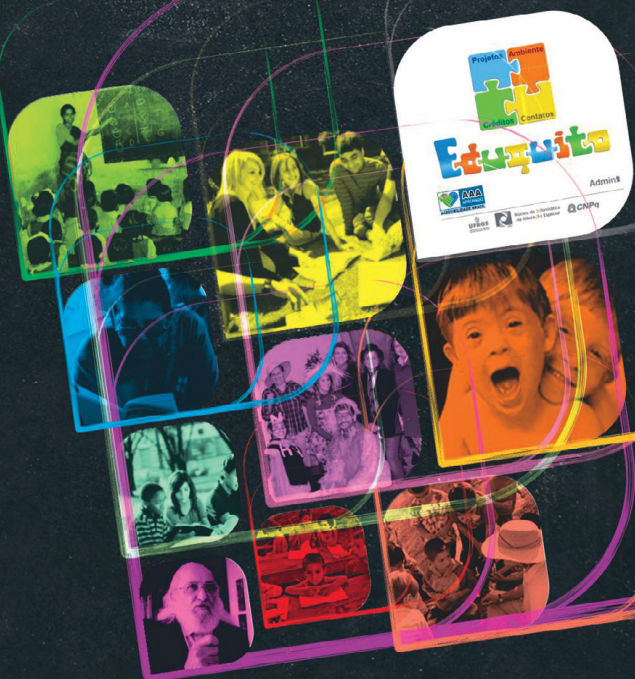


Márcia Adriana Rosmann
Leonardo Matheus Pagani Benvenuti
Luisa Cadorim Facenda
(Organizadores)

VERSÃO EBOOK

2ª
edição



Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas

Constituição identitária e leituras de Paulo Freire

méritos
editora

**Conselho Editorial de Ciências Humanas Méritos Editora
(2014-2016)**

Alessandro Batistella

Doutorando em História (UFRGS) / prof. na UPF / Brasil

Arisa Araújo da Luz

Doutora em Educação (Unisinos) / profa. na UERGS / Brasil

Elio Masferrer Kan

Doctor en Antropología (ENAH) / prof. en la Escuela Nacional de Antropología e Historia / México

Elzbieta Budakowska

Doctor of Sociology (University of Warsaw) / profa. in the same institution / Poland

Gerson Wasen Fraga

Doutor em História (UFRGS) / prof. na Universidade Federal da Fronteira Sul / Brasil

Gilmar Mantovani Maroso

Doutor em História (PUCRS) / prof. na Universidade Luterana do Brasil

Jaime Giolo

Ph.D. em Educação Superior Brasileira (Unicamp) / prof. na Univ. Federal da Fronteira Sul / Brasil

João Carlos Tedesco

Ph.D. em Ciências Sociais (Università degli Studi di Milano) / prof. na UPF / Brasil

Luiz Carlos Tau Golin

Ph.D. em História (Universidade de Lisboa) / prof. na UPF / Brasil

Nadir Antonio Pichler

Doutor em Filosofia (PUCRS) / prof. na UPF / Brasil

Thaís Janaina Wenczenovicz

Ph.D. em História (UFRGS e Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoameryka) / profa. na UERGS / Brasil

Valentina Ayrolo

Doctora en Historia (Univ. Paris I, Panthéon-Sorbonne) / profa. en la Univ. Nac. de Mar del Plata / Argentina

Márcia Adriana Rosmann
Leonardo Matheus Pagani Benvenutti
Luisa Cadorim Facenda
(Organizadores)

DIMENSÃO(ÕES) DA PRÁTICA DOCENTE NAS LICENCIATURAS

Constituição identitária e leituras de Paulo Freire

– 2ª edição –



Passo Fundo
2021

méritos
editora

© 2014 – Versão livro em papel

© 2021 – Versão e-book

Livraria e Editora Méritos Ltda.
Rua do Retiro, 846
Passo Fundo, RS, CEP 99074-260
Fone/fax: (54) 3313-7317
Página na internet: www.meritos.com.br
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva
Editor

Jenifer B. Hahn
Auxiliar de edição

Léo Hélio Dellazzari
Revisão final

Objetivo da capa: Ilustrar a extensão das práticas docentes nas licenciaturas, com Paulo Freire na base e os conteúdos deste livro representados com imagens, sendo as últimas extensões as inovações em inclusão digital para pessoas com necessidades especiais.



❖ Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seus capítulos, não representam ideia(s) destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.

❖ Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas, desde que citados os nomes dos autores, dos capítulos, da obra e da editora, conforme normas da ABNT.

D583 Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas:
constituição identitária e leituras de Paulo Freire /
organizado por Márcia Adriana Rosmann, Leonardo
Matheus Pagani Benvenuti, Luisa Cadorim Facenda.
– Passo Fundo: Méritos, 2014. - 284 p.

