início, as decisões compartilhadas serão feitas de forma mais tímida, mas que, com o passar do tempo, será possível a vivência mais efetiva de práticas negociadoras maduras e coerentes entre professor e estudante.

2. Princípio do acolhimento

O acolhimento de novas ideias e das ideias do outro é essencial para que haja uma negociação e uma busca por consenso. Segundo Viana (2014, p. 179), "o dinamismo do consenso conduz a momentos de conflitos" e o acolhimento assegura que pessoas "de posições diferentes, divergentes, possam buscar o ponto de convergência, o consenso" (Ibid., p. 179). Para Viana, cada pessoa constrói seu mundo a sua maneira, e a escuta e o acolhimento são essenciais. Viana ressalta que "essa perspectiva de avaliação tem, nesse princípio, o resgate da essência da avaliação, que é cuidar do processo de ensino e aprendizagem, sentar ao lado e acolher o outro" (Ibid., p. 180).

3. Princípio da confiança

Esse princípio é essencial para superar o ritual de barganha que ocorre no espaço educativo. De acordo com Viana (2014), esse ritual ocorre quando "o professor ensina e o estudante aprende, depois o professor avalia e o estudante devolve para o professor o que ele ensinou" (Ibid., p. 180). O processo educativo passa, dessa maneira, a ser apenas uma prestação de contas, em que o professor é quem escolhe a moeda. Por esse motivo, é importante o princípio da confiança, pois também "resgata o caráter humano da avaliação e tem como base as relações afetivas" (Ibid., p. 180), na medida em que supera a tensão histórica do processo avaliativo.

4. Princípio da proatividade

Ter uma postura proativa é muito importante para a efetividade da negociação, do acolhimento e da confiança. Sem ela os acordos ficarão prejudicados, pois tanto o professor quanto os estudantes precisam ter disponibilidade para o "novo". Afinal, a avaliação não é um processo estativo, e é no princípio da proatividade que se encontra a base para esse dinamismo das decisões e das reorientações.

5. Princípio crítico-reflexivo

O princípio crítico-reflexivo é importante no processo para que as práticas avaliativas que, historicamente, primam pela padronização, memorização e reprodução sejam superadas, uma vez que o estudante precisa ser entendido e formado como um ser ativo, pensativo e construtor do conhecimento. Por isso, o professor que vivencia a Avaliação da Experiência precisa propor instrumentos avaliativos que desafiem os estudantes, que os faça refletir, rever seus conceitos e que aguce a sua criatividade e desejo de aprender e de ir além.

6. Princípio da emancipação

O estudante crítico e reflexivo buscará a sua emancipação e não se limitará a apenas reproduzir ou executar tarefas. O princípio da emancipação reconhece

que a Avaliação da Experiência é, "antes de tudo, político-social, pois busca formar indivíduos, além de críticos, reflexivos, também emancipados, autônomos. Por esse motivo, não dialoga com vertentes que entendem o processo educativo de subordinação, passividade e dependência" (VIANA, 2014, p. 182). Durante os anos em que os estudantes ficam nas escolas, eles criam uma dependência do professor para conhecer; afinal, são os professores escolhem os assuntos a serem tratados em sala de aula e os os estudantes "aprenderam" a esperar e a aceitar todas as decisões do professor. Para Viana, todos os princípios dialogam entre si, pois para que o princípio da emancipação ocorra, é necessário que o professor tenha uma atitude acolhedora, negociadora, além de uma escuta apurada para que também garanta a flexibilidade e a busca por consensos.

7. Princípio do compartilhamento

O princípio do compartilhamento engloba mais do que a interação, uma vez que pressupõe a ideia de colaboração e troca. Dessa forma, mais do que interagir, é preciso o compartilhamento das responsabilidades, sentimentos e ideias por parte de todos. Viana afirma que, "em momentos de negociação, de troca, de partilhamentos, é comum que ocorram crises, cansaços, desgastes e insatisfações" (Ibid., p. 182), mas o compartilhamento supera tomadas de decisões unilaterais, responsabilidades de fracasso ou sucesso de apenas um dos lados, considerando que o processo educativo é a força resultante de diversas forças da coletividade.

8. Princípio ético

Para Viana (2014), para que a avaliação seja justa e coerente, é essencial o princípio ético. Uma avaliação é ética quando tem como base critérios claros e acordados a partir de um processo de negociação e ocorre quando seus resultados não perseguem, não punem e não prejudicam os envolvidos (professores e estudantes). A avaliação também é ética quando auxilia na formação e no crescimento do grupo, considera as diferenças e, antes de tudo, considera que "todos têm direito de aprender" (Ibid., p. 183).

É possível observar que a Avaliação da Experiência coloca em "xeque" as práticas tradicionais da avaliação e que tem em seu DNA o respeito à individualidade, o acolhimento do outro, a busca por compartilhamento de saberes e de responsabilidades, tendo também como base práticas justas, sujeitos ativos no processo, diálogos e buscas por consenso.

Metodologia

A proposta apresentada foi elaborada pela pesquisadora e professora Viana e tem como aporte teórico a Avaliação da Experiência (VIANA, 2014).

Dessa forma, todas as ações são baseadas nos seus pressupostos, princípios e percurso metodológico. As ações contemplam aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Inicialmente, foram selecionados estudantes do curso de Licenciatura em Química para participarem do Laboratório de Avaliação (LA). Foram selecionados 40 estudantes. Destes, 22 ficaram especificamente voltados para os estudos sobre avaliação, enquanto os demais ficaram responsáveis por elaborarem práticas experimentais e jogos didáticos para serem testados no LA.

Os estudos estão sendo desenvolvidos a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPEC- PDVL) e as ações fazem parte do planejamento do Programa Internacional Despertando Vocações para Licenciaturas (PDVL) para 2016.

Resultados e discussão

Ressalta-se que o LA está em execução e está funcionando como Projeto Piloto. Observa-se que a proposta aqui desenhada por Viana apresenta três eixos de ação: ensino, pesquisa e extensão, elencadas abaixo:

Ensino:

Estudos sistemáticos acerca do aporte teórico da Avaliação da Experiência;
Formação de grupos de estudos por área de atuação – ENEM, experimentos, jogos didáticos;
Preparação de materiais por GT;
Formação de estudantes na área de Avaliação.

Pesquisa:

Pesquisa sobre o campo da avaliação, seus limites e possibilidades;
Identificação das principais dificuldades dos estudantes;
Estudos sobre os principais obstáculos epistemológicos dos conteúdos que apresentam maiores dificuldades;
Pesquisa sobre as relações existentes entre as principais dificuldades e o distanciamento dos estudantes da área.

Extensão:

Elaboração de instrumentos avaliativos de acordo com as áreas – jogos didáticos, ENEM e experimentos;
Testagem de práticas avaliativas qualitativas e quantitativas, a partir de controle de variáveis;
Formação de professores de acordo com as propostas elaboradas e testadas;

Para a sua execução, foi organizada uma sala ampla, com câmera de vídeo para filmagem das ações e posterior análise e testagem pelos seus membros. Os membros foram divididos em Grupos de Trabalho (GT), a saber: experimentação, jogos didáticos e avaliação. Cada GT se reúne separada e semanalmente. As práticas elaboradas em cada GT (experimentos, jogos e pré-ENEM) e são testadas no LA.

A testagem se dá da seguinte maneira: os membros dos GTs apresentam para os membros do LA a proposta das práticas elaboradas. Essas propostas são, então, vivenciadas pelos membros do LA e filmadas. Após o término, os membros do LA assistem à filmagem e analisam as propostas, pensando em instrumentos e momentos avaliativos que são necessários serem incluídos nas propostas. São verificadas, assim, as necessidades de instrumentos avaliativos diagnósticos, de mediação (HOFFMANN, 2001), de regulação (SILVA, 2004), de emancipação (SAUL,2000) e de reflexão, além dos momentos de debate, os momentos de negociação e de autoavaliação, seguindo sempre o percurso metodológico da Avaliação da Experiência e tendo como fio condutor os seus pressupostos e princípios.

Conclusões

Diante do exposto, considera-se que o Laboratório de Avaliação tem grande relevância no tocante à materialização de perspectivas mais inovadoras da avaliação da aprendizagem. Sua natureza investigativa e prática auxilia na superação do distanciamento tão frequente entre a literatura, os discursos, as concepções e as práticas avaliativas.

Observa-se também que o Laboratório de Avaliação aproxima os licenciandos, futuros professores de Química, a uma discussão, reflexão e vivência de práticas avaliativas, tão escassas nos cursos de formação de professores. Ressalta-se, porém, o grande desafio que será preciso superar e que muito ainda será realizado no LA, pois o campo da avaliação é muito pouco discutido nos cursos de Licenciatura.

Referências bibliográficas

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KELLY, G. A. **A theory of personality:** the psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton, 1963.

LIMA, K. S. **Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Instituto/Faculdade, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

SALES, E. S.; MONTEIRO, I. G. S.; LIMA, K. S. Formação de professor, diretrizes da Educação brasileira para o ensino de Química e Avaliação: saberes docentes essenciais à formação docente. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2013, São Cristóvão - SE. **Anais**... São Cristovão, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J. F. Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VIANA, K. S. L. **Avaliação da Experiência:** uma perspectiva de Avaliação para o ensino das Ciências da Natureza. Tese (Doutorado em Ensino de Física e Química) – Instituto/Faculdade, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: POSSIBILIDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES DA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO EM PERNAMBUCO

Fabiana Ferreira Silva
Kátia Maria da Cruz Ramos
Maria das Graças Soares da Costa

1. Introdução

É crescente o número de mestres e doutores que vêm se formando no Brasil. De acordo com a Fundação de Apoio à Pesquisa, o Brasil forma cerca de 35,6 mil mestres e 11,3 mil doutores ao ano. Com o Plano Nacional de Educação (PNE), a proposta é elevar esse número para 60 mil mestres e 25 mil doutores –tema é tratado na meta 14, que tem o objetivo de aumentar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (FAP, 2014).

No que se refere a esse nível de ensino, "o sistema de pós-graduação foi implantado a partir dos anos 70, tendo por arcabouço a Reforma Universitária de 1968, por modelo a universidade americana (cursos estruturados) e por missão a **formação de professores** e pesquisadores" (BRASIL, 2010, p. 125, grifo nosso). Esse compromisso dos cursos de pós-graduação *stricto sensu***,** de natureza acadêmica, está previsto no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 2011-2020, em que o mestrado é a base e o doutorado o grau máximo para o desenvolvimento de pesquisadores e para a formação de professores.

Enquanto há um empenho por parte do governo e das instituições educacionais em elevar o número de mestres e doutores, é imprescindível pensar na complexidade e na qualidade dessa formação, especialmente na construção da profissionalidade docente. É preciso chamar atenção "para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário" (CUNHA, 2009, p. 82). Essa autora ressalta que desenvolver os saberes para a docência exige uma preparação acadêmica a partir de uma perspectiva teórica e prática. Tal consciência faz com que muitos professores universitários busquem a pós-graduação em Educação, em virtude dos contributos que esse curso pode trazer para a profissionalização docente.

Tendo como norte esse referencial, destaca-se que é preciso ampliar os espaços para a discussão de temas voltados ao exercício da docência. As políticas curriculares que norteiam os cursos de mestrado e doutorado tornam-se limitadas ao privilegiar o desenvolvimento de pesquisadores em detrimento da formação de professores, visto que é suposto haver o desejo de seguir carreira

acadêmica por parte daqueles que fazem cursos de mestrado e doutorado. Neste caso, em tese, a pós-graduação *stricto sensu* constitui um lugar privilegiado para o desenvolvimento de reflexões sobre a profissionalidade docente dos futuros mestres e doutores que poderão atuar como professores nas salas de aula do ensino superior.

A pós-graduação em nível de mestrado e doutorado possibilita que os formandos participem de concursos para concorrer a vagas no magistério superior. Atualmente, o Brasil possui 5.812 cursos de mestrado e doutorado reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2015). De acordo com dados da CAPES (2015), existem 210 cursos de pós-graduação na área de Administração, sendo a sexta área com mais cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Chamou a atenção essa quantidade de programas de pós-graduação em Administração no que diz respeito fato de os estudantes possivelmente se tornarem professores do magistério superior.

Diante dessa ordem de acontecimentos, este artigo objetiva verificar contributos da pós-graduação no processo de construção da profissionalidade docente de professores que atuam na área de Administração em instituições pernambucanas de ensino superior. Para tanto, o texto está organizado em quatro seções: a primeira para situar o estudo; a segunda traz contribuições de autores sobre profissionalidade docente; a terceira congrega os procedimentos metodológicos que nortearam a realização da pesquisa; e a quarta contempla a discussão dos resultados. Nas considerações finais são tecidas reflexões sobre contributos da pós-graduação na construção da profissionalidade docente, nomeadamente no âmbito de possibilidades de práticas pedagógicas que promovam ações voltadas para o diálogo ensino-pesquisa.

2. Fundamentação teórica

Tomando como referência Eisenhardt (1995), a fundamentação ora apresentada tem por base a compreensão de que uma característica essencial na pesquisa bibliográfica é a comparação de conceitos e teorias na literatura existente, contemplando a busca por aspectos semelhantes, divergentes ou ausentes (lacunas teóricas). Nesse caso, procura-se tratar da questão da docência no Ensino Superior (ES) focando estudos que se debruçam sobre a formação para esse exercício profissional, bem como situar o debate sobre profissionalidade docente.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40) alertam que "a Lei 9.394/96 não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como 'preparação' para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica ou notório saber". Essa lei reflete e termina por sedimentar, assim, a crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de deter-

minado conteúdo. Em publicações mais recentes, essas autoras salientam que "a formação, atualmente oferecida aos pós-graduandos, os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 190). Nesse sentido, ao terminarem seus cursos de pós-graduação, mestres e doutores ingressam nas salas de aulas, na maioria das vezes, sem nunca se questionarem sobre o que é **ser professor.**

Tal inserção de mestres e doutores no ensino superior é permitida legalmente, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* deveria preparar seus egressos para o ensino e para a pesquisa. De acordo com o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a formação de professores do magistério superior deve acontecer nos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, o Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010) também reforça esse compromisso da formação para a docência.

Fundamentadas legalmente, Cunha e Soares (2010) afirmam que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* configuram-se, formalmente, como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Entretanto, seus currículos enfatizam a formação do pesquisador em detrimento da formação para a docência. As autoras apresentam a docência como uma atividade complexa, uma vez que seu exercício envolve uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

No âmbito dessa compreensão, é importante realçar a pós-graduação *stricto sensu* como um espaço privilegiado de reflexões sobre a docência, especialmente no que se refere à profissionalidade docente.

Para entender o que envolve a "profissionalidade docente", um conceito ainda em construção, é necessário fazer uma breve contextualização sobre o termo. A partir dos movimentos sindicalistas na Itália de 1968 a 1972, Barisi (1982) apresentou a noção de **professionalità**, que compreendia um conjunto de lutas da classe operária a fim de consolidar a sua unidade e reorganizar ações e diferentes reinvindicações contra a organização do trabalho inspirada no taylorismo. Segundo o autor, "a *professionalità* se definia [...] como a capacidade por parte dos trabalhadores de obterem resultados no âmbito de objetivos preestabelecidos" (BARISI, 1982, p. 393). Naquela época, a noção de profissionalidade desempenhava um papel estratégico e tático no movimento de contestação da organização capitalista de trabalho, buscava alterações nos critérios de remuneração dos postos, era identificada como um fator coletivo e lutava pelo reconhecimento de um novo nível de qualificação.

Nesse contexto emergem reflexões sobre qualificação e competência. Tendo como base os estudos apresentados no Colóquio de Nantes, Dubar (1987), por meio de uma visão sociológica sobre o conceito de qualificação, identifica cinco abordagens: 1) articulação/confrontação entre qualificação dos postos

de trabalho e qualificação dos trabalhadores; 2) combinação entre qualidades pessoais subjetivas e saberes reconhecidos dentro dos sistemas profissionais; 3) relação de ordem entre trajetórias biográficas e sistemas de emprego; 4) negociação entre valor de uso e valor de troca da força de trabalho; e 5) articulação entre relações educativas, organizacionais e industriais dentro de um sistema societal. Diante disso, Dubar (1987) sugere a existência de uma profissionalidade empírica (competência) e de uma profissionalidade científica (qualificação):

> Por um lado, a competência como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade, e factor duma profissionalidade de tipo empírico (o ofício como arte). [...] Do outro lado, a qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares, e garantia duma profissionalidade de tipo científico (a profissão como ciência). (DUBAR, 1987, p. 7)

Dentre as contribuições dos estudos de Dubar (1987), ressalta-se a necessidade de se distanciar de qualquer concepção estabelecida e analisar as articulações entre trabalho, educação e relações profissionais. Para o autor, o exercício cotidiano da profissão supõe a articulação entre qualificação e competência. Assim, a noção de profissionalidade requer o desenvolvimento dessas duas concepções, mas não se limita a elas.

Ao mesmo tempo, Braem (2000) destaca que as noções de qualificação e competência apresentam um sentido de passagem, concordando com Dubar (1987) que a profissionalidade transcende essas duas noções. Para a autora, "a competência torna-se inevitável, para não dizer exigida nas organizações, mas a qualificação permanece necessária" (BRAEM, 2000, p. 33). Ela ressalta que a profissionalidade ultrapassa e melhora essas concepções com o objetivo de compreender a natureza das relações entre as instituições e seus agentes. Complementando os estudos de Benjamin e F. Aballéa (1990 apud BRAEM, 2000, p. 24), os quais definiram profissionalidade como "um tríptico que inclui um objeto, um sistema de avaliação e uma deontologia que permite a implementação desse sistema de peritagem", Braem (2000) acrescenta a dimensão pessoal. Para a autora, a profissionalidade inclui a qualificação e a competência (o coletivo e o individual) e abrange as noções de deontologia e de ética.

Para entender a noção de profissionalidade no contexto da docência, destacam-se as contribuições de Hoyle (1980), Demailly (1987), Bourdoncle (1991), Roldão (2005) e Ramos (2008). Hoyle (1980) inicia suas reflexões definindo profissionalização, profissionalismo e profissionalidade:

> A profissionalização é o processo através do qual os professores adquirem o conhecimento e as competências essenciais para um bom desempenho profissional em cada

> etapa da sua carreira educativa. [...] A profissionalização tem duas grandes dimensões: a melhoria do estatuto e a melhoria da prática. [...] Profissionalismo é usado neste contexto para se referir a um compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto e as estratégias utilizadas particularmente pelas associações ou pelos sindicatos para chegarem a este fim. [...] Profissionalidade é reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa. (HOYLE, 1980, p. 42-44)

O autor destaca a importância da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Dentre as suas contribuições, Hoyle (1980) diz que a profissionalidade pode ser restrita ou extensa. Quando, de um lado, o(a) professor(a) desenvolve uma prática intuitiva em sala de aula, baseada em suas experiências em vez da teoria, está atuando como um profissional restrito. Por outro lado, quando o docente situa a sala de aula dentro de um contexto educacional mais amplo, fundamentado em teorias, comparando seu trabalho ao de outros colegas e buscando a formação contínua, está desenvolvendo uma profissionalidade extensa. Ainda sobre a carreira docente, Deimally (1987) acrescenta que:

> a noção de qualificação exerce uma forte influência sobre a profissão docente: é um desafio central das reivindicações e das lutas sindicais. A relação títulos-postos é o elemento tradicional de regulação da profissão. **Mas, emergem novas capacidades e novos saberes sob a influência da evolução do público escolar e dos objectivos da instituição que provocam uma adaptação das funções pedagógicas e uma nova concepção da competência.** (DEMAILLY, 1987, p. 59, grifos nossos)

A autora, ao chamar atenção para as novas capacidades profissionais, no sentido de existirem práticas interventivas efetivas, afirma que o controle e a profissionalização, especialmente a formação, também precisam ser diferentes. Ela ainda destaca as dimensões ética e organizacional dentre as competências dos professores, afirmando que se trata de uma nova profissionalidade docente.