1. Docência - Licenciatura 2. Paulo Freire 3. Pedagogia
I. Rosmann, Márcia Adriana, Org. II. Benvenuti, Leonardo
Matheus Pagani III. Facenda, Luisa Cadorim, Org.

CDU: 371.133

Catálogo na fonte: bibliotecária Marisa Miguellis CRB10/1241

ISBN 2014 - versão em papel: 978-85-8200-039-1

ISBN 2021 - versão e-book: 978-65-89009-10-8

Impresso
no Brasil

PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO

Ao pensarmos a docência, enquanto espaço-tempo de formação humana, pensamos nas inúmeras possibilidades, que devem ser sempre oportunas, de leitura e de reflexão epistemológicas e práticas, de aproveitamento da formação continuada, pois só assim teremos a concretude da nossa realização profissional e pessoal, o que caracteriza a nossa identidade docente. Como docentes nos cursos de licenciatura, contribuímos significativamente na constituição identitária dos acadêmicos, ao passo que eles também são constituidores da nossa identidade docente. Não são os únicos, mas contribuem. A questão que surge é a seguinte: Qual é o sentido da docência em formação para os acadêmicos de licenciatura?

Algumas hipóteses vêm à tona diante das nossas leituras reflexivas: o maior número de acadêmicos, que em geral é de jovens trabalhadores, está matriculado nos cursos noturnos; é preciso muitas vezes abreviar conteúdos, simplificar leituras e discussões. Que novo paradigma educacional estamos construindo, então, diante da tendência pedagógica tecnológica? Como vamos desenvolver uma nova cultura profissional crítica e propositiva? É importante pensar e ressaltar que a docência exige perguntas na contemporaneidade, ter perguntas e não respostas prontas, acabadas.

Cabe ao docente tornar-se conhecedor das bases epistemológicas educacionais e, para além de conservar o legado construído pela humanidade, cabe ao docente a consciência da reconstrução dos objetos concretos. Para nós, docentes e acadêmicos, podermos antecipar o conhecimento da prática, a leitura é fundamental, especialmente a leitura do mundo, criticizada!

A educação vem ocupando espaços não somente na pauta de congressos e seminários de educadores das mais diferentes formações, mas também na imprensa, que noticia frequentemente os resultados dos exames de avaliação educacional em âmbito de Brasil. Conforme Brito (2007, p. 401), em pesquisa publicada com base nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), “os resultados mostraram que os estudantes de licenciatura concentram-se em cursos noturnos de IES [instituições de ensino superior] privadas e são oriundos predominantemente de ensino médio público; a principal razão para a escolha da licenciatura é o desejo de ser professor”. A maioria dos cursos de licenciatura oferecidos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também são à noite.

O professor exerce influência de várias maneiras em qualquer nível de ensino e isto pode variar de acordo com a intensidade e a significância de sua atuação. Nesse sentido, é importante que se desenvolva no professor habilidades e competências que o direcionem para a busca pela cidadania ativa, consciente e participante. Dessa maneira, quando no exercício da docência, ele terá a oportunidade de oferecer aos estudantes uma educação que os transforme em pensadores competentes, aptos a interpretar, analisar e compreender as transformações sociais, científicas e tecnológicas.

Em face ao exposto, Nóvoa afirma que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. O currículo do curso é primordial nas licenciaturas, pois precisa promover o pensamento e o entendimento, estabelecer as relações entre os aspectos cognitivos e a didática, desenvolver atitudes positivas em relação ao componente curricular com o qual irão ensinar e desenvolver crenças de eficácia como professores, além de prover o professor com formação de competências que permitam a ele tornar-se um educador em sala de aula.

A dificuldade de permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, tanto em instituições privadas quanto públicas, é fato real que se dá em razão de questões financeiras, pois percebe-se por meio dos depoimentos de alunos uma forte necessidade de trabalhar durante o dia para prosseguir os estudos no noturno. De acordo com Gadotti (2011, p. 19), “no Brasil, o professor é desvalorizado. Há um ditado popular conhecido: ‘Quem sabe faz, quem não sabe ensina’. ‘É sinistro. Essa destruição da imagem do professor custará muito caro’, dizia já em 1989 o jornalista Leonardo Trevisan” (1989, p. 2).

O trabalho na docência em IES públicas e privadas nos aponta a diminuição pela procura nos cursos de licenciatura, apesar de nossa legislação prever educação para todos, de forma “gratuita com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96), o que supostamente indicaria a necessidade de crescimento pela procura dos cursos de formação de professores e não o contrário, para dar conta da demanda das escolas brasileiras.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. Logo, a(as) dimensão(ões) da

prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e as leituras de Paulo Freire, a partir dos textos que a compõem, inserem-se nessa perspectiva. Nas palavras de Gadotti, ele define a profissão de professor como:

Em sua essência, ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária (2011, p. 23).