Já Bourdoncle (1991, p. 76) diz que a noção de profissionalidade "vai remeter para a natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizados no exercício profissional". O autor também destaca a concepção de Huberman (1978 apud BOURDONCLE, 1991), na qual o docente é considerado um clínico de aprendizagem, muito além de um transmissor de saber. Isso exige outra profissionalidade, uma atuação mais orientada para o sucesso dos alunos e para o domínio da turma, não se restringindo ao domínio de saberes disciplinares.

Antes de apresentar seu entendimento sobre profissionalidade, Gimeno Sacristán (1995) alerta que se trata de um conceito em permanente elaboração e que se faz necessário contextualizá-lo. O autor defende o ensino como uma prática social baseada em relações e entende que a profissionalidade docente compreende "um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (Ibid., p. 65).

No que tange às especificidades no âmbito acadêmico, Roldão (2005, p. 123) destaca que o desenvolvimento da profissionalidade docente nas universidades é mais distante devido "às limitações e contradições da natureza da função, da ambiguidade do saber que é tido como legitimador da ação docente e da maior fragilidade do sentido de comunidade de docentes". Para a autora, "o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero ato de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, escassamente alimentado por saberes pedagógicos" (Ibid., p. XX).

Diante deste cenário, reitera-se a importância dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na formação dos futuros professores do magistério superior. Essa visão distorcida do ensino como ação intransitiva precisa ser desconstruída.

Por fim, Ramos (2008, p. 62) chama atenção para o desenvolvimento da profissionalidade como "um espaço de conflito, pois é ação, ao mesmo tempo que processo de reelaboração. Ou seja, é produzida na tensão instituído-instituinte". Em suas pesquisas, a autora analisa a importância dos cursos de atualização didático-pedagógica como um espaço para reflexão da profissionalidade universitária, constituindo um

> *locus* privilegiado de partilha de saberes e de fazeres – onde a disponibilidade para aprender na relação com o outro se revelou como um primeiro passo para que cada um, no quadro das suas intenções e das suas características, se "tornasse" um profissional de ensino e onde a assunção da pertinência de um quadro de referentes estruturantes promoveu e apoiou a mediação dessa (re)construção. (Ibid., p. 263)

Concordamos com a autora e reconhecemos a importância dos cursos de atualização didático-pedagógica. Porém, estes são realizados nas universidades quando os professores já estão em sala de aula. Da mesma forma que os cursos de formação continuada apresentam contribuições para o exercício da prática docente, a pós-graduação *stricto sensu* também pode se tornar um espaço de diálogo e reflexão sobre profissionalidade docente **antes** do ingresso dos futuros mestres e doutores nas salas de aula do ensino superior.

3. Procedimentos metodológicos

De acordo com Minayo (1996, p. 22), a metodologia "[...] inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade". Partindo dessa definição, essa seção traz os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa cujos dados estão contemplados neste artigo.

A pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa, cuja preocupação fundamental, segundo Merriam (1998), é compreender o fenômeno em profundidade e seus possíveis impactos na realidade vivenciada. Ao mesmo tempo, utilizou-se a abordagem quantitativa no que se refere à descrição e à análise estatística de alguns dados coletados durante a pesquisa. Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, pois "na fase de coleta de dados, a interação entre os dois métodos é reduzida, mas, na fase da conclusão, eles se complementam" (NEVES, 1996, p. 2). Segundo Miles (1979), a integração dos dados quantitativos e qualitativos sobre um mesmo fenômeno produz uma análise mais poderosa do que cada método poderia oferecer separadamente.

O campo e os sujeitos de pesquisa foram constituídos por professores que lecionam no ensino superior e que fizeram cursos de mestrado e/ou doutorado em pós-graduações pernambucanas na área de Administração. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 20 questões abertas e fechadas, enviado por e-mail para aproximadamente 500 professores que atuam nos cursos de Administração em Pernambuco. Os contatos desses professores foram obtidos junto aos programas de pós-graduação e por meio do encaminhamento do questionário para todas as coordenações de cursos de Administração (instituições de ensino superior públicas e privadas) do estado.

Desse total, 85 professores responderam ao questionário detalhando seu perfil, as dificuldades enfrentadas no exercício da docência, contributos e sugestões para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* diante de questões relacionadas à formação de professores para o magistério superior. Neste trabalho, são apresentados os resultados referentes às **possibilidades** sugeridas pelos participantes da pesquisa referentes a práticas pedagógicas que podem ser vivenciadas nos cursos de mestrado e doutorado visando a contribuir com a formação de professores, especificamente na construção da profissionalidade docente. Utilizou-se a análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2009) para sistematizar e interpretar as informações obtidas com os professores que responderam o questionário da pesquisa.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Esta seção congrega os resultados da pesquisa, inicialmente apresentando o perfil dos participantes. Do total de 85 docentes, 51% são do sexo masculino,

47% tem faixa etária entre 31 e 40 anos, 96% fizeram curso de bacharelado, 47% atuam em instituições públicas, 54% responderam nunca ter feito cursos na área pedagógica e 75% disseram que se identificam com a profissão docente. De forma geral, apresentam uma média de 10 anos de experiência em sala de aula e 96% afirmaram que se identificam com a profissão docente e 46% responderam que decidiram fazer os cursos de mestrado/doutorado com o objetivo de ser professor do ensino superior.

Sobre os contributos que a pós-graduação *stricto sensu* traz para a formação de professores, 36% dos participantes da pesquisa realizaram estágio de docência durante o curso e 52% fizeram a disciplina de Didática no Ensino Superior. Identificou-se, nos achados da pesquisa, que as contribuições dos cursos de mestrado e doutorado analisados se restringem a essas duas ações que, na opinião dos próprios sujeitos, são insuficientes para a formação do professor, conforme evidenciado nos seguintes relatos:

- Realizei o estágio de docência, mas foi insuficiente como preparatório para o magistério;
- Paguei uma disciplina de Didática no Ensino Superior, mas foi insuficiente. Tive que buscar conhecimentos por conta própria em livros;
- Fiz estágio de docência e avalio como produtivo. No entanto, poderia ter sido apoiado também por conteúdos e orientações na área pedagógica;
- No mestrado tínhamos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e no doutorado tivemos o estágio de docência, mas este era só para assumir uma turma de alunos sem qualquer orientação pedagógica mais específica.

Esses depoimentos ratificam as palavras de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 190) quando essas autoras afirmam que "a formação, atualmente oferecida aos pós-graduandos, os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior". Reitera-se que os contributos da pós-graduação não podem se limitar a uma disciplina e ao estágio de docência. Além disso, é preciso pensar em como essas ações são desenvolvidas; caso contrário, podem comprometer a profissionalização docente.

No tocante à receptividade dos professores para refletir sobre profissionalidade docente na pós-graduação *stricto sensu*, 91% afirmaram que tinham interesse em ler textos e participar de discussões sobre essa temática e 96% disseram que os cursos de mestrado e doutorado poderiam contribuir com essa formação. Diante das dificuldades que enfrentam no exercício da docência universitária, os entrevistados apresentaram algumas ações possíveis de serem realizadas na pós-graduação, cujas sugestões foram sistematizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Sugestões de possíveis práticas a serem realizadas na pós-graduação *stricto sensu.*

CATEGORIAS TEMÁTICAS	COMENTÁRIOS	EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÕES
Obrigatoriedade da disciplina de Didática no Ensino Superior	Os entrevistados têm consciência da relevância da disciplina em sua formação e sugeriram que fosse obrigatória e tivesse uma carga-horária maior.	• No mínimo tornar a disciplina de Didática obrigatória; • A disciplina de Didática deveria ter no mínimo 60h (atualmente são 30h em nosso programa); • Colocando a disciplina de Didática como obrigatória e ampliando para duas cadeiras.
Oferta de outras disciplinas na área pedagógica	Os entrevistados revelaram uma preocupação com a formação em um sentido mais abrangente, contemplando reflexões filosóficas sobre o ensino.	• Ter disciplinas que discutam o sentido e a prática docente; • Haver disciplinas contemplando fundamentos sócio-filosóficos da Educação; • Dispor de disciplinas que abordem questões de relacionamento, pois além do conteúdo acadêmico, é necessário preocupar-se com o desenvolvimento humano; • Possuir disciplinas com uma carga horária maior de conteúdos voltados para a formação docente e não somente para a formação do pesquisador.
Realização de cursos, eventos e pesquisas na área pedagógica	Os professores destacaram que seria importante haver o estímulo à participação de cursos e congressos na área de Educação, bem como realizar estudos científicos com reflexões sobre a docência.	• Promoção de cursos e eventos mais específicos; • Orientação na participação de congressos na área de Educação e participação em projetos na área de Educação; • Incentivo a práticas de pesquisa no âmbito pedagógico.

Troca de experiências entre docentes, mestrandos e doutorandos	A realização de ciclos de debates entre professores experientes e estudantes da pós-graduação visando à troca de experiências pedagógicas.	• Cada programa de pós-graduação *stricto sensu* deveria ofertar anualmente encontros sobre docência; • Haver ações que possibilitem a troca de experiências com docentes.
Vivência de práticas pedagógicas	O estágio e outras ações que promovam o debate sobre possíveis dificuldades no exercício da docência também foram apontados pelos professores como práticas que requerem um espaço de reflexão na pós-graduação.	• Proporcionar experiências de prática docente sob a orientação de um professor experiente; • Simular problemas cotidianos e trazer à tona dificuldades contemporâneas da Educação; • Acho que, mais do que disciplinas, precisa-se ofertar experiências, vivências. Sair da sala de aula, conhecer processos de ensino/aprendizagem diferentes; • Talvez fosse necessária a obrigatoriedade do estágio, até mesmo contando como carga horária do curso.
Aproximação dos cursos da área de Administração com o Programa de Pós-Graduação em Educação	Sugeriu-se uma relação mais próxima dos cursos de mestrado e doutorado com a área de Educação, seja por meio do estímulo aos estudantes para cursarem disciplinas neste programa e/ou convidando professores dos Programas de Pós-Graduação em Educação para atividades que promovam reflexões pedagógicas nos cursos.	• Ofertando disciplinas e/ou atividades ministradas por profissionais formados em Educação; • Fazendo uma parceria mais próxima com os professores da Educação, estimulando e sensibilizando os alunos para a importância de cursarem disciplinas nessa área; • Realizando parceria com outros cursos, dentre os quais Educação, no sentido de estimular a reflexão individual sobre seu papel na sociedade.

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa (2015).

Os depoimentos apresentados pelos professores revelam lacunas de saberes pedagógicos e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da contribuição que a área de Educação pode dar para a sua formação. Cunha (2009), ao analisar o lugar da formação do professor universitário, destaca que muitos docentes que já atuam no magistério superior estão procurando os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação como um espaço de profissionalização. A pesquisa revelou que os participantes apresentam demandas de conhecimentos pedagógicos e, concomitantemente, sugeriram a aproximação dos programas de pós-graduação em Administração com a área de Educação a fim de incentivar e possibilitar o intercâmbio de pesquisas, conhecimentos e experiências sobre a docência no ensino superior.

5. Considerações Finais

As informações apresentadas pelos participantes da pesquisa revelaram um limitado contributo da pós-graduação *stricto sensu* em questões relativas à docência e apontaram possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser vivenciadas nesse nível de ensino.

Alguns dos programas de pós-graduação analisados ofertam uma disciplina voltada à docência no ensino superior visando discutir, junto aos futuros mestres e doutores, informações referentes à prática pedagógica. Os professores que participaram da pesquisa disseram que essa disciplina e o estágio de docência, apesar de insuficientes, são importantes e deveriam ser atividades obrigatórias nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico. Além disso, sugeriram como ações possíveis: a realização de eventos específicos, ciclos de debates, outras disciplinas que discutam o sentido e a prática docente, pesquisas na área pedagógica, encontros de docência e a existência de políticas específicas para a formação de professores durante os cursos.

Essa consciência aponta para a necessidade e a importância da formação continuada na universidade. As instituições precisam promover mais cursos e eventos voltados à formação de professores, bem como estimular a participação nessas ações por meio de políticas que as valorizem nos processos de ascensão na carreira docente.

Faz-se necessário, entretanto, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* despertem reflexões sobre profissionalidade docente antes que os futuros mestres e doutores ingressem nas salas de aulas para que esses potenciais professores possam participar das ações de formação continuada apresentadas pelas instituições de ensino superior.

Não se pode esquecer que a legislação vigente[1] e as diretrizes[2] que norteiam o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil destacam o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores para atuar no magistério superior. Reitera-se, portanto, a relevância de os cursos de mestrado e doutorado constituírem um espaço para refletir e contribuir na construção da profissionalidade docente.

Como sugestão para estudos posteriores, é pertinente expandir essas reflexões para outras áreas, inclusive licenciaturas, a fim de analisar se os resultados obtidos com os professores de Administração se repetem outros cursos. Espera-se que as reflexões aqui suscitadas sobre a relevância da construção da profissionalidade docente ampliem e contribuam com o debate sobre a formação de professores na pós-graduação *stricto sensu*.

[1] Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

[2] PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARISI, Giusto. La notion de «professionnalitá» pour les syndicats en Italie. **L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan**, pp. 379-394, 1982.

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglais et américaines, **Revue Française de Pédagogie**, Lyon, volume, n. 94, pp. 73-91, 1991.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de Profissionannalité pour la Sociologie des Professions française. In : INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC, 52., Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. (vol. 1). 2010. Disponível em: <http://goo.gl/6FIyA3>. Acesso em 2 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://goo.gl/Yctzba>. Acesso em 21 fev. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Cursos recomendados e reconhecidos até 20.03.2015. Disponível em: <http://goo.gl/ZChNlg>. Acesso em 1 set. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, pp. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da.; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, **Sociologie du Travail**, cidade, v. 29, n. 1, pp. 59–69, 1987.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les jounées de Nantes. **Sociologie du Travail**, v. 29, n. 1, pp. 3–14,1987.

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. In: HUBER, G.; VAN DE VEN, A. (Org.). **Longitudinal field research methods:** studying processes of organizational change. Thousand Oaks: Sage, 1995.

FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA (FAP). PNE pretende elevar número de mestres e doutores. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/GmCSUP>. Acesso em 20 ago. 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980**: professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study apllications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILES, Matthew B. Qualitative data as an attractive nuisance: the problem of analysis. **Administrative Science Quartely**, local, v. 24, n. 4, dez. pp. 602-611, 1979. Disponível em: <http://goo.gl/HGUEaV>. Acesso em 18 ago. 2015.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

NEVES, Luís José. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, paginação, 1996. Disponível em: <http://goo.gl/iqFvRu>. Acesso em: 25 ago. 2015.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Docência em Formação.

RAMOS, Kátia M. C. **Pedagogia universitária:** um olhar sobre um movimento de institucionalização de acções de actualização pedagógico-didáctica como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária. Tese (Doutorado em área) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2008.

ROLDÃO, Maria do C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, local, v. 11, v. 12, n. 13, paginação, jan./dez., 2005.

PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Viviane Carmem de Arruda Dourado
Artur Gomes de Morais

Introdução

Podemos dizer que, nas últimas décadas, no Brasil e no mundo ocidental, foram grandes os avanços dos estudos que se destinaram a compreender como se processa o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Entre eles, podemos citar a tão importante e reveladora Teoria da Psicogênese da Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), que mostra o percurso evolutivo pelo qual o aprendiz passa, apresentando inicialmente uma hipótese de escrita sem relação som-grafia até chegar a uma hipótese alfabética.

Os estudos sobre consciência fonológica, por sua vez, trouxeram importantes contribuições a esse respeito, embora apresentando diferentes pontos de vista. Para Bradley e Bryant (1983), os exercícios de consciência fonológica são um requisito para alfabetização. José Morais (1979) afirma que a consciência fonológica não é causa do aprendizado da escrita, mas consequência da alfabetização. Morais (2004) defende que a consciência fonológica é uma condição necessária; porém, não suficiente para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA).

Outros estudos foram de suma importância para o enriquecimento das discussões sobre a alfabetização, como as pesquisas sobre letramento e alfabetização (SOARES, 1998; 2003) e sobre sistema de ciclos no Brasil, cuja proposta vem sendo implementada desde a década de 1960.

Embora tais estudos não tenham mostrado como ajustar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, estes nos fizeram enxergar que a alfabetização não se dá de forma mecânica nem linear e nos incitaram a refletir sobre metodologias de ensino mais eficazes. Podemos citar também a implantação do PNLD de alfabetização como uma importante forma de desbancar antigas cartilhas que se prestavam à memorização de padrões silábicos de forma associacionista e cansativa, desprezando qualquer tipo de reflexão por parte do aluno sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Segundo Morais (2012), o alfabeto é um sistema notacional e não um código e, segundo ele, seria necessário compreender as propriedades que regem tal sistema para que o estudante possa compreendê-lo, apropriar-se dele e assim poder fazer usos sociais da leitura e da escrita. Como a reconstrução dessas propriedades varia de aluno para aluno, a heterogeneidade, nas salas de aula de alfabetização, se torna inevitável.

Morais (2012) salienta que os professores podem ajudar os alunos a se apropriarem dessas propriedades, mas que isso não ocorre por mera transmissão. O aprendiz, de acordo com a Teoria da Psicogênese, passa por processos evolutivos até chegar à hipótese alfabética.

Apesar desses avanços teóricos, ainda persiste, no Brasil, uma variedade de métodos que prometem resolver "facilmente" a questão da alfabetização, como o método fônico, base do programa *Alfa e Beto*, e o método silábico utilizado pelo programa *Se Liga*. Tais métodos são embutidos em pacotes de programas comprados por redes de ensino por todo o país, mas, na verdade, não resolvem a questão e geram ainda mais problemas, pois os estudantes que deles participam são expostos a um ensino mecânico e unificado, tendo seus ritmos de aprendizagem desconsiderados e negligenciados, conforme Dourado (2010).

Pensando nessa problemática e baseados na concepção socioconstrutivista da língua, concebemos a alfabetização como um processo que se inicia antes mesmo da entrada do aluno na escola, a qual precisa considerar as diferenças.

Nossa pesquisa também tem por inspiração os estudos sobre "esquemas" de ação do professor, produzidos por Roland Goigoux (2001; 2005). Esse autor vem desenvolvendo pesquisas em que são analisados esquemas de professores experientes para que possam ser enfocados na formação oferecida aos professores iniciantes. Goigoux toma por base o conceito de *esquemas profissionais*, desenvolvido por Vergnaud, e de *gênero profissional*, desenvolvido por Yves Clot (2005), buscando compreender as formas invariantes da organização das atividades de ensino dos professores. Para (GOIGOUX, 2005, p. 8), as ações dos docentes são movidas por esquemas profissionais que são "une forme organisée de l'activité d'ensignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe". A "situação", para o autor, assume uma lógica histórico-social. O conhecimento ocorre nas situações reais do cotidiano escolar e o professor usa os seus esquemas de acordo com cada situação; por isso, os esquemas não são formas fixas, mas adaptáveis.

Nessa perspectiva, realizamos um estudo de caso que se encontra em fase de conclusão, no qual buscamos analisar a prática de uma professora do 2º ano do ciclo de alfabetização de uma rede de ensino que, durante quase dez anos, proporcionou aos seus docentes formações continuadas e construiu com eles sua proposta curricular com metas e objetivos claros para cada ano do ciclo de alfabetização. Foi nesse campo onde encontramos uma professora considerada por seus pares como muito eficiente e buscamos identificar bons esquemas de ação no atendimento da heterogeneidade de sua turma. Por se tratar de um recorte de pesquisa, iremos apresentar, neste trabalho, o perfil inicial e final de leitura, a escrita e a produção de texto de seus alunos, bem como caracterizar a rotina desenvolvida pela docente com eles e salientar alguns de seus esquemas

usados para atender aqueles que têm dificuldade em dominar o sistema de escrita alfabética.

Com esse intuito, nossas questões de pesquisa foram:

1. Se as crianças não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, como o professor faz para atender à heterogeneidade de sua turma no que se refere à apropriação do sistema de escrita?
2. É possível uma prática que leve em consideração tal heterogeneidade? Como isso ocorre?

Que mudanças constatamos nos conhecimentos dos aprendizes quando o ensino se ajusta a suas necessidades individuais?

Para respondê-las, formulamos os seguintes objetivos:

1. Analisar a prática de uma professora experiente e reconhecida pelos pares como uma boa alfabetizadora, a fim de identificarmos seus esquemas de ação no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem;
2. Analisar a rotina de trabalho da docente e como ela organizava o seu tempo pedagógico para dar conta das necessidades de sua turma;
3. Identificar os níveis de leitura e escrita inicial e final dos estudantes, visando ao acompanhamento da evolução de suas aprendizagens.

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como um estudo de caso de uma professora eficiente em atender à diversidade de conhecimentos de seus aprendizes sobre o sistema alfabético de escrita. A docente participante da pesquisa era uma profissional experiente, com 24 anos de trabalho, sendo 12 anos no ciclo de alfabetização. Era considerada pelos pares uma boa alfabetizadora. Ela tinha formação em magistério, graduação em Ciências Biológicas e especialização em Gestão e Coordenação Escolar. No ano da coleta de dados, trabalhava em apenas um turno e estava lecionando o 2º ano do ciclo de alfabetização em uma turma composta por 26 alunos em uma escola municipal da região metropolitana do Recife.

Aplicamos testes diagnósticos de leitura e escrita de palavras e leitura e produção textual com os alunos no início e final do semestre letivo. Fizemos entrevistas semiestruturadas e minientrevistas com a docente e observamos 12 jornadas completas de aulas no primeiro semestre letivo, período em que a turma apresentava maior diversidade de níveis de escrita.

Resultados de análises I - Evolução dos níveis de leitura e escrita e o acompanhamento das situações de ensino e aprendizagem

O quadro a seguir apresenta os perfis inicial e final quanto às hipóteses de escrita da turma participante da pesquisa. Vale salientar que o perfil final se refere ao término do 1º semestre letivo e que só entraram na nossa análise os estudantes que iniciaram e concluíram o semestre e que conseguiram realizar todas as etapas dos diagnósticos.

Quadro 1 - Perfis inicial e final referentes à escrita de palavras

Perfis inicial e final referentes à escrita de palavras		
Categorias	Perfil inicial alunos identificados em cada nível	Perfil final alunos identificados em cada nível
Pré-silábico	09-13	
Silábico quantitativo	12	
Silábico qualitativo	01, 07	
Silábico-alfabético	04, 05, 08, 10, 15	05, +06, 07, 08, 09, 12, 15
Alfabético	02, 03, 11, 14	01, 02, 03, 04, 10, 11,14
Outros	06	13
Total de alunos	15	15

Fonte: (?)

Com base no quadro acima, verificamos que a turma iniciou o ano letivo com uma acentuada heterogeneidade de níveis de escrita, exigindo, dessa forma, um grande esforço da docente para dar conta de tanta diversidade. Menos da metade do grupo-classe iniciou o ano na hipótese alfabética de escrita e isso era motivo de preocupação para a professora, já que a meta de rede municipal era que os alunos concluíssem o 1º ano do ciclo no nível alfabético.

Observando os perfis inicial e final é visível a evolução da escrita das crianças. No final do 1º semestre letivo, cerca de 50 % das crianças alcançaram o nível silábico-alfabético e cerca de 50% o nível alfabético de escrita.

Alguns casos merecem destaque, como a aluna número 09, que iniciou o ano no nível pré-silábico e teve um considerável avanço, migrando para o nível silábico-alfabético de escrita. Constatamos também avanços significativos nos alunos 12 e 01, que migraram dos níveis silábico-quantitativo e

silábico-qualitativo para os níveis silábico-alfabético e alfabético, respectivamente. O aluno 13 iniciou o ano no nível pré-silábico e concluiu o semestre apresentando um certo nível de compreensão do sistema de escrita, fazendo algumas relações grafofônicas; contudo, ele não se encaixava em nenhuma das hipóteses descritas pela Teoria da Psicogênese, parâmetro da nossa análise. Isso demonstra o quanto a escrita alfabética é complexa e o quanto é preciso avançar na avaliação da escrita infantil.

Na tabela abaixo, apresentamos a distribuição dos alunos quanto ao percentual de acertos na tarefa de leitura de palavras, no início e no final de nossa coleta de dados.

Tabela 1 – Perfis inicial e final referentes à leitura de palavras

Sujeito	Pré-teste	Pós-teste
01	25 %	100%
02	100%	100%
03	100%	100%
04	75%	75%
05	25%	100%
06	25%	75%
07	25%	100%
08	0%	50%
09	25%	50%
10	100%	100%
11	100%	100%
12	25%	50%
13	25%	25%
14	100%	100%
15	25%	50%

Fonte: (?)

Essa tabela demonstra, de forma evidente, a evolução de cada aluno no item avaliado. Podemos verificar que 30% desses alunos atingiram 100% de acertos, 30% obtiveram 50% de êxito e apenas um aluno permaneceu com o mesmo percentual inicial. Vale então perguntar: Quem era esse aluno? O aluno 13, segundo informações da professora, era "... uma criança com uma história de vida complicada, muito pobre e com déficit de nutrição". Embora não fosse faltoso, tinha dificuldade de aprendizagem e no início do ano não conseguia copiar do quadro nem tinha noção de orientação de uso do caderno. Entretanto, ainda que esse aluno não tenha demonstrado avanço em leitura de palavras,

demonstrou estar começando a compreender como funciona o SEA, como vimos no quadro 01.

Na tabela abaixo, apresentamos a distribuição dos alunos quanto aos acertos na tarefa de leitura e compreensão de texto no início e no final de nossa coleta de dados. Com base no instrumento de avaliação de leitura de texto para o 2º ano do ciclo de alfabetização disponibilizado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL-MEC, 2012), usamos um exemplo envolvendo o gênero textual propaganda, lá disponível, por este ser um texto mais curto e explorar questões fechadas que avaliavam as habilidades de identificação da finalidade e do assunto de um texto.

Tabela 2 – Percentual de acertos em leitura e compreensão de texto.

Sujeito	Pré-teste	Pós-teste
01	100 %	100%
02	50%	100%
03	100%	100%
04	0%	0%
05	0%	100%
06	0%	50%
07	0%	100%
08	0%	100%
09	0%	0%
10	100%	100%
11	100%	100%
12	0%	0%
13	0%	0%
14	100%	100%
15	0%	0%

Fonte: (?)

A tabela acima demonstra um significativo avanço no item avaliado. Percebemos que 3 dos 9 alunos que no pré-teste tinham 0% de acerto atingiram 100%, 1 aluno passou de 0% a 50% e 1 aluno passou de 50% para 100%.

Os dados apontam que 5 alunos – cerca de 35% – permaneceram com o mesmo percentual. Faziam parte desse grupo alunos que tinham sido retidos no ano anterior, como era o caso dos alunos de número 09 e 15, e o aluno 13, que era aquele com suposto déficit de nutrição e dificuldades de aprendizagem, além de alguns alunos muito faltosos, que chegaram a ter mais de 30 faltas no 1º semestre letivo.

Vale destacar que a aluna 09, embora não tenha avançado no teste escrito, apresentava um excelente desempenho na interpretação oral dos textos trabalhados/lidos pela professora no momento da leitura para deleite, em que a docente aproveitava para explorar as inferências e outras habilidades associadas à compreensão textual que, segundo Solé (1998), são atividades cognitivas importantes para compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.

Eis um breve registro do momento de uma aula que ilustra o que comentamos agora: após fazer a leitura para deleite do texto "A princesa e a ervilha", a professora dividiu a turma em três grupos (G1– pré-silábicos, o G2– silábicos e o G3 – alfabéticos) e passou uma atividade diversificada. Esse tipo de organização da turma em grupos era comum na prática dessa docente para que ela pudesse atender às necessidades específicas dos alunos. No grupo 3 a atividade era de interpretação de um trecho do texto. O grupo fez a leitura coletiva e a professora lançou a 1ª pergunta. Os alunos desse grupo demoraram para responder, e a aluna Jéssica, que pertencia ao grupo 2, cujo nível de escrita era o pré-silábico, estava prestando atenção às explicações da professora e respondeu sem dificuldade.

> P – [...] Vamos ler de novo. A princesa não conseguia dormir por quê?
>
> A – Por causa da ervilha.
>
> P – Então, ela era sensível ou durona?
>
> A – Jéssica – sensível.
>
> P – Jéssica tá dando de 0 a 10 nesses meninos do lado de cá (referindo-se ao grupo 3). Pena que não está tão boa na escrita, mas na oralidade, na percepção... Gente, olha o que Jéssica falou pra vocês. Ela percebeu a ervilha porque ela é sensível. Mesmo com vinte colchões... (7ª observação)

A atitude da professora de valorizar o conhecimento de uma aluna que não pertencia àquele grupo demonstra a compreensão de que não é preciso primeiro aprender a escrever para depois compreender textos, mesmo que estes sejam compreendidos apenas a partir da escuta da leitura feita pela docente.

No quadro a seguir apresentamos o conhecimento revelado pelas crianças na tarefa de produção textual no início e no final da coleta de dados, com o gênero relato de experiência pessoal. Sua estrutura seguia uma evolução da complexidade de escrita, com as seguintes possibilidades: 1) desenho para representar a história; 2) produção com grafia ilegível; 3) produção com uma ou duas palavras legíveis; 4) produção com uma ou duas frases legíveis; 5) relato incompleto com muitas trocas de letras; 6) relato completo com muitas trocas de letras; 7) relato completo com melhor apropriação da norma ortográfica; 8) outros.

Quadro 2 – Categorias de desempenho reveladas pelos alunos na tarefa de produção textual

Sujeito	Pré-teste	Pós-teste
01	I	III
02	VII	VII
03	V	V
04	I	IV
05	III	IV
06	II	III
07	III	IV
08	III	III
09	II	III
10	IV	V
11	VII	VII
12	II	III
13	II	II
14	VI	VII
15	II	III

Fonte: (?)

A análise dos dados demonstra que a turma iniciou o semestre com menos de 30% dos alunos produzindo um relato completo e esse percentual permaneceu no perfil final. Observamos, entretanto, um deslocamento das categorias, para a maioria dos alunos, de pelo menos um nível. Destacou-se o aluno 04, que avançou da categoria I para a IV, já o pouco avanço do conjunto da turma talvez possa ser compreendido pelo pouco investimento nesse eixo de ensino, como veremos em seção posterior. Destacamos que apenas três alunos finalizaram o semestre na categoria 7, entre eles dois já iniciaram o ano letivo nesse nível de produção textual. Esse fato com certeza está relacionado ao pouco ensino voltado para o estudo de regras ortográficas que, segundo Morais (2008), o aluno não irá descobrir sozinho.

O foco maior da docente era fazer avançar os alunos que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita, cujo percentual era de quase 70% da turma, para, segundo ela, no segundo semestre avançar nas produções de texto. Essa visão poderia ser avaliada como fruto de uma perspectiva "tradicional" de ensino, que parte do "mais simples para o mais complexo", ou como uma negligência no tratamento da heterogeneidade com aqueles alunos que já estavam no nível alfabético de ensino. Porém, a professora mostrava-se muito consciente do que estava fazendo. Sua posição revelava sua experiência bem-

sucedida de investir em um trabalho sistemático de apropriação da notação no primeiro semestre letivo. Tal opção dialoga com as evidências de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), quando revelaram que práticas sistemáticas de alfabetização, que promovem uma maior reflexão sobre os princípios do SEA, garantiriam melhores resultados no que concerne à apropriação da escrita alfabética quando comparadas a práticas assistemáticas ou sistemáticas tradicionais – centradas em atividades de memorização de sílabas e cópia de palavras. A seguir veremos como a docente organizou, globalmente, sua rotina para atender à heterogeneidade de sua turma.

Resultados de análises II – Organização da rotina e aproveitamento do tempo pedagógico

Inspirados em Cabral (2013), apresentaremos como a professora organizava a rotina de sua turma ao longo das doze observações. Salientamos que priorizamos, na análise, apenas alguns dos momentos da rotina, os quais consideramos mais relevantes para a compreensão da prática docente.

Quadro 3 – Frequência de atividades de rotina da professora, ao longo das doze observações.

ROTINA	**OBSERVAÇÕES**	
	Frequência	Ocorrência
1 – Organização da sala	09	12
2 – Acolhida	12	12
3 – Canções/orações	11	12
4 – Exploração do calendário	12	12
5 – Contagem dos alunos	11	12
6 – Educação Física	05	12
7 – Leitura para deleite	09	12
8 – Recreio/Merenda	12	12
9 – Hora da novidade (Conversa sobre fim de semana)	05	12
10 – Chamada	07	12
11 – Atividades de apropriação do SEA	12	12
12 – Correção da tarefa de classe	07	12
13 – Atividades diversificadas de Língua Portuguesa (LP)	09	12
13 – Tarefa de casa LP	03	12
14 – Correção da tarefa de casa	02	12

15 – Leitura dos livros do Cantinho da Leitura (CL) pelos alunos	02	12
16 – Tomada de leitura no birô	03	12
17 – Orientação quanto ao uso do caderno (lado correto, pauta das linhas, direção da escrita, etc.)	04	12

Fonte: (?)

Como podemos observar no quadro acima, a docente tinha uma rotina bem "padronizada", pois, em quase todos os dias observados, certas ações se repetiam, não no sentido negativo, mas no sentido de seguir um roteiro que servisse também de orientação para os alunos. Em depoimento, durante as observações, a professora falou da importância de ter uma rotina estabelecida em sala.

> Tem gente que acha até que é perda de tempo, mas acho que é importante a criança saber a data para ela se situar no tempo, porque tem criança muito dispersa, que nem sabe ainda o dia da semana. Até mesmo fazer uma oração e refletir sobre a vida. Eu acho importante é uma forma de organizar o dia deles. (2ª observação)

Alguns dos pontos da rotina merecem ser detalhados para uma melhor compreensão da prática docente, tais como: organização da sala, leitura para deleite e atividades diversificadas de LP, que ocorreram em 9 dos 12 dias. Já as atividades de apropriação do SEA, realização de canções/orações e tarefa de casa LP foram realizadas em 12, 11 e 3 dias, respectivamente.

O primeiro aspecto que enfocaremos é a organização da sala. Ao chegar à sala de aula, bem antes dos alunos, por sinal, a professora organizava as carteiras em função das atividades que iria desenvolver com os grupos. Isso ocorreu em 9 momentos. Nos demais dias (3 do total de 12 observações), a docente organizou as carteiras em filas e trabalhou de forma coletiva. Podemos compreender que essa preocupação em organizar a sala, a partir de objetivos claros, demonstra um planejamento prévio do ensino que iria ser vivenciado com os alunos. Entendemos também que o fato de a professora organizar a sala antes da chegada dos alunos certamente é fruto de seus saberes experienciais de ordem pedagógica que lhe indicavam ser mais proveitoso e tranquilo antecipar a organização antes do início do dia letivo propriamente dito. Essa organização poderia ser entendida como um "dispositivo" de controle de que a professora se utilizava, no seu fazer ordinário, para promover o ensino em sua classe. Essa prática pedagógica de organizar a sala de aula de acordo com os objetivos de ensino é, portanto, uma prática comum, assimilada, naturalizada, institucionalizada por certos professores, requisito para que um dispositivo se torne real (CHARTIER, 2002).

O segundo ponto que enfocaremos se refere ao momento da leitura para deleite, vivenciada em 9 dos 12 dias observados. Esse momento não se limitava apenas ao deleite pelas crianças, pois servia também de motivo para explorar atividades de apropriação do SEA e de interpretação textuais, em que a professora trabalhava estratégias de leitura, como inferências, antecipações, etc. Segundo ela, esse momento era muito importante para o desenvolvimento de futuras produções de texto. Eis o que ela comentou em uma das jornadas observadas:

> Eu não abro mão da leitura deleite, porque, futuramente, eles vão ter ideias pra escrever, produzir, pra desenvolver a oralidade também, fazer comentários... Tem gente que acha que é perda de tempo, mas eu não acho não. (5ª observação)

No que se refere à presença de atividades diversificadas (9 das 12 aulas), constatamos que 7 delas foram realizadas em classe e 2 foram encaminhadas para casa.

Outro ponto que merece destaque foram as atividades de apropriação do SEA, vivenciadas nas 12 observações, mesmo no dia em que a professora não abordava, prioritariamente, a língua portuguesa. Vejamos o que ela pensava a esse respeito:

> Vou aproveitar que tem um bom número de alunos e trabalhar matemática. O ano passado não era assim. Esse ano eles estão faltando muito. Mas eu aproveito e faço linguagem junto. (5ª observação)

Nesse dia, a professora trabalhou matemática e explorou a escrita de palavras e outras atividades de apropriação do SEA, a partir dos problemas matemáticos do livro didático. Ela também passou atividades diversificadas de língua portuguesa para um grupo de alunos com mais dificuldade. Vejamos o registro de uma passagem em que a docente articulou o ensino de matemática ao de língua portuguesa.

> P – Vamos ler aqui. Dentro desse retângulo tem uma frasesinha.
>
> A – Três pratos de trigo para três tigres tristes.
>
> P – Isso aqui, gente, se chama trava-língua. Trava-língua é um gênero textual onde a gente desafia a pessoa a acertar palavras que geralmente são difíceis e que a pessoa tem que falar bem rápido. Vocês viram que a gente já trabalhou com vários textos, marchinha de carnaval, contos de fadas, a gente ainda vai ver bilhete, carta, um monte de gênero.
>
> – Quem consegue falar bem rápido? (alguns alunos falaram o trava-língua)
>
> P – Depois a gente escreve a frase aqui, pra gente trabalhar. Vamos pra letra A. Quantos pratos de trigo?

> A – Três.
> P – Bote o número e a palavra. Como é que se escreve três?
> A – T, r, e (a professora ia escrevendo no quadro)
> P – O que mais?
> A – S
> P – Mas se eu não colocasse o R ia ficar como, não é Antônio, te ou tre?
> A – Te. (6ª observação)

A passagem anteiror demonstra que a docente compreendia a importância do trabalho diário com a linguagem, especificamente atividades de apropriação da escrita nessa fase de desenvolvimento, para que as crianças avançassem em suas hipóteses e no domínio das relações letra-som. Ela também se mostrava muito preocupada com o bom uso do tempo pedagógico na sua rotina, conforme veremos na seção posterior.

É interessante pôr em evidência também que, em 11 jornadas de aulas, a professora cantou com seus alunos. Vale salientar que as canções eram de cunho religioso, pois ela era evangélica e, segundo seus preceitos, a escola deveria também se preocupar com a educação religiosa. As canções eram cantadas também em LIBRAS por todos, mesmo sem ter nenhum aluno que necessitasse desse recurso. A professora justificou que faz isso porque já tinha tido aluno com deficiência auditiva e que a qualquer momento poderia receber um novamente e, por isso, havia ensinado as crianças, as quais adoravam cantar as canções, já que eram bem animadas e ritmadas. Ao transgredir o caráter laico da escola, a professora trazia para sua prática pedagógica saberes e vivências de outros contextos de sua vida para compor o seu fazer profissional (TARDIF, 2012).

A experiência da docente também fez com que ela optasse por uma não sistematização de tarefas de casa, ocorrendo em apenas 3 das 12 observações. Em um dos momentos, enquanto corrigia a tarefa de casa de um aluno, a professora fez o seguinte comentário:

> Tá vendo por que eu não gosto de passar tarefa de casa todos os dias? Primeiro porque eu preferia refletir com os alunos em sala. Eu acho mais proveitoso e, segundo, porque não havia retorno das famílias. Na maioria das vezes as tarefas voltam sem serem respondidas. É por isso que não gosto de passar. (4ª observação)

Interpretamos que, nas poucas vezes em que a professora passou a tarefa para casa, ela o fez mais com a intenção de atender às cobranças das famílias. A atitude da professora revelou, mais uma vez, um saber pedagógico, de modo a priorizar as reflexões sobre o sistema de escrita na classe por meio de um bom

aproveitamento do tempo pedagógico. Em vários momentos ela demonstrou essa preocupação. Na observação 2, por exemplo, ao trabalhar com escrita de palavras, a partir da leitura para deleite do livro *Palavra, muitas palavras*, de Ruth Rocha, chegou a interromper a atividade, porque já havia se estendido um pouco a mais do que o previsto. Vejamos o comentário da professora: "... gente, vamos parar a leitura? Esse texto é muito grande. Amanhã a gente continua, tá?" (2ª observação).

Resultados de análises III: Esquemas mobilizados pela docente para o ensino da leitura e da escrita com alunos com dificuldades de aprendizagem

Como já dito, para que os alunos pudessem avançar em suas hipóteses de escrita, a docente lançou mão de um trabalho diversificado, proporcionando para sua turma três modalidades de organização do ensino:

- Coletivo, em que priorizava as reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, de regras de ortografia e de interpretação oral de textos;
- Agrupamentos de alunos sob o critério da aproximação de níveis de aprendizagem;
- Individual, cujo propósito era prestar assistência diferenciada aos alunos com maiores dificuldades.

Enfocaremos, agora, alguns momentos das três formas de organização acima citadas.

2.1 Ensino no coletivo

A cena a seguir registra um momento pós-leitura para deleite e interpretação oral de um texto trabalhado coletivamente. A partir da leitura, a professora proporcionou a atividade de escrita de palavras pelos alunos, sendo a docente a escriba. Foi um momento muito rico, no qual ocorreram muitas reflexões sobre relações som-grafia e também sobre ortografia. Destacaremos um trecho da 1ª observação, em que a docente procurou envolver um aluno com mais dificuldade e outros mais avançados:

> P – Então vamos começar a aula, escrevendo aqui no quadro uma palavra do livro. Qual é o nome do menino, Vítor?
>
> A – João.
>
> P – Vamos começar com João Pedro. Tu também é João. Qual é a primeira letra do teu nome?
>
> A – O
>
> P – A primeira letra do teu nome é O, certo? (escreveu a

> letra no quadro) e depois? Jo-ão. Como é o restante?
>
> A – A
>
> O aluno escreveu a letra A ao lado do O.
>
> P – E depois qual é a outra?
>
> A – O
>
> P – Bom. Vou botar um bigodão aqui para dar o som de ão. Aqui está escrito João? (oão)
>
> A (Rayana) – Não.
>
> P – Tá não, Rayana, então bota aqui o que tá faltando.
>
> A – (Elias)-Eu sei.
>
> P – Deixa Rayana vir. Eu sei que tu sabe.
>
> A aluna escreveu a letra G antes das vogais oao
>
> P – Vamos ler agora?
>
> A – Go-ão.
>
> P – Todo mundo leu Go-ão, não foi Elias? (Elias é o aluno que está mais avançado). Agora complicou, porque o nome dele não era Goão. Como era o nome dele?
>
> A – João.
>
> P – Quem acha que tá certo? Tá escrito João, certo?
>
> (A aluna Rayana levantou a mão dizendo que a palavra estava certa)
>
> A – (Jackson) Não.
>
> P – Então vem aqui Jackson, consertar. A gente te ajuda. Então vem, Allan, consertar. Então vem, Artur. Tu já veio muito, Eloá.
>
> O aluno Artur apagou o G e escreveu J.
>
> P – Agora tá certo?
>
> A – Tá. (1ª observação)

Como podemos observar, a professora valorizou a resposta do aluno com hipótese silábica e permitiu que ele continuasse construindo a palavra até concluí-la para só depois se apoiar nos alunos que se encontravam em um nível mais avançado do SEA. É perceptível como a docente tratava o erro do aluno como parte constituinte e construtiva do processo de aprendizagem. Ela não "cortava o raciocínio" do aluno e deixava para avaliar com o grupo-classe de uma forma reflexiva, oportunizando ao aluno refletir sobre seu processo construtivo.

2.2 Ensino em grupos

Ao formar grupos de alunos sob o critério da diferenciação de níveis de aprendizagem, a professora também não limitava o atendimento ao conjunto de alunos de cada grupo, mas buscava acompanhar individualmente alguns

aprendizes nos grupos, ou quando um aluno de um grupo lhe solicitava ajuda, indo até ela, que estava prestando atendimento a outro grupo. A desenvoltura da docente com os diferentes grupos nos leva a crer que era comum em sua prática esse trabalho diversificado e o que nos chamou atenção foi o fato de ela tratar com naturalidade a existência das diferenças e fazer os alunos compreenderem a dinâmica muito satisfatoriamente. Vale a pena relembrar um desses ricos momentos de alternância de atendimento a dois grupos de alunos com atividades diferentes, o G1 (alunos silábicos), com uma tarefa de identificação de letra inicial, e o G2 (alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos), com uma atividade de interpretação escrita de texto, durante a 8ª observação.

Para o trabalho com os dois grupos, a professora, primeiramente, explicou que a atividade que iria escrever no quadro seria somente para o G2 e que o G1 receberia folhas de jornal para fazer uma atividade diferenciada. Copiou rapidamente a atividade no quadro e dirigiu-se ao G1 para explicar a tarefa com o jornal e, depois, voltou ao G2, também na 8ª observação:

> P – (G2) Aqui, vamos lá. Presta atenção em mim. Eu vou ler: interpretação textual – "A princesa e a ervilha". Na lista abaixo há duas personagens que não aparecem, não são dessa história. Marque um x nas penetras. Tem sapo, princesa, príncipe e bruxa. Já marcaram? Quem era que não aparecia na história?
>
> G2 – Sapo e bruxa
>
> P – Beleza. Vocês estão bem, viu?
>
> P – 2º. O que levou a princesa a bater na porta?
>
> A – G2-O raio e o trovão. A chuva.
>
> P – Escrevam. (G1) Martelo. Qual é a letra de martelo e de mesa? Circule os dois M. Mar-te-lo, começa com que letra, Mateus?
>
> G1 – M
>
> P – Circule aí
>
> G1 – Primeira letra de sofá é S, não é? Isso! Beleza! Sapato, relógio, mala. Faça o restante.
>
> P – (G2) O 3º [quesito]. A moça garantiu que era uma princesa de verdade. Por que a rainha duvidou que ela não era princesa de verdade? Ela chegou como lá, quando ela bateu na porta? Ela estava como?...
>
> G2 – De preto.

3.3 Ensino individualizado

O atendimento individual prestado pela professora a seus alunos se dava em momentos variados, seja durante o ensino coletivo, quando percebia que al-

gum aluno não estava entendendo, buscando inseri-lo mais ativamente na atividade, seja em trabalhos em grupos ou em momentos de leitura individual. A cena a seguir exemplifica o momento de "tomada de leitura individual" no birô.

> – Nuca mais tu viesse pra escola, não foi? Que letra é essa? O nome dessa letra?
>
> A – B
>
> P – B, não. B é o da barriguinha. Esse é o... Lê ali pra mim. Vai ali na parede, no alfabeto, vai mostrando que eu vou lendo. (e assim sucedeu) - a, b, c, d.
>
> – Essa é igual a essa (mostrou a letra do livro). Que letra é essa?
>
> A – D.
>
> P – D junto do A?
>
> A – Da
>
> P – D junto do E?...
>
> P – Aqui (apontou para a sílaba do da palavra dado). É da mesminha que a gente viu aqui a consoante D junto da vogal A. Como é que faz?
>
> A – Da
>
> P – Certo. E aqui?
>
> A – De
>
> P – Não. É um O. Aqui tu dissesse que era da porque tava junto do A e junto do O. Como é que faz?
>
> A – Do.
>
> P – Da? (apontando a sílaba da)
>
> A – Do
>
> P – Como é que faz? Da-do (6ª observação)

O esquema mobilizado pela docente foi de guiar a junção das letras para que o aluno percebesse a mudança do som a partir da troca da vogal na sílaba. Poder-se-ia julgar essa ação como algo tradicional ou "mecânica", mas era perceptível a adequação dessa intervenção para que o aluno percebesse a relação som-grafia. É interessante notar que, com alunos com nível um pouco mais avançado, a docente mudava sua forma de intervenção, não necessitando mais "guiar a junção das letras". Vejamos outro trecho:

> P – Que palavra é essa?
>
> A – (Eweliny) Pa
>
> P – Não. Aqui não tem a
>
> A – Pi
>
> P – E essa? (apontando para a vogal a)
>
> A – Pi

P – Não. Pi é essa. Aqui o A tá sozinho.

P – Que palavra é?

A – Pi-a... (6ª observação)

Considerações finais

A análise da presente prática docente é reveladora de que se trata de uma professora experiente e reflexiva que, a partir de uma rotina sistemática, procurava adequar o ensino às necessidades de aprendizagem das crianças.

Foi clara a evolução da sua turma quando comparamos os perfis inicial e final em um único semestre letivo. Vimos que, no início do ano letivo, a heterogeneidade dos níveis de escrita era bastante significativa e que, ao final do 1º semestre, cerca de 50% das crianças alcançaram o nível alfabético e 50% o nível silábico-alfabético de escrita. Esse resultado provavelmente é decorrente de um trabalho voltado às necessidades de aprendizagem de cerca de 70% das crianças que ainda não tinham alcançado a hipótese alfabética de escrita e fruto do objetivo explícito da professora. Este era, até o final do 1º semestre, fazer com que todos os alunos avançassem para esse nível a fim de, a partir daí, focar em um trabalho de sistematização da ortografia e de produção de textos. Tal prática difere radicalmente das encontradas por Dourado (2010), quando investigou práticas de professores do programa de correção de fluxo "Se Liga", cujos alunos eram tratados de forma padronizada e demonstravam ter avançado muito pouco em suas aprendizagens após todo um ano letivo.

Quanto aos esquemas de ação desenvolvidos pela docente da nossa pesquisa, destacamos o trabalho diversificado que proporcionou *à* sua turma, a fim de poder ajudar, principalmente, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Em todas as formas de ensino – coletivo, individual ou em grupos –, ela buscava envolver os alunos com mais dificuldades, priorizando as reflexões sobre o funcionamento do SEA, as regras de ortografia e a interpretação oral de textos. A esse respeito, Sá (2015) também constatou um trabalho diversificado fruto de aulas planejadas com foco na diversidade dos alunos. A docente de sua pesquisa também propunha, assim como a nossa, algumas formas de atendimento para realização das tarefas, mas não conseguia, em geral, levar os alunos a responder as tarefas de forma reflexiva.

A rotina de nossa docente, ademais, era muito organizada, pensada de acordo com o propósito de suas aulas. Como seu foco era um trabalho que atendesse à heterogeneidade de sua turma, ela desenvolveu atividades diversificadas com seus alunos e organizou a sala, muito frequentemente, para os trabalhos realizados em grupos, o que ocorreu em 9 dos 12 dias observados. Na mesma proporção, realizava leitura para deleite, explorando estratégias de

compreensão e interpretação de leitura com a participação também das crianças com mais dificuldades. Seu tempo pedagógico era muito bem aproveitado e até nos momentos de ensino de outros componentes curriculares, como matemática e geografia, aproveitava para refletir sobre o funcionamento da escrita, ou seja, realizava um trabalho sistemático de apropriação da escrita alfabética com sua turma, obtendo um resultado bastante satisfatório já ao final do primeiro semestre letivo.

Compreendemos que a análise mais aprofundada de esquemas de ensino (GOIGOUX, 2001), mobilizados por docentes experientes, tal como a que acompanhamos, pode, portanto, contribuir para a formação inicial e continuada de alfabetizadores que têm dificuldades em considerar a diversidade dos alunos.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai./ago. pp. 01-16, 2008.

BRADLEY, L. & BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, cidade, 301, pp. 419-421, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Caderno de Avaliação. Brasília, DF: 2012.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação infantil:** um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade/Instituto, Universidade, Recife, 2013.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, cidade, volume, n. 3, pp. 9-26, jan./jun. 2002.

CLOT, Y. Enjeux du travail et « genres « professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie. *CNAM, Paris-* Janvier 2005.

DOURADO, V. C. A. **O atendimento a crianças com dificuldades de alfabetização:** práticas de professores e material didático do programa "Se Liga". Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

GOIGOUX, Roland. Lector in didactica : Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In : BERNIÉ, Jean-Paul (Org.). **Apprentissage, Développement et significations**. Cidade: Presses Universitaires de France, 2001.

GOIGOUX, Roland; VERGNAUD, Gérard. Schèmes professionnel. **Revue de l'association internationale de recherches em didactique du français,** local, v. 36, número, pp. 7-10, 2005.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, pp. 175-192, set. 2004.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J. & BERTELSON, P. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, cidade, 7, pp. 323-331, 1979.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Alfabetização em turmas multisseriadas:** estratégias docentes no tratamento de heterogeneidade de aprendizagens. Dissertação (Mestrado em área) – Faculdade/Instituto, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SENTIDOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM REVELADOS NAS PUBLICAÇÕES DA ANPED: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Crislainy de Lira Gonçalves
Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães
Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

A avaliação da aprendizagem tem sido foco de estudo em muitas pesquisas realizadas no Brasil durante os últimos anos. Essas pesquisas têm evidenciado que, embora a avaliação da aprendizagem seja um tema há muito tempo estudado e pesquisado pela comunidade acadêmica, ela continua sendo objeto de estudo na contemporaneidade, o que reforça a ideia de que o conhecimento adquirido pela humanidade não possui um fim em si mesmo, mas está em constante movimento e em processo de desenvolvimento e incompletude, o que nos leva a compreender que a produção do conhecimento é contínua.

Sendo contínua, essa produção não se dá unicamente pelo estudo de demandas atuais, mas sobretudo pelo que já foi descoberto, dito e sistematizado. Nessa lógica, produzir conhecimento envolve acessar discursos que já foram veiculados e que interferem na produção dos sentidos que atribuímos a determinados fenômenos. No caso da avaliação e das práticas avaliativas, objeto deste trabalho, sinalizamos a importância de acessarmos os discursos que foram veiculados na intenção de percebermos os sentidos que se apresentam acerca da temática em foco, pois os discursos proferidos no presente estão relacionados com dizeres situados historicamente (ORLANDI, 2010). Assim, para entendermos os sentidos atribuídos à avaliação nas últimas décadas, faz-se necessário recorrermos ao que já foi dito para compreendermos a atual configuração do fenômeno avaliativo.

Nesse contexto, o presente trabalho propõe uma análise do movimento discursivo presente no conjunto de trabalhos desenvolvidos nos últimos anos, que têm contribuído para a expansão do debate acadêmico referente às práticas avaliativas e à avaliação da aprendizagem. Assim, com o intuito de contribuir para o aprofundamento da temática em questão, tivemos como principal objetivo de estudo analisar os sentidos de avaliação da aprendizagem veiculados nas produções discursivas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nossa escolha por esse campo discursivo de produção acadêmica se deu por reconhecermos sua importância no desenvolvimento de pesquisas em educação no país e sua contribuição para o aprofundamento dos debates educacionais, em especial as produções discursivas referentes à avaliação da apren-

dizagem e às práticas avaliativas. Dessa forma, entendemos que os sentidos construídos nos últimos anos acerca da avaliação apontam para perspectivas teóricas de avaliação que nos ajudam a compreender demandas da atualidade.

Para a escolha dos trabalhos publicados na ANPEd, tomamos como marco temporal o período de 12 anos, com início no ano de 2004 e fim no ano de 2015, e pesquisamos os GT's de Didática (04), Formação de Professores (08) e Ensino Fundamental (13). O acesso às publicações se deu inicialmente por meio da leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves e da introdução quando julgávamos necessário maiores esclarecimentos. Dentre as produções analisadas, identificamos dezessete (17) que estavam relacionadas à avaliação da aprendizagem e às práticas avaliativas. Posteriormente, escolhemos dentre estas produções um total de cinco (5) trabalhos, dos quais realizamos a leitura na íntegra e fichamentos contendo pontos-chave dos textos em análise. Esse quantitativo final de produções selecionadas para compor a análise deste trabalho foi decorrente da aproximação que essas produções possuem com o nosso objeto de estudo.

O aporte teórico-metodológico que utilizamos para subsidiar a leitura, a discussão e a análise dos sentidos presentes nas produções foi a Análise do Discurso (AD), na perspectiva de Orlandi (2010), por entendermos que a AD melhor nos possibilita perceber a polissemia discursiva inscrita na multiplicidade de sentidos acerca da avaliação da aprendizagem. Assim, a Análise do Discurso se constituiu enquanto ferramenta elementar na investigação da produção discursiva sobre a avaliação, ou seja, na identificação do que se tem sido dito historicamente acerca dela. Para além do que está sendo dito a respeito do fenômeno avaliativo, a AD nos auxiliou a compreender que os sentidos circunscritos à atualidade se inserem em um contexto sócio-histórico, em que o dito tem relação com outros dizeres anteriores, pois, como nos aponta Alves (2004 apud MARINHO, 2014, p. 153), "enquanto domínio do campo educativo, a avaliação traz consigo marcas e signos do tempo histórico, representativas de diferentes visões de sociedade, de educação e de currículo".

Mediados pelas publicações da ANPEd, buscamos a partir do que já foi e está sendo dito identificar sentidos de avaliação que, de algum modo, possam contribuir para novas pesquisas que estão sendo e/ou serão realizadas acerca dessa questão. Nesse sentido, no próximo tópico, procuraremos destacar, por meio dos sentidos encontrados nas publicações da ANPEd, não apenas "marcas históricas" que rememoram uma avaliação aliada à classificação. Procuraremos, sobretudo, ver os sentidos da avaliação que são trazidos pelos cotidianos visitados pelas pesquisas brasileiras por meio das análises da prática avaliativa cotidiana dos professores e das tentativas que estes têm empreendido para realizarem uma avaliação formativa, que possibilite a interação no processo ensino-aprendizagem e que propicie a ambos, professores e alunos, informações sobre esse processo.

Sentidos de avaliação apresentados nas produções discursivas da ANPEd

A partir do contato com as produções da ANPEd, pudemos identificar sentidos que estão relacionados não só à avaliação da aprendizagem e às práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar em diversos níveis de ensino, como também à prática avaliativa de professores que atuam no Ensino Superior. Os sentidos identificados foram: a) **avaliação associada à formação/aprendizagem:** na avaliação não apenas se "verifica" o que foi aprendido, mas se oferece possibilidades de desenvolver novas aprendizagens; b) **avaliação associada à informação:** avaliação enquanto meio de informação das aprendizagens dos alunos e enquanto meio de informação para o replanejamento do trabalho docente; c) **avaliação associada aos saberes docentes:** a avaliação enquanto uma prática docente movida por saberes que vão desde a formação pessoal/profissional aos saberes da experiência; d) **avaliação associada à autonomia profissional:** a avaliação formativa propicia ao professor modos próprios de agir no cotidiano da profissão apoiado em seus saberes. Essa autonomia dá visibilidade e legitimidade ao fazer docente.

Mediante a aproximação com as discussões desenvolvidas no âmbito da ANPEd (GOMES, 2005; VILLAS BOAS, 2005; SOUZA, 2008; VIEIRA, 2015), vislumbramos, no interior escolar, a vivência de práticas avaliativas que não se encerram na "verificação" do que foi aprendido pelo aluno, mas que se configuram enquanto possibilidade de aquisição de novas aprendizagens e como instrumento de reorientação do trabalho pedagógico. Assim, à avaliação da aprendizagem têm sido atribuídos novos sentidos que se distanciam da concepção seletiva e classificatória da qual era revestida no passado.

Surge, então, um sentido de avaliação direcionada para o desenvolvimento docente e discente, que não se encerra nela mesma, mas que é parte elementar de um processo de ensino-aprendizagem no qual as concepções de educação, conhecimento, currículo e avaliação dialogam para a efetivação da formação dos sujeitos educacionais. Tal sentido tem sido denominado de **avaliação formativa** e nos convida a enxergar o fenômeno avaliativo não como instrumento de segregação dos sujeitos, mas como ferramenta potencializadora do sucesso escolar.

É nessa direção que Gomes (2005) nos aponta o caráter formativo que começa a ser atribuído às práticas avaliativas e suas contribuições na busca de superação das velhas práticas de mensuração mobilizadas para o desserviço do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a autora indica que hoje podemos vislumbrar o fortalecimento de um movimento em "defesa de uma avaliação formativa, processual e contínua em confronto com práticas de avaliações tradicionais culturalmente arraigadas" (Ibid., p. 11).

Cabe, porém, antes de adentrarmos no movimento discursivo concernente ao caráter formativo que tem sido atribuído as práticas avaliativas, trazermos à discussão nossas compreensões sobre essa prática. Nessa perspectiva, a prática avaliativa é aqui entendida como sendo o movimento que tem a avaliação enquanto prática vivida no cotidiano da sala de aula, mobilizada para efetivação das regulações das aprendizagens discentes e autoavaliação das práticas pedagógicas.

Por conseguinte, consideramos que as práticas avaliativas e os sentidos de avaliação "têm sofrido alterações significativas em função da evolução das políticas educacionais e dos papéis atribuídos ao currículo e à educação escolar" (MARINHO; FERNANDEZ; LEITE, 2014, p. 153). Logo, percebemos que o movimento da avaliação da aprendizagem, ao longo do tempo, "tem vindo a complexificar-se, não só em nível conceitual como também das práticas que a materializam" (Ibid., p. 153).

Nessa direção, compreendemos que os sentidos de avaliação emergidos nas práticas avaliativas e também nas produções científicas relativas à temática na ANPEd estão fundamentados nas concepções de educação, currículo e conhecimento dos profissionais da educação, uma vez que, como nos aponta Méndez (2002), o conhecimento tem sido o principal referente epistemológico que tem orientado as práticas avaliativas. Por essa razão, o autor afirma que "o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realização da avaliação" (Ibid., p. 29). Sendo as concepções de conhecimento um dos referentes na construção de sentidos da avaliação e tendo os docentes múltiplas compreensões a respeito dele, reconhecemos, consequentemente, a pluralidade de sentidos acerca da avaliação da aprendizagem.

Desse modo, há um movimento ressignificativo da avaliação e das práticas avaliativas por parte dos profissionais da educação e das produções acadêmicas realizadas no âmbito da ANPEd. Sobretudo nas últimas produções, percebemos, mesmo que ainda de modo tímido, a dissipação de modelos de avaliação centrados na mensuração e exclusão dos alunos em decorrência de uma nova cultura avaliativa centrada em uma perspectiva formativa. Sobre esse novo sentido de avaliação, Villas Boas (2006) nos indica que, em sua essência,

> [...] o professor analisa o trabalho do aluno a cada momento, enquanto ele ocorre, para fazer as intervenções no momento necessário. Além disso, registra as informações que coleta para construir o retrato da turma. Nada fica para depois, para um possível balanço. Muda-se a postura do professor diante da avaliação e da aprendizagem. Seu papel não é o de elaborar e corrigir provas, atribuir-lhes notas e separar os alunos segundo rótulos classificatórios, de modo que as ações sejam desenvolvidas mais tarde. (Ibid., p. 13)

Nessa lógica de avaliação formativa, percebemos que a postura do professor frente ao fenômeno avaliativo é alterada, de modo que seu papel e lugar no processo avaliativo é revestido de um novo sentido, passando de apenas um técnico – como comumente era visto no passado – para um agente também sujeito do processo avaliativo. Como nos indica Villas Boas (2006), nessa nova cultura de avaliação "não só o professor avalia e nem só o aluno aprende. Ambos aprendem e avaliam" (Ibid., p. 12) e contribuem para efetivação dos processos formativos.

Essa compreensão do novo papel e lugar do professor no processo avaliativo é partilhada não só por essa autora, mas também foi recorrente em outros trabalhos analisados na ANPEd (INEZ, 2007; GOMES, 2005). É importante termos em mente que o lugar enunciativo do professor é um dos elementos que contribuem na atribuição de sentidos para a avaliação, uma vez que, como afirma Orlandi (2010), o sujeito ocupa um lugar, uma posição discursiva que influencia na produção de significados do seu dizer. É por isso que compreendemos que os sentidos que os docentes atribuem à avaliação apresentam vestígios das experiências vividas por eles, quer na condição de docente, quer na condição de ex-alunos da educação básica:

> Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam. Esse processo é longo: abrange toda a sua trajetória escolar, como alunos, desde a educação infantil até a universidade. Tem continuidade a partir do momento em que começam a atuar como professores e, às vezes, se desenvolve em cursos especialmente destinados à sua formação. Todas as situações que presenciam e vivenciam, como alunos, nos vários níveis do processo de escolarização, fazem parte da sua constituição de professores e podem ser bem marcantes. (VILLAS BOAS, 2006, p. 15)

Nessa tessitura, compreendemos que "os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas" (ORLANDI, 2010, p. 42). Por isso, vislumbramos que eles trazem marcas das experiências dos sujeitos enunciativos; porém, não se limitam a elas. No caso dos sentidos da avaliação, estes são construídos em um movimento de diálogo e ruptura com a trajetória avaliativa dos sujeitos. É em razão disso que temos na atualidade possibilidades de vivência de práticas avaliativas que não se encerram na mensuração, pois são tecidas em um percurso formativo.

Para além do sentido formativo que tem sido atribuído à avaliação, percebemos também, no âmbito das discussões da ANPEd (GOMES, 2005; SOUZA, 2008; MAINARDES, 2008), a recorrência de um sentido de **avaliação associada à informação**, isto é, a prática avaliativa enquanto ferramenta para a obtenção de informações acerca do percurso das aprendizagens discentes, com vistas ao replanejamento do trabalho do professor. Como nos indica Souza (2008),

> Afastando-se das veredas limitadas pelas respostas certas e verdades incontestáveis, pelas medidas padronizadas e hierarquias de excelências, a avaliação tem buscado aproximar-se de um sentido outro: a interpretação das informações coletadas nas práticas avaliativas, tendo por fundamento o diálogo entre os envolvidos e a reflexão compromissada com o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem. (Ibid., p. 1)

Assim, parece-nos que, para que o sentido de avaliação formativa se configure enquanto prática vivida no cotidiano da sala de aula, faz-se imprescindível a implementação de medidas que objetivem a obtenção de informações que deem vestígios acerca da trajetória de desenvolvimento do aluno. Tais informações, além de se constituírem como elementares para as investigações do delineamento das tessituras de aprendizagens discentes, são importantes ainda para realimentar as práticas pedagógicas realizadas no interior escolar, mediante indicativos que levem à verificação da efetivação dos objetivos de ensino.

Percebemos nas discussões da ANPEd que a avaliação que se configura em um sentido de informação contribui para o processo de ensino-aprendizagem não apenas por oferecer informações a respeito das aprendizagens dos alunos, mas principalmente por constituir-se como instrumento para produção de estratégias de restruturação dos caminhos didáticos. Como destaca Souza (2008),

> Uma avaliação formativa é antes de tudo informativa para aqueles que participam do processo. Não importa meramente determinar o grau de êxito alcançado, mas precisar, em decorrência dos problemas de aprendizagem constatados, as adaptações a serem implementadas pelo aprendiz para aprender. (Ibid., p. 14)

Há, portanto, no espaço discursivo da ANPEd, a apresentação da prática avaliativa em uma perspectiva formativa, que tem como uma das possibilidades para sua efetivação a investigação e a obtenção de informações que visem a realizar mudanças nas formas como os processos de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas têm se configurado na escola.

Nesse víeis, a prática avaliativa é vista como um dispositivo pedagógico propulsor de mudanças, pois, mediante as informações apresentadas por meio da avaliação, é posto ao professor o desafio de realizar adequações nos processos de ensino, com vistas à promoção de oportunidades de sucesso dos alunos. Assim, caberá ao professor "o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados, informações sobre os alunos e, cuidadosamente, registrando suas necessidades e possibilidades" (GOMES, 2005, p. 5) para, posteriormente, serem tomadas decisões de regulação do ensino e das aprendizagens.

Consideramos, porém, que "a recolha de informação deve ir para além dos resultados dos testes" (MARINHO; FERNANDES; LEITE, 2014, p. 155) e que o processo de obtenção de informações não se limita a dado momento ou instrumento de avaliação, mas acontece de modo processual no decorrer dos processos avaliativos formais e informais desenvolvidos pelos professores no cotidiano da sala de aula.

Ao nos aproximarmos das produções científicas realizadas no âmbito da ANPEd e inscrevermos aqui sentidos múltiplos de avaliação, como a avaliação formativa e informativa, não é nossa intenção apagar os sentidos discursivos já inscritos em uma dimensão histórica. É por isso que nos parece necessário evidenciar o já dito a respeito da avaliação da aprendizagem, uma vez que ainda na atualidade trazemos resquícios do seu passado.

Assim, no plano do formal e do que se pode ser dito no meio acadêmico/escolar, é inegável a existência de um movimento em defesa de uma avaliação mais democrática e formativa; no entanto, no âmbito cotidiano, o apagamento de práticas seletivas, classificatórias e excludentes ainda se apresenta como um desafio à educação, visto que, em muitos contextos escolares, ainda percebemos a insistência na vivência dessas práticas.

Nesse sentido, em um dos trabalhos publicados na ANPEd, Mainardes (2008) realizou uma análise de teses e dissertações desenvolvidas entre os anos de 2000 a 2006 e constatou que, embora já tenhamos uma vasta literatura em favor da vivência de práticas avaliativas formativas, ainda é comum vermos no cotidiano escolar a incipiência das práticas nessa perspectiva. Desse modo, embora haja por parte das escolas um esforço para superação das práticas avaliativas seletivas, não é difícil encontrarmos nas salas de aula discursos que se revestem de um caráter formativo, mas que ainda têm suas raízes centradas em modelos excludentes de avaliação.

No entanto, não é nosso intuito aqui responsabilizar as instituições de ensino e os professores pelo distanciamento que a avaliação da aprendizagem tem tido dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que a escola está inserida em um contexto macro de influência que, muitas vezes, acaba exercendo um controle sobre as práticas de avaliação. Por conseguinte, entendemos que as mudanças nas práticas de avaliação estão vinculadas a mudanças no sistema avaliativo macro, o que implica rupturas epistemológicas com o sentido de avaliação a que tem se vinculado ao longo dos tempos, isto é, uma avaliação classificatória.

Gomes (2005) destaca que mudar a forma como as práticas avaliativas ainda se apresentam na atualidade, enraizadas em modelos excludentes, exige lançarmos mão de um olhar mais amplo para a realidade social na qual a escola se situa, pois

> [...] alterar os processos de avaliação da aprendizagem significa: alterar os pilares pelos quais se pensa a própria escola, a relação da escola com a sociedade; alterar os referenciais considerados pontos de partida para o trabalho pedagógico; alterar os crivos de análise da realidade social e alterar os parâmetros que fundamentam a prática pedagógica. (Ibid., p.10)

Ao enfatizar essa complexidade presente na alteração dos processos de avaliação que ocorrem no cotidiano das escolas, Gomes (2005) nos faz refletir sobre um contexto macro que envolve a sala de aula e o trabalho dos professores, pois, como afirma o autor, alterar os processos de avaliação significa alterar, dentre outros fatores, os parâmetros que fundamentam as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a mudança das práticas e processos avaliativos está relacionada a mudanças de um contexto mais amplo, que está, porém, em constante relação com os contextos micro da sala de aula. Vale ressaltar, no entanto, que ao apontarmos a relação entre os contextos macro e micro, não estamos defendendo a ideia de que o contexto micro, o contexto da prática, está impossibilitado de gerar mudanças significativas. Pelo contrário, ressaltamos a influência mútua entre esses contextos e sinalizamos a capacidade que os agentes do cotidiano possuem para impulsionar mudanças na avaliação que desenvolvem.

Gomes (2005), em sua pesquisa, sinaliza essa mudança das práticas ao afirmar que esta está em construção, "baseada em princípios formativos, plurais e diferenciados. E, nesse processo, fortalece a crença de que os germes da mudança estão presentes na escola (GOMES, 2005, p. 14). Dados como esses nos informam que a realidade do cotidiano das escolas é complexa e plural, ao passo que também é repleta de saberes que, muitas vezes, estão invisibilizados.

Frente a isto, dentre os sentidos que destacamos nas publicações da ANPEd, destacamos o sentido de **avaliação associada aos saberes docentes**. Nos textos analisados percebemos que a associação feita entre concepção de avaliação e práticas avaliativas estava relacionada aos saberes que os professores adquirem em sua formação inicial e em suas experiências práticas no exercício da docência (CUNHA, 2004; GOMES, 2005).

Nesse sentido, ao avaliar, embora o faça sempre – ainda mais se formos pensar do ponto de vista de uma avaliação formativa –, o professor está acessando saberes e mobilizando-os de tal forma que a avaliação adquire um teor auto formativo para a prática profissional do professor, pois, ao mobilizar saberes na intenção de "formar" o aluno, o professor está se formando a partir da reflexão sobre suas próprias práticas.

Percebemos, com isso, que a mobilização dos saberes contribui explícita ou implicitamente para o desenvolvimento profissional dos professores, que pos-

suem à sua disposição um saber que, segundo Tardif (2011, p. 36), é "plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Desse modo, o "saber docente" é composto por vários saberes, provenientes de fontes diversas, sendo estes, em suma, saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2011). Essas fontes diversas de saber, por sua vez, estão atreladas a fatores que correspondem a aspectos da formação inicial dos docentes, da observação sobre a forma de atuação de seus pares e até mesmo de sua educação familiar e de suas experiências enquanto estudante da escola básica.

Salientamos, assim, que o sentido de avaliação atrelada aos saberes nos faz compreender que as práticas avaliativas desenvolvidas nos cotidianos das salas de aula se circunscrevem a uma rede de saberes profissionais plurais, sendo as práticas, aprimoradas conforme o uso dos saberes e o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos professores, pois, como afirma Cunha (ANPEd, 2004), "a experiência adquirida ao longo dos anos da prática docente contribui para aflorar saberes utilizados no dia-a-dia das professoras. Essa experiência permite a construção de saberes necessários para a prática" (CUNHA, 2004, p. 6). Salientamos, então, que as práticas avaliativas, embasadas por esses saberes diversos que se multiplicam com o desenvolvimento profissional, se aprimoram paulatinamente, visto que os saberes dos professores lhes fornecem maior segurança e legitimidade para gerir suas próprias práticas.

No entanto, essa possível "segurança e legitimidade" para gerir as próprias práticas não significa que os professores estão agora seguros e acomodados em sua zona de saberes. Gerir as práticas a partir dos saberes envolve refletir sobre elas e pensá-las. Nesse sentido, perguntas como: "Para quê avaliar? O que é avaliar? O quê avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação?" são comuns no cotidiano dos professores que buscam conduzir suas práticas embasadas em seus saberes, pois, mais do que questionamentos, essas perguntas revelam a busca por uma intencionalidade da prática avaliativa. Desta feita, "o domínio sobre essas perguntas colabora para o desenvolvimento da autonomia didática dos professores, conduzindo-os a uma sólida fundamentação teórica e prática do seu fazer docente e a sua implementação de forma consistente, sistemática e intencional" (SILVA, 2003, p. 18).

Essa ligação entre práticas avaliativas, saberes e autonomia dos professores também nos chamou atenção nos trabalhos analisados, pois neles percebemos um outro sentido de avaliação, **a avaliação associada à autonomia dos professores.** Esse sentido foi expresso, sobretudo, dentre os trabalhos que traziam a abordagem da avaliação formativa, entendida como "uma das modalidades de avaliação mais apta à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita", sendo também "um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à ação docente" (GOMES, 2005,

p. 6). Isto evidencia que mesmo fazendo parte de um movimento mais amplo, cheio de interesses, é possível que o professor, ao instrumentalizar-se de uma prática intencional, desapegando-se dos padrões tradicionais que norteiam a avaliação, consiga galgar espaços em sua profissão que o permitam agir com maior autonomia sobre seu trabalho cotidiano.

A avaliação formativa é, nesse sentido, apresentada como uma possível prática que possibilita aos professores obterem um maior domínio sobre o cotidiano de sua profissão, visto que, deixando de ser um mero executor, ele passa a criar, refletir, recriar e ressignificar sua prática em função da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Isto confere à profissão o reconhecimento enquanto grupo profissional que possui saberes específicos e indispensáveis à sociedade, não podendo ser realizado por "leigos", mas apenas por profissionais especializados.

Essa especialização requerida pelos parâmetros profissionais reforça o pressuposto de que agir autonomamente no âmbito da prática profissional não condiz com ações impensadas, improvisadas ou movidas ao bel prazer de quem as realiza. Diferentemente disso, a autonomia profissional está relacionada à confiança que os profissionais possuem em seus saberes adquiridos ao longo de seu percurso e formação profissional, ou seja, à competência que têm para administrar as demandas cotidianas da profissão, sendo estas competências específicas e restritas àqueles que constituem um determinado corpo profissional. Desse modo, segundo Freidson (1998, p. 110), a autonomia embasada em competências "relaciona-se com as tentativas dos trabalhadores, mesmo aqueles da linha de montagem, de fazerem seu trabalho da forma que acham adequada a seu próprio senso de saber como fazê-lo".

Essas tentativas de os "trabalhadores" fazerem seu trabalho da forma que acham adequada reforça a deia de que estes, os professores, no caso do nosso estudo, não se limitam a seguir ordens ou programas e avaliações prontas que chegam ao chão da escola para serem apenas desenvolvidas. Essas "tentativas" de fazerem seu trabalho de forma diferente são um exemplo de que o cotidiano dos professores não é influenciado linearmente por outros contextos, sendo também os professores agentes de influências que possuem saberes e competências para ressignificar a lógica do currículo-ensino-avaliação que lhes é posta.

Nesse sentido, Morgado (2011, p. 808) adverte que faz-se necessário que os professores "deixem de se limitar a cumprir aquilo que lhes é prescrito, se empenhem numa contínua renovação e (re) valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autônomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham". Para tanto, como já sinalizamos, a autonomia profissional dos professores os habilita a assumirem o controle de suas práticas e saberes, buscando promover cotidianamente um processo de ensino-avaliação centrado na formação do aluno e em sua própria

formação enquanto profissional, pois, como afirma Cunha (ANPEd, 2004), são estes saberes que podem alterar a lógica de uma avaliação pautada na mensuração e, ao mesmo tempo, alterar a representação da docência, contribuindo para a profissionalização de sua função.

Algumas considerações

Refletir sobre os sentidos de avaliação trazidos pelas publicações da ANPEd nos últimos doze anos nos possibilitou perceber o movimento de mudança de sentidos que tem fundamentado e perpassado as práticas avaliativas dos professores ao longo dos anos, embora a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas tenham estado por tanto tempo a serviço da classificação e mensuração dos alunos, contribuindo para a exclusão escolar e/ou social destes. As pesquisas publicadas nesse espaço de produção discursiva acadêmica nos mostraram que, paulatinamente, em consonância com o discurso acadêmico acerca da necessidade de mudança das práticas avaliativas, os professores passaram a promover em seus espaços de atuação mudanças no que concerne não só à concepção de avaliação, mas também ao desenvolvimento de práticas avaliativas voltadas para a formação dos alunos.

As produções indicam a transição das práticas por meio dos sentidos que apresentam sobre a avaliação. Desta feita, apresentam a avaliação que é vivenciada nos cotidianos das salas de aula associada à **formação**, **informação**, **saberes docentes** e **autonomia profissional**, apontando que a avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas dos professores não estão, como outrora, a cargo da reprodução e manutenção do status quo. Desse modo, salientamos que as mudanças que as práticas avaliativas vêm passando nos fazem vislumbrar a tentativa que os professores, embasados em seus saberes, estão empreendendo na intenção de conquistarem mudanças que não se limitam ao plano escolar, uma vez que o transcendem e se vinculam a uma transformação social.

Apesar dessas mudanças e de os professores estarem mais envolvidos em suas práticas com uma avaliação **formativa**, **informativa**, **movida por saberes** e **autonomia profissional**, consideramos, ainda, com base nos trabalhos analisados na ANPEd, que os docentes ainda estão imersos em uma cultura avaliativa fundamentada pela classificação. Nesse sentido, a avaliação formativa é, em muitos casos, vista como uma "transgressão" à dinâmica instituída nas escolas. Frente a isto, os trabalhos apontaram que a mudança da avaliação da aprendizagem e das práticas avaliativas se apresenta como complexa e processual, ao passo que também têm servido para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, concordamos com Villas Boas (2006) ao dizer que, ao encontrar maneiras de desenvolver uma avaliação formativa, o professor aprende a encontrar maneiras mais adequadas de desenvolver seu trabalho e avaliá-lo.

Referências bibliográficas

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Práticas avaliativas bem-sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2004.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos: concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2005.

MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia. Escola em ciclos e avaliação da aprendizagem: uma análise das contribuições de teses e dissertações (2000 a 2006). In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2008.

MARINHO, Paulo Manuel Teixeira. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico:** contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2014.

MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum,** Maringá, v. 36, n. 1, pp. 153-164, jan-jun., 2014.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, pp. 793-812, out./dez. 2011.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da et al. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2008.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, MG. **Anais**... Caxambu/MG: ANPEd, 2006.

PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: O USO DO SOFTWARE ATLAS.TI® COMO APOIO AO PROCESSO METODOLÓGICO

Ricardo José de Souza Silva
Sérgio Paulino Abranches

Introdução

As pesquisas em Ciências Humanas, especificamente em Educação, constantemente sofrem críticas acerca dos métodos de análise e do rigor científico dado à pesquisa. Embora haja inúmeras possibilidades metodológicas, pesquisadores têm se deparado com limitações, por vezes técnicas, no processo de pesquisa bibliográfica e até mesmo com dificuldades em contextualizar as teorias com os resultados empíricos encontrados nas pesquisas. Apesar dos clássicos, os pesquisadores estão constantemente recorrendo a bibliografias próximas, em termos cronológicos, às suas pesquisas, sobretudo no meio virtual dos repositórios de documentos indexados, como os periódicos online.

Evidencia-se, assim, a desatualização, no que diz respeito às metodologias adotadas em inúmeros trabalhos acadêmicos, associada a teorias e contextos empíricos, os quais não consideram as atuais demandas acadêmicas para agilização do processo de pesquisa, de diversidade de informações, da atualização da bases de dados, da vinculação de autores a obras indexadas, entre outros fatores (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011).

Percebe-se, portanto, a vertente metodológica nessas pesquisas como desatualizada em termos de desenvolvimento científico, seja na dimensão epistemológica, seja na dimensão técnica. Isto se observa nas metodologias adotadas nos trabalhos acadêmicos, principalmente de mestrado e doutorado, cujas abordagens metodológicas se baseiam em obras de décadas atrás (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011).

Deve-se enfatizar e apontar que não estamos negando a validade da inserção dos conceitos trazidos por esses autores, mas chamando a atenção para a necessária atualização paradigmática da pesquisa científica no entorno da sociedade informacional atual.

Decisivamente, a área de Educação necessita de apoio técnico-tecnológico para potencializar o processo de coleta, organização e análise dos dados das pesquisas. Essa ação é fundamental para criar bases sólidas para os momentos de inferência ao estabelecer rigor e organização ao processo de sistematização da metodologia adotada.

Diante desse cenário, os softwares CAQDAS (**Computer-aided qualitative data analysis software**) podem auxiliar na organização das pesquisas e criar novas possibilidades metodológicas, associadas ao raciocínio analítico, a partir das funcionalidades apresentadas pelas ferramentas. Apesar do favorecimento instrumental do software, deve-se ressaltar a constante necessidade de o pesquisador criticar e avaliar os resultados apresentados durante as operações com os dados ao olhar para o problema, a hipótese e os objetivos da pesquisa.

Há décadas que são utilizados softwares de apoio a pesquisas qualitativas no contexto de métodos de análise, como a Análise de Conteúdo, em que dados não numéricos e não estruturados são apresentados nos resultados finais em forma de matrizes numéricas, trianguladas com o discurso descritivo de caráter qualitativo na sua interpretação.

Dentre vários softwares avaliados, considerou-se, para uma pesquisa de doutorado em andamento, o uso do ATLAS.ti® em razão da sua interface intuitiva, da vasta documentação online, dos vídeos instrucionais, da usabilidade e da organização das informações (FRIESE, 2014). Este artigo tem por objetivo apresentar, portanto, o percurso analítico, da fase de pré-teste desta pesquisa, considerando a organização metodológica apoiada por um software de análise qualitativa de dados, especificamente o ATLAS.ti®.

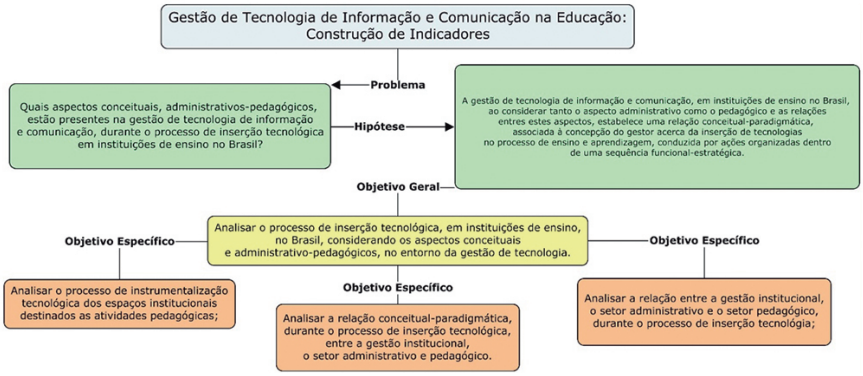
A seguir, apresentamos o percurso do desenvolvimento desta fase da pesquisa, levando em consideração a escolha metodológica, relacionada ao uso do software no processo de organização e análise dos dados. O método de análise adotado na pesquisa foi a Análise de Conteúdo e em todas as suas etapas fez-se uso do software ATLAS.ti® para apoiar o processo organizativo-analítico.

Desenvolvimento

Inicialmente, por questões didáticas, abordaremos resumidamente o percurso metodológico da pesquisa de doutorado ao estabelecer os critérios e procedimentos necessários para garantir, na fase de inferência, o desenvolvimento adequado do processo analítico a ser realizado. Posteriormente, associaremos esse contexto ao uso do software ATLAS.ti®.

Todas as etapas a seguir consideram a relação de coerência com o objeto de pesquisa estudado em torno do tema da pesquisa e da correlação entre problema, hipótese e objetivos.

Figura 1 - Organização da pesquisa.



Fonte: (?)

Procedimentos metodológicos

Estabelecer referenciais norteadores contextualizados com os objetivos da investigação é o fator primordial para a definição da metodologia a ser adotada.

O percurso metodológico deve considerar as questões epistemológicas envolvidas no cenário da investigação e estar relacionado ao compromisso do pesquisador com o conhecimento científico a ser construído, em que o método deve ser entendido como o modo diverso de abordar a realidade (GAMBOA, 2009a).

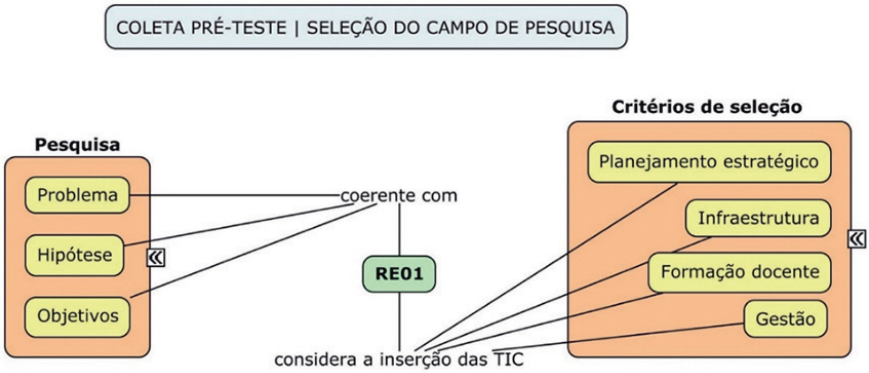
Para tanto, foi realizado um estudo das opções técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas, para assegurar, no percurso desta investigação, além de uma melhor sistematização, certo controle da apropriação e articulação sobre as etapas a serem seguidas, considerando os limites e as potencialidades da aplicabilidade das opções disponíveis ao refletir sobre as estratégias pré-estabelecidas (GAMBOA, 2009a).

Critérios para seleção do campo a ser investigado

A seleção do campo de pesquisa, nominada Rede de Educação I (RE01), baseou-se em critérios relacionados ao contexto geral do estudo em questão, tendo como entorno a relação problema x hipótese x objetivos (Figura 1), levando em consideração os aspectos presentes na gestão de tecnologia durante o processo de inserção tecnológica. A definição de tais critérios teve como base uma pesquisa realizada em instituições de ensino superior entre os anos de 2009 e 2011, que trouxe apontamentos sobre quatro características presentes no processo de inserção tecnológica em instituições de ensino, sendo a gestão,

o planejamento, a formação docente e a infraestrutura disponível para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com TICs (SILVA, 2011).

Figura 2 – Seleção campo de pesquisa – pré-teste



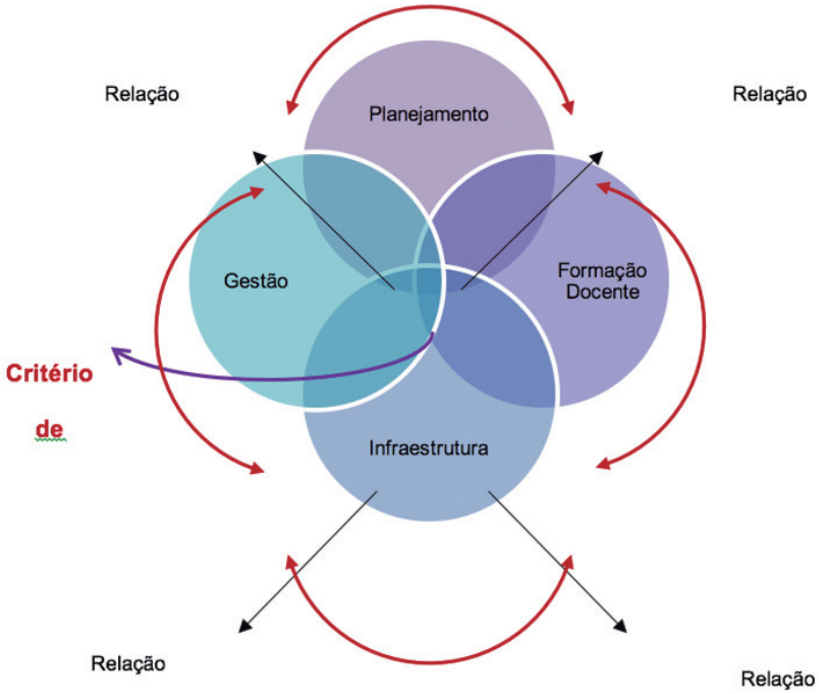
Fonte: (?)

Ao considerar as relações estabelecidas no entorno do processo de inserção tecnológica, ocorrem interações entre essas características, as quais geram novas características, híbridas e mobilizadoras de alterações paradigmáticas, emergentes das interseções que ocorrem durante o ciclo de ações pertinentes ao processo.

A partir do relacionamento por pares das interseções, chegamos ao critério de seleção do campo de pesquisa, o qual apresenta a seguinte característica central: planejamento pela gestão para o processo de formação docente e a criação de infraestrutura de TIC para uso pedagógico (SILVA, 2011).

A RE01 deve possuir, portanto, tal característica, distribuída em suas unidades, a partir do planejamento estratégico pela gestão. Essa afirmação está respaldada em pesquisas realizadas em instituições de ensino da educação básica e superior entre 2008 e 2011 (SILVA, 2008, 2011).

Figura 3 – Critérios para seleção – campo de pré-teste.



Fonte: (?)

Descrição do campo de investigação

O campo selecionado para coleta de pré-teste foi a RE01, de natureza confessional católica e privada, presente no Brasil e no exterior, que atende a educação básica, a educação infantil, o ensino médio e, no ensino superior, inclusive a pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*. A rede RE01 possui estrutura administrativa e pedagógica compatível com os critérios de seleção previamente estabelecidos (Figura 3).

Caracterização das unidades investigadas

As unidades da RE01 estão distribuídas no território nacional em 15 estabelecimentos, onde as infraestruturas de TIC para atendimento administrativo-pedagógico são variadas, com alguns módulos comuns, como o sistema de ERP[1], a nuvem de serviços, os websites com informações e conteúdos disponí-

[1] Enterprise Resource Planning (ERP) é um sistema de informação que integra todos os dados e processos de uma organização em um único sistema.

veis para a comunidade acadêmica, inclusive em áreas exclusivas e para o público em geral, além de módulos específicos, de acordo com as demandas locais.

A coleta de pré-teste, na RE01, foi realizada nas unidades: colégio [C01], faculdade [F01] e mantenedora [M01]. Todas as unidades atenderam aos critérios de seleção previamente estabelecidos (Figura 3).

A seleção dessas unidades foi baseada em: i) infraestrutura de TICs disponível para as atividades administrativo-pedagógicas; ii) investimento na formação docente para uso pedagógico das TICs; iii) investimento no processo de inserção tecnológica para uso pedagógico.

Participantes da pesquisa

Para a coleta de pré-teste na RE01, os participantes foram assim definidos:

Tabela 1 – Nomenclatura – participantes da pesquisa.

MANTENEDORA	PRESIDENTE	p01
FACULDADE	DIRETORIA GERAL	p06
	PROCURADORIA INSTITUCIONAL	p10
	COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO	p08
	COORDENAÇÃO FINANCEIRA	p07
	GERÊNCIA DE TI	p09
COLÉGIO	DIRETORIA GERAL	p02
	COORDENAÇÃO DE ENSINO	p05
	DIRETORIA FINANCEIRA	p03
	GERÊNCIA DE TI	p04

Fonte: (?)

A definição dos participantes para coleta de pré-teste está em conformidade com os critérios estabelecidos para a seleção do campo de investigação, conforme apresentado na Figura 3. A escolha de cada participante permitiu o posterior estabelecimento de "encontros" e "desencontros" paradigmáticos, revelando aspectos importantes do processo de inserção tecnológica na mantenedora e nas unidades. Essas questões serão discutidas durante a análise dos dados.

Não houve redundância nas legendas criadas por causa da associação com a instituição e o grupo de questões da entrevista semiestruturada, em consonância com as definições estabelecidas para análise no software ATLAS.ti®.

Dados da pesquisa – Obtenção preliminar dos dados

Para esta pesquisa foi realizada uma sondagem no entorno da Gestão de Tecnologia da Informação (GTI) em repositórios de documentos científicos indexados em bases online no Brasil e no exterior. O objetivo foi alinhar as questões emergentes do objeto pesquisado com o processo de validação do instrumento de coleta de dados – a entrevista semiestruturada, aplicada durante a coleta de pré-teste.

O percurso metodológico deste estudo se estruturou na investigação acerca das discussões no contexto da GTI a partir da busca e da análise de referenciais teóricos, hospedados em repositórios de documentos científicos online, e da relação com o objeto estudado para a construção do Indicar para o Processo de Inserção Tecnológica (IPIT).

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Para apoiar esse percurso inicial, recorremos à pesquisa bibliográfica como norteadora das ações para seleção e avaliação dos documentos, inserindo conceitos de estratégias heurísticas e de literacia da informação para potencializar os resultados, as análises e as inferências sobre os conteúdos abordados.

Cenário organizacional: pesquisa bibliográfica

O processo inicial de busca, avaliação e seleção de documentos é uma tarefa complexa e que demanda tempo, paciência e dedicação.

Para este trabalho, com foco no apoio às pesquisas em torno do tema GTI, a maior preocupação foi de perceber o que os autores estão discutindo no Brasil e no exterior, tendo como eixo norteador o entorno conceitual da temática abordada. A pesquisa bibliográfica é, para os pesquisadores, um dos problemas mais sérios a serem equacionados. Em função da disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande impasse a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e aos textos acadêmicos (TREINTA et al., 2014).

Com o objetivo de estabelecer critérios formais para a organização e a seleção dos documentos, buscou-se na pesquisa bibliográfica organizar as ações em uma sequência que permitisse a visualização do processo global, a reflexão e a reorganização durante a caminhada.

Análise dos dados

Após a coleta das informações foi estabelecido um percurso metodológico para a análise dos dados, utilizando uma ferramenta tecnológica como

apoio à execução das tarefas. Depois de se pensar nas questões voltadas à estruturação dos roteiros, chega-se à discussão do formato das análises e, para efeitos didáticos, os sistemas de análise de dados podem ser encaixados em três classes gerais: sistema de análise quantitativo-descritivo, sistema de análise quantitativo-interpretativo e sistema de análise qualitativo, levando-se em conta as características predominantes em cada um deles.

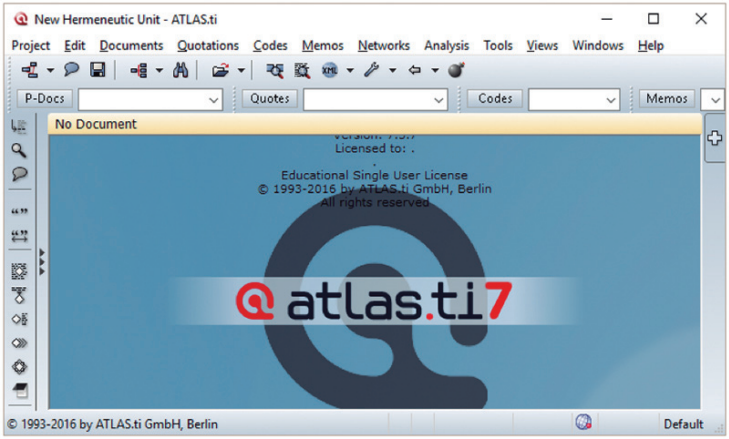
Para a pesquisa em questão, utilizamos como sistema de análise qualitativo o software ATLAS.ti®. Os softwares de análise qualitativa têm por objetivo criar categorias, codificar, filtrar, fazer buscas e questionar os dados para responder as perguntas da investigação.

O Software ATLAS.ti® e sua aplicação na pesquisa

O ATLAS.ti® é um sistema do tipo CAQDAS, que permite desenvolver uma análise de dados qualitativos (ADQ). Ele foi projetado para trabalhar com pesquisadores qualitativos e está baseado em textos e/ou informações de multimídia, em que os níveis de profundidade de análise em pequenos ou grandes volumes de dados são necessários. Uma das vantagens do uso desse software consiste na sua capacidade, a partir dos recursos disponíveis, para organização, classificação, codificação e tratamento das informações coletadas.

O ATLAS.ti® possui interface amigável e intuitiva. A unidade hermenêutica (o projeto) trabalha com quatro elementos que se interligam: letramentos primários, representados pela sigla **P-Docs**, as citações representadas pela sigla **Quotes**, os códigos representados pela sigla **Codes**, e notas representadas pela sigla **Memos**. Esses elementos estão dispostos da seguinte maneira (FRIESE, 2014):

Figura 4 – Interface do ATLAS.ti®



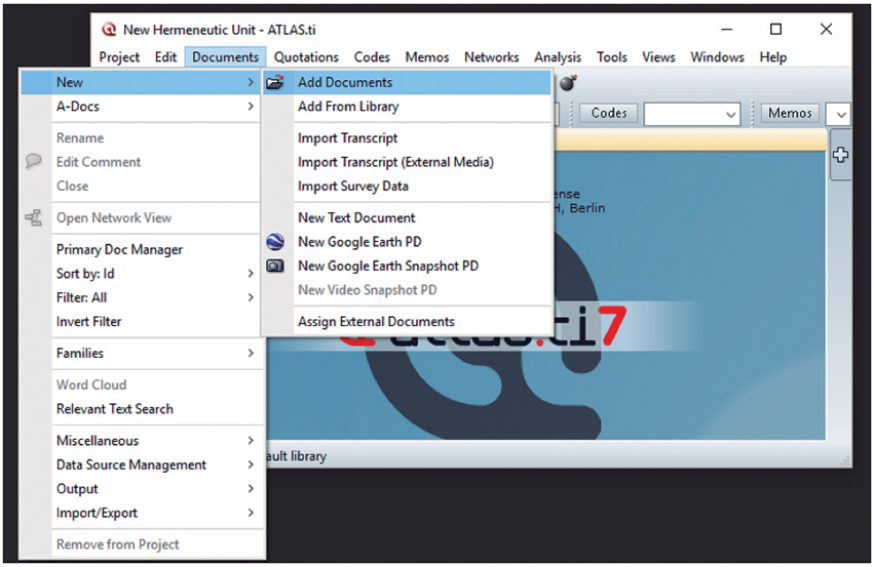
Fonte: (?)

As características de cada elemento são, segundo Pocrifka e Carvalho (2014, p. 21):

- **Letramentos primários** (P-Docs): são as entrevistas, as bases de dados (textos, sons, filmes, fotos) salvas dentro do Atlas, na unidade hermenêutica. Aparecem na tela com código [P1:].
- **Citações (Quotes)**: trecho importante do texto.
- **Códigos (Codes)**: ideia que se manifesta nas palavras do texto marcado no **codes.** Cada código pode ser agrupado em (ligado a) uma família. Pode-se ter códigos abstratos, não ligados a nenhuma situação e que simbolizam uma determinada ideia. A lógica, por meio do processo interpretativo, visa a tentar encontrar conceitos mais abstratos. Os leigos (respondentes) não dominam a teoria e a interpretação fica sob a responsabilidade do pesquisador. Faz-se necessário destacar a importância da ABSTRAÇÃO.
- **Notas (memos)**: lembretes, diário de interpretação, registro do processo, ideias, possíveis associações.

Uma vez criada a unidade hermenêutica e esta está aberta na tela, é possível inserir as fontes, que podem ser textos, áudios, vídeos e imagens, conforme a figura a seguir:

Figura 5 – Início do trabalho no ATLAS.ti®.



Fonte: (?)

Nessa fase, o pesquisador deve organizar todas as mídias geradas durante o processo de coleta dos dados para iniciar o processo de codificação. O plane-

jamento para essa fase é crítico, visto que a nomeação dos documentos e a separação dos arquivos podem auxiliar potencialmente a sequência do processo de codificação. Na seção a seguir, ao definir o método de análise, são indicados os próximos passos do uso do ATLAS.ti®, abordando as funcionalidades presentes em suas ferramentas (FRIESE, 2014).

Método de análise: análise de conteúdo categorial-temática

Para esta investigação foi utilizado o método da análise de conteúdo para auxiliar na interpretação e na descrição dos dados coletados, permitindo a inferência que pode partir das informações fornecidas no conteúdo das mensagens ou do estabelecimento de premissas advindas do estudo dos dados que apresenta a comunicação (TRIVIÑOS, 2008).

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise que visa, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras, à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2009).

Etapas da análise

Para desenvolvermos a análise, seguimos as etapas propostas por Bardin (2009): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, descrição e interpretação.

Com o objetivo de tornar a leitura desta seção dinâmica, a cada descrição das etapas serão inseridas as informações coletadas e analisadas durante a pesquisa. Cada etapa contém os fundamentos teóricos, os dados da pesquisa, as inferências e as conclusões sobre as informações apresentadas, associadas, quando pertinente, ao uso do software ATLAS.ti®.

Pré-análise: dados preliminares

Nos sítios de internet foram selecionadas informações acerca da GTI, sempre procurando estabelecer relação com os objetivos da pesquisa e a pertinência com relação à gestão de tecnologia.

A partir desta seleção foi realizada uma leitura flutuante das informações, em que foi estabelecido contato com os documentos a serem analisados, deixando-a ser invadida pelas impressões e orientações iniciais e aprofundando a temática abordada na pesquisa (BARDIN, 2009).

O processo de seleção de documentos em torno do tema GTI e a relação com o processo de inserção tecnológica indicaram alinhamento com as questões acerca da governança corporativa, governança de TI e gestão da informação, convergindo para a gestão tecnológica em um enfoque administrativo, pertinente ao contexto analítico para o qual foi determinado.

Após a leitura e a análise das informações contidas nos documentos, foram criados indicadores para GTI com o objetivo de estabelecer o processo de sistematização para a seleção das informações e distribuição dentro das categorias estabelecidas a priori. Esse detalhamento está descrito na seção acerca da categorização dos dados. Os dados coletados nessa etapa não estão aqui anexados, a fim de resguardar as instituições pesquisadas, pois a publicação destes, embora legendados, poderiam vir a estabelecer uma identificação pela leitura vertical das informações.

Dados de validação da pesquisa: coleta de pré-teste

Após as entrevistas realizadas na RE01, como parte integrante da fase de coleta dos dados de pré-teste desta pesquisa, os arquivos de áudio foram incorporados ao software ATLAS.ti® para tratamento das informações, conforme procedimento apresentado na Figura 5.

Os arquivos de áudio foram inseridos e codificados no ATLAS.ti®, levando-se em consideração a nomenclatura pré-definida de acordo com a Tabela 1. Todos os áudios foram ouvidos exaustivamente, sempre os relacionando com os objetivos e a hipótese da pesquisa em questão. Para essa fase, foram estabelecidos alguns passos para a organização do percurso de análise: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração de indicadores e a preparação dos materiais (BARDIN, 2009).

Além disso, durante a pré-análise, após a leitura flutuante dos documentos, foram desenvolvidas atividades para exploração sistemática das informações, nesse caso os áudios gravados, como forma de organizar os documentos seguindo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

Observa-se que foi feita a **referenciação dos índices e a elaboração de indicadores** a partir do cruzamento de informações dos áudios transcritos no software ATLAS.ti®. Acerca do conteúdo das entrevistas realizadas com os participantes e gravadas em áudio, foram criados os indicadores para organização inicial das informações a serem codificadas e agrupadas.

Exploração do material

Durante essa etapa foram identificadas as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Foi constatado durante esse processo que todos os depoimentos colhidos nas entrevistas estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos incluídos na amostra são representativos e pertinentes aos objetivos da análise, que abrangem o campo a ser investigado.

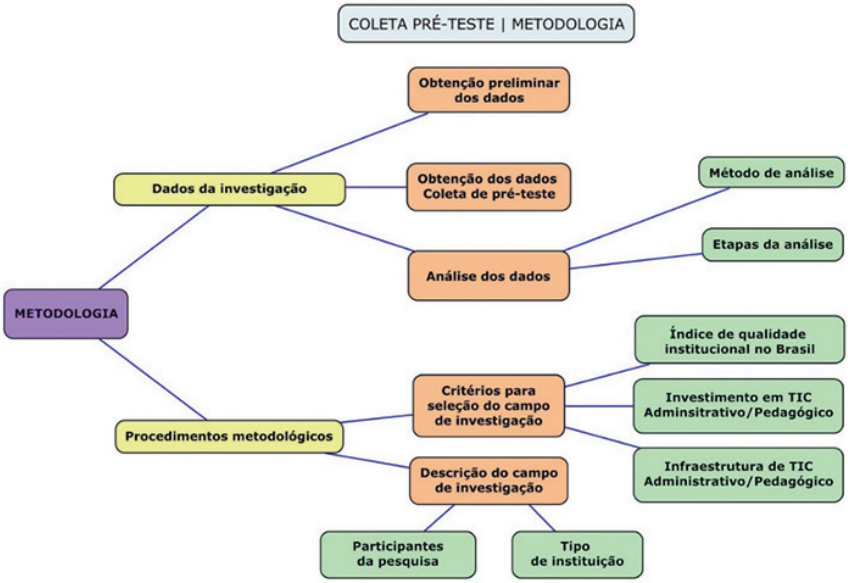
Embora os documentos a serem examinados estejam postos, eles necessitam ser preparados e transformados para constituírem as informações a serem submetidas à análise de conteúdo. Os objetivos da pesquisa, nesse caso, assumem papel primordial, assegurando o processo de organização das informações a serem analisadas.

Antes de iniciar o tratamento dos resultados, o material foi densamente explorado e constatou-se a pertinência das informações coletadas com os objetivos da pesquisa, indicando a condução adequada e criteriosa do percurso metodológico adotado. Todos os áudios foram cuidadosamente explorados e relacionados com as perguntas das entrevistas e, ciclicamente, confrontados com os objetivos da pesquisa.

Tratamento dos resultados

Todos os dados foram tratados digitalmente, utilizando ferramentas tecnológicas de apoio à avaliação, à organização e ao armazenamento das informações. Nesse caso, o sistema ATLAS.ti® serviu de base para a organização digital dos dados, a preparação do material para a pré-análise, a criação das categorias, unidades de contexto e unidades de registro. Tal procedimento foi adotado para buscar possíveis incoerências ou contradições nos objetivos estabelecidos, sobretudo os objetivos específicos, suscetíveis a redundâncias ou distanciamento do problema investigado:

Figura 6 – Metodologia – Pré-teste



Fonte: (?)

Codificação das informações no ATLAS.ti®

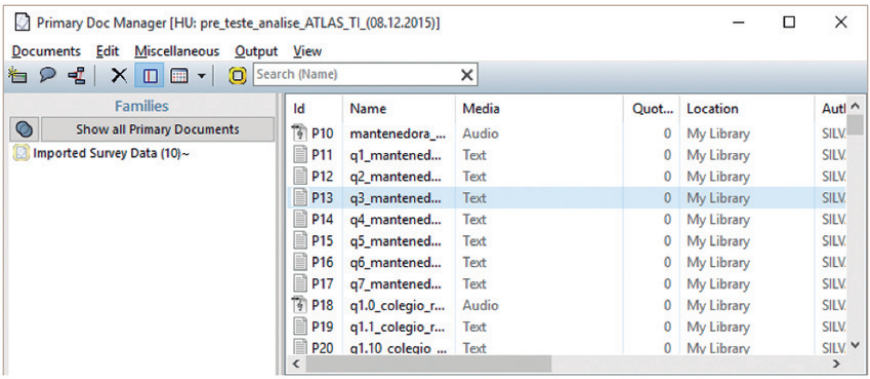
Ao iniciar o processo de codificação das informações no software ATLAS.ti®, sentiu-se a necessidade de se estabelecer regras para nomear os trechos dos áudios transcritos.

Os dados brutos, resultantes das respostas das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, foram codificados, inicialmente, indicando: **cargo**, **instituição** e **participante**.

As questões formuladas para a entrevista semiestruturada foram nomeadas e associadas a cada participante, indicando uma organização dirigida para a imparcialidade, o sigilo e a integridade dos dados a serem analisados.

O processo de codificação teve, então, por objetivo, manter a neutralidade científica durante a organização das informações para análise, tornando o processo mais íntegro e seguro.

Figura 7 – Organização das informações para codificação – ATLAS.ti®

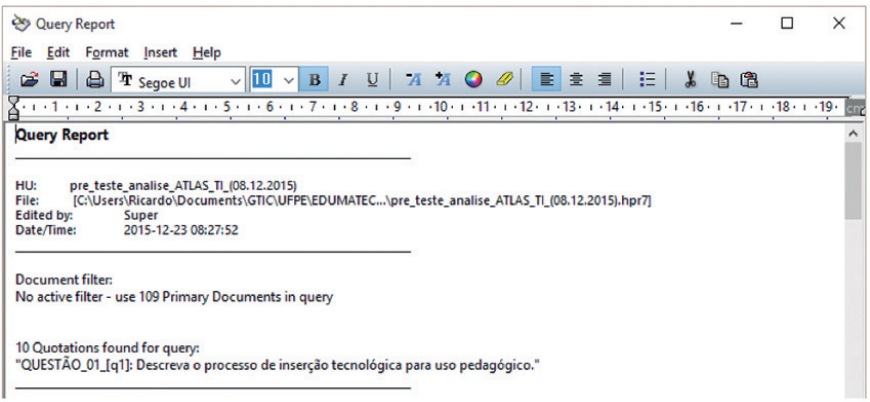


Fonte: (?)

Após a inserção de todos os áudios e as transcrições, foi realizada a codificação das perguntas das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa (Figura 5). O resultado dessa codificação resultou em uma das etapas mais complexas, e, por assim dizer, "criativas" da análise dos dados. Os resultados da codificação permitiram definir categorias a priori, as quais estabeleceram uma seleção e um direcionamento inicial das informações, com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa.

A partir desses resultados, o próximo passo foi o de iniciar o processo de codificação das entrevistas. O relatório gerado pelo módulo *Query Tool* (Relatório de dados do ATLAS.ti®) traz todos os detalhes do processo de organização para a codificação realizada em todos os arquivos de áudio transcritos:

Figura 8 – Relatório dos dados – ATLAS.ti®



Fonte: (?)

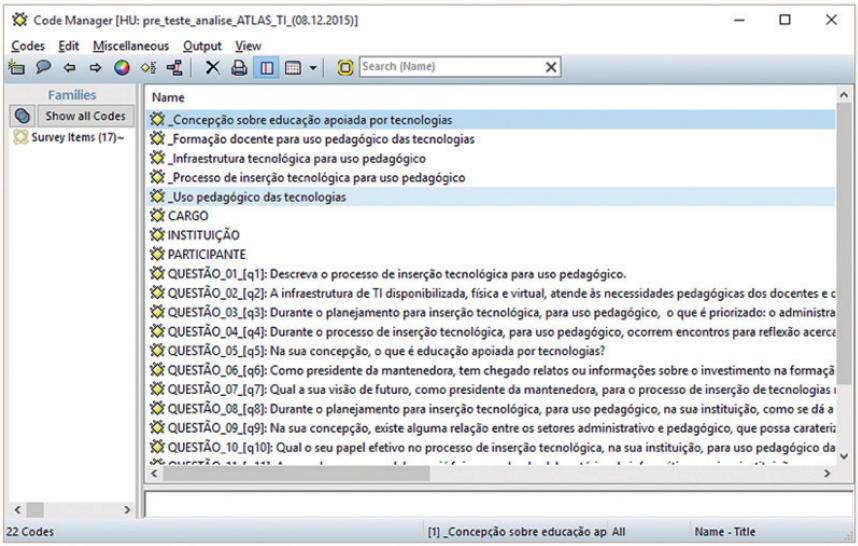
A partir das transcrições, foram definidas as unidades de contexto, configurando uma organização inicial dos dados para a análise posterior. O processo de criação dessas unidades será tratado no tópico subsequente.

Unitarização e categorização

Após a organização dos dados codificados em unidades de contexto, o próximo passo foi o de associar a cada categoria criada a priori os trechos transcritos, permitindo visualizar e avaliar as informações contidas em cada uma, com o objetivo posterior de criar as unidades de análise. Nesse caso, foram criadas seções no ATLAS.ti® para receber as informações contidas nas unidades de contexto, dando origem aos **Codes** (unidades no ATLAS.ti®).

Para cada unidade de contexto foi atribuída uma nomenclatura, relacionada com a adotada inicialmente para a pesquisa. A partir da análise dos **Codes** foi possível estabelecer uma regra para a definição das categorias e a forma que as unidades de análise seriam posicionadas dentro destas:

Figura 9 – Organização das informações codificadas – ATLAS.ti®.



Fonte: (?)

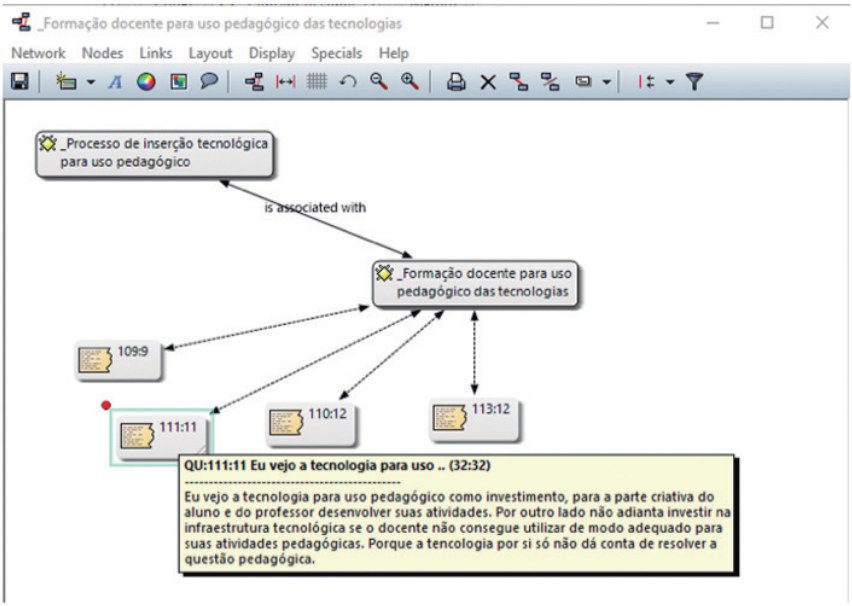
Os relatórios gerados pelo ATLAS.ti® trazem todos os detalhes da codificação realizada em todos os arquivos de áudio transcritos para as unidades de contexto (**Codes**). As informações necessárias para a análise estão inseridas no capítulo que envolve a metodologia desta pesquisa.

Para tanto, faltava definir os "recipientes" das unidades de análise e, como não foram estabelecidas subcategorias, foi necessário definir tais "recipientes" a partir dos objetivos da pesquisa e a sua hipótese. Como se pretende analisar o processo de inserção tecnológica a partir das informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, estes se tornaram os "receptores" das unidades de análise, já que as categorias foram estabelecidas em consonância com o cruzamento das perguntas das entrevistas semiestruturadas durante o processo de codificação.

A importância da criação das unidades de contexto reside no fato de que, ao criar as unidades de análise, as informações tendem a se fragmentar, de um modo que, em determinado momento, necessita-se olhar sobre o conteúdo manifesto, do qual a unidade de análise faz parte, para maior compreensão do entorno da questão abordada.

Para organização das unidades de análise dentro das categorias, centramos nos participantes da pesquisa (sujeitos) os "recipientes" de distribuição das unidades de análise:

Figura 10 – Organização análise – ATLAS.ti®



Fonte: (?)

Todos os áudios transcritos foram relidos e nestes foram identificadas as unidades de análise. Ao proceder com a codificação de cada unidade, fo-

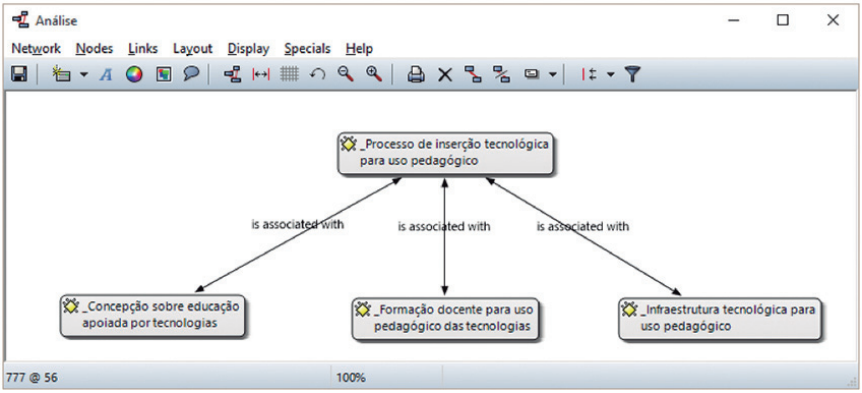
ram estabelecidos códigos adicionais, associados ao sistema de codificação já elaborado anteriormente para as unidades de contexto. Ao concluir esse processo surgiram diferentes mensagens divididas em elementos menores, cada um deles identificado por um código que especifica a unidade da amostra da qual provém e, dentro desta, a ordem sequencial em que aparece.

Assim, para os procedimentos em questão, as unidades de análise foram nomeadas de acordo com a nomenclatura adotada inicialmente para organização das informações no ATLAS.ti®. Cada unidade de análise foi isolada, dentro dos recipientes criados, em: **educação**, **tecnologia**, **pedagógico**, **administrativo**, **docente**, **formação**, **planejamento**, **infraestrutura**. Uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de análise, o analista de conteúdo estará pronto para se envolver com a categorização.

Após definição das unidades de análise, necessitamos definir as categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico ou expressivo. A criação das categorias é o ponto crucial para a análise de conteúdo (FRANCO, 2008):

Figura 11 – Categorias de análise (semântico) – ATLAS.ti®



Fonte: (?)

As categorias foram definidas a priori a partir da codificação das perguntas do instrumento de coleta **entrevista semiestruturada**, o qual será validado ao identificar nos objetivos específicos o que era necessário "olhar" sobre os dados a serem coletados.

Ao cruzar as informações contidas nas perguntas feitas aos participantes da pesquisa, **gestor**, **diretor**, **coordenador educacional**, **gerente de TI** e **coordenador financeiro**, surgiram fragmentos de texto, indicativos das categorias que seriam criadas a priori para receber as unidades de análise durante o processo de unitarização, ao decodificar os trechos transcritos das gravações de áudio. Após o processo de transcrição, foram codificadas todas as unidades de contexto e, posteriormente, as unidades de registro.

Além disso, o mapa conceitual construído com base nas categorias, conforme Figura 11, traz uma primeira informação, que será analisada posteriormente, acerca da contribuição dos participantes nas informações fornecidas.

A operação de categorização realizada produziu a classificação dos elementos contidos nas mensagens dos conteúdos transcritos dos áudios, seguindo critérios fundamentados no problema de pesquisa, nos objetivos e nos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Definidas as três categorias para análise dos dados, passamos à fase de validação do instrumento de coleta do pré-teste, contextualizando o processo de inferência a partir da relação entre as questões da entrevista e as categorias estabelecidas.

Assim, pode-se afirmar que temos um processo de validação da coleta de pré-teste confiável, rigoroso e coerente com o objeto investigado. Dessa forma, a coleta definitiva estará com o seu percurso garantido em termos de confiabilidade, controle e relevância.

Validação do instrumento de coleta de dados

Nessa etapa, o pesquisador procura olhar atentamente para o conteúdo manifesto dos documentos, procurando desvendar sua latência e necessitando descobrir ideologias, perspectivas e tendências das características dos fenômenos sociais que são analisados. Ao analisar a latência dos conteúdos presentes nos documentos analisados, o investigador assume uma postura de idealista, mais do que apenas a de um positivista (TRIVIÑOS, 2008).

A quarta etapa do processo de análise de conteúdo é a descrição. Definidas as categorias e o conteúdo manifesto de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado do processo. Quando se trata de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, a descrição será geralmente de outra ordem. Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente, é recomendável que se faça uso intensivo de "citações diretas" dos dados originais (MORAES, 1999).

A análise de conteúdo não deve limitar-se apenas à descrição. É preciso aprofundar o conteúdo das mensagens por meio da inferência e da interpretação referencial, a qual constitui a quinta etapa do processo de análise de conteúdo.

Segundo Moraes (1999), o termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa e se relaciona-se ao movimento de procura de compreensão, embora também esteja presente na abordagem quantitativa. O analista de conteúdo exercita com maior profundidade o esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores.

Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise, com a teoria emergindo das informações e das categorias. Nesse caso, a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise (MORAES, 1999).

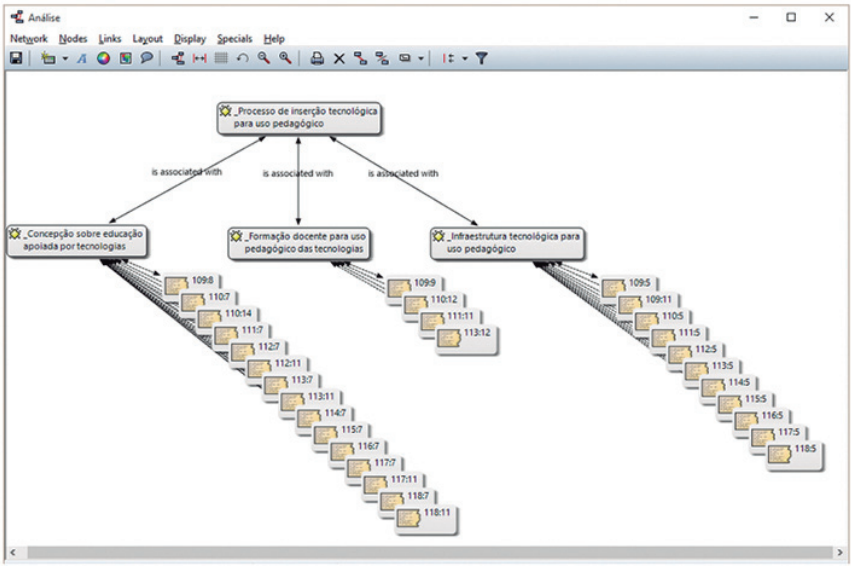
A seguir, estabelecemos o processo de inferência sobre os dados descritos anterior e simultaneamente ao processo de descrição. A organização das informações para esse processo foi estabelecida considerando as categorias de análise, enumeradas de 1 a 3, e as relações estabelecidas entre os participantes da pesquisa.

O critério para o sequenciamento da análise baseou-se na interconexão entre as respostas dos participantes e as categorias criadas. As categorias de 1 e 3 obtiveram conteúdos de todos os participantes, já a categoria 2 obteve conteúdos parciais dos participantes a partir da temática abordada.

Para cada categoria foram estabelecidos dois contextos de análise, um situando a discussão em torno da concepção sobre educação apoiada por TI, e outro caracterizando a gestão de tecnologia no processo de inserção tecnológica na rede RE01.

Para tornar o processo mais didático e inteligível, a sequência de análise terá como ordenador hierárquico a categoria de análise, seguida pelas questões pertinentes ao instrumento de coleta de dados a ser validado. Ao final do processo analítico, teremos a validação do instrumento de coleta de dados concluída.

Figura 12 – Organização do processo analítico para validação do instrumento de coleta de dados.



Fonte:

Conclusão

O percurso analítico desta fase da pesquisa de doutorado trouxe elementos fundamentais não apenas para validar o instrumento de coleta de dados e o seu entorno epistemológico, mas também para evidenciar a importância da sistematização do processo metodológico, associado ao método de análise escolhido e de modo inseparável das estratégias de apoio ao trabalho.

O software ATLAS.ti® foi essencial para o processo de organização das informações coletadas, sua codificação, análise de relatórios, processo de inferência e resultados pós-analíticos. Seria demasiado trabalhoso e demorado estabelecer as relações entre as informações colhidas dos participantes, os "novos" conhecimentos gerados e as interpretações das "intersecções" epistemológicas.

Um fator relevante para validar o uso do software ATLAS.ti® foi a constante relação do problema, do objetivo e da hipótese com o percurso de desenvolvimento da pesquisa, aliado ao método de análise e aos passos adotados para o uso da ferramenta.

Associar cada fase da sistematização metodológica permitiu compreender a necessidade da apropriação técnica dos recursos do software ATLAS.ti® e o real sentido de cada elemento e sua funcionalidade. Em nenhuma etapa

da pesquisa houve a necessidade de vincular outro software às tarefas, pois o ATLAS.ti® considera todo o processo de sistematização da pesquisa qualitativa dentro da sua interface.

Em termos de usabilidade, o software demonstrou ser de fácil utilização por qualquer pesquisador inexperiente em ferramentas CAQDAS. A partir de um simples vídeo instrucional contido na web pode-se dar os primeiros passos para sua utilização, além do manual completo disponível.

Conforme utilização do software ATLAS.ti®, recomenda-se associar cada passo do percurso metodológico a uma das funcionalidades da ferramenta, além de ter domínio sobre o objeto pesquisado e o entendimento sobre o problema, a hipótese e os objetivos estabelecidos.

Na fase de inferência dos dados, é importante olhar para as questões levantadas durante a pesquisa, sobretudo as que têm relação com concepção, pois estas aparecem com frequência durante os cruzamentos dos dados realizados no ATLAS.ti®.

Vale ressaltar a importância da fase de pesquisa e de seleção de documentos, o que requer outras estratégias e técnicas para criar bases teóricas sólidas para o momento metodológico. E, não menos importante ou relevante, muito pelo contrário, é pensar sobre as questões epistemológicas envolvidas na pesquisa, pois serão decisivas na maneira como o percurso metodológico será abordado.

Por fim, recomenda-se o uso desse software para pesquisadores que desejam potencializar o percurso metodológico, estabelecendo um cenário de sistematização mais rigoroso e controlado e, portanto, potencialmente mais eficaz.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRIESE, Susanne. ATLAS.ti User Manual. 2014. Disponível em: <http://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v7_manual_201312.pdf?q=/uploads/media/atlasti_v7_manual_201312.pdf>. Acesso em 21 jan. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009a.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2009b.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999.

POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Pimenta de. O êxito do uso do software Atlas TI na pesquisa qualitativa: uma experiência com análise de conteúdo. 2014. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/422/418>. Acesso em 5 fev. 2016.

SILVA, Ricardo José de Souza. **Gestão e planejamento de TIC na educação básica em instituição de ensino privada**. Monografia (Especialização em Informática Aplicada à Educação) – Faculdade Frassinetti, Recife, 2008.

SILVA, Ricardo José de Souza. **Gestão de tecnologia de informação e comunicação no ensino superior**: análise da inserção tecnológica em Instituições privadas no Recife. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica) – Instituto/Faculdade, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Francislê Neri; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. In: VII Conferência Internacional De TIC Na Educação: Perspectivas De Inovação (CHALLANGES), 7., Braga, 2011. **Atas...** Braga, 2011 pp. 49-56.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. Methodology of bibliographical research using multicriteria decision-making methods. **Prod**., São Paulo, v. 24, n. 3, set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365132014000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

Esta edição foi composta nas fontes Minion Pro e Tahoma,
diagramada no formato 16 x 23 cm,
projetada para veiculação digital em versão E-book (PDF),
pela Editora Massangana, em 2021.

Sobre os organizadores da obra:

Cibele Maria Lima Rodrigues é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Sociologia (UFPE), pesquisadora da Fundaj (Diretoria de Pesquisas Sociais), professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades e do Mestrado Profissional em Sociologia.

Patrícia Maria Uchôa Simões é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado e doutorado em Psicologia (UFPE), analista da Fundaj (Diretoria de Pesquisas Sociais) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades.

Luciana Rosa Marques é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, com mestrado em Educação e doutorado em Sociologia (UFPE), professora da UFPE (Centro de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação).

Ednaldo Ferreira Tôrres é licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf (Ciências Sociais e Mestrado Profissional em Sociologia).

ISBN 978-65-5737-008-7

O terceiro volume dos trabalhos apresentados no "VI Encontro Pernambucano de Pesquisadores em Educação – EPEPE" é dedicado às práticas docentes em contextos da educação campesina, de jovens e adultos, de intervenções didáticas adaptadas e de novos olhares sobre o processo avaliativo. Os fazeres retratados explicitam a busca dos profissionais por melhores condições de ensino e de formas apropriadas de educar na e para a diversidade. As perspectivas abordadas buscam integrar a pluralidade de saberes na ação pedagógica como uma característica marcante da mudança social. Ao deparar-se com tanta riqueza, você se sentirá parte desse contexto educacional.

COLEÇÃO PROGRAMAS INSTITUCIONAIS
Territórios de Educação e Cultura
Fundação Joaquim Nabuco
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PÁTRIA AMADA BRASIL
GOVERNO FEDERAL