Cientes do inacabamento, enquanto sujeitos dotados de historicidade, nos propomos, portanto, a refletir sobre as diferentes e múltiplas possibilidades do trabalho docente nas licenciaturas, encorajando-nos e encorajando os acadêmicos, futuros docentes, à construção de uma prática condizente com a realidade sócio-econômico-cultural que vivenciamos, permeada por avanços científico-tecnológicos, com informações cada vez maiores e instantâneas. Logo, o trabalho docente precisa ser repleto de sentidos, significados e reencantos.

Os organizadores

Inverno de 2014

SUMÁRIO

PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO (<i>Os organizadores</i>)	5
APRESENTAÇÃO À 1ª EDIÇÃO (<i>Prof. Jaime José Zitkoski</i>) ...	15
APRESENTAÇÃO À 2ª EDIÇÃO (<i>Os organizadores</i>).....	21
CAPÍTULO I - PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA ATUALIDADE: OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA	
<i>Eldon Henrique Mühl e Elisa Mainardi</i>	25
A pedagogia do oprimido como práxis social crítica	27
O desenvolvimento crítico do saber nativo como desafio científico.....	34
A opressão e a libertação na sociedade atual	39
Considerações finais.....	42
Referências.....	43
CAPÍTULO II - TRABALHO, PRECARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: DA INDIGNAÇÃO À REBELDIA LIBERTADORA	
<i>Evandro de Godoi</i>	45
O trabalho – especificidade humana e trabalho no capitalismo	47
Trabalho e precarização: implicações para a organização dos trabalhadores da educação.....	50

Considerações finais.....	56
Referências.....	57
CAPÍTULO III - TECENDO UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES NAS IDENTIDADES DE PROFESSORES	
<i>Luciane Spanhol Bordignon</i>	59
A rede de significações	60
Encaminhamentos conclusivos.....	75
Referências.....	76
CAPÍTULO IV - DIMENSÃO(ÕES) DA PRÁTICA DOCENTE NAS LICENCIATURAS: A FORMAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	
<i>Márcia Adriana Rosmann</i>	79
Identidade(s) e saber(es) docente(s) em construção.....	81
Docência: permanente profissionalização.....	87
Considerações sobre a docência na contemporaneidade....	89
Referências.....	91
CAPÍTULO V - FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE: CAMINHOS DO <i>SER MAIS</i>	
Leonardo Matheus Pagani Benvenuti.....	93
Objetivos sociopedagógicos da docência.....	94
Posicionamentos e possibilidades da formação identitária docente.....	96
Relações entre tecnologia e educação.....	100
O legado freireano.....	103
Considerações.....	105
Referências.....	106

CAPÍTULO VI - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA: SABERES, DESAFIOS E MUDANÇA

<i>Luisa Cadorim Facenda</i>	109
Desafios e tensões na educação brasileira.....	111
Alguns conceitos da obra de Paulo Freire.....	113
Formação de professores inicial e continuada na perspectiva freireana.....	117
Conclusões preliminares.....	122
Referências.....	124

CAPÍTULO VII - ESTÁGIO E DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ACADÊMICO EM FORMAÇÃO

<i>Cleitom José Richter</i>	127
Por que observar e compartilhar a docência?.....	128
Projetos de estágios: fundamentais.....	134
Estágio e docência: teoria e prática em diálogo.....	137
Considerações.....	141
Referências.....	142

CAPÍTULO VIII - INTEGRAÇÃO CURRICULAR, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

<i>Adão Caron Cambraia e Lenir Basso Zanon</i>	143
A integração curricular no contexto da licenciatura de computação.....	144
A pesquisa-ação na formação continuada de professores de computação.....	150
Considerações finais.....	155
Referências.....	156

CAPÍTULO IX - A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	
<i>Rudião Rafael Wisniewski</i>	159
Referências.....	175
CAPÍTULO X - FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PELA LEITURA	
<i>Adriana Tôso Kemp</i>	177
Linguagem e subjetividade	178
A leitura como experiência formadora.....	186
Considerações finais.....	193
Referências.....	196
CAPÍTULO XI - POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO	
<i>Marcia Juliana Dias de Aguiar</i>	197
As políticas nacionais e internacionais para a educação....	198
O letramento	209
Referências.....	212
CAPÍTULO XII - MULHERES E O ANALFABETISMO: AS CONDIÇÕES DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL	
<i>Marileia Gollo de Moraes e Maria Simone Vione Schwengber</i>	215
Processos de realização da pesquisa.....	218
Mulheres das classes populares e alfabetismo funcional.....	221
Considerações finais.....	227
Referências.....	229

CAPÍTULO XIII - PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COM BASE EM FREIRE E VIGOTSKI

<i>Silvana Matos Uhmman</i>	231
Aspectos dialógicos e interativos na valorização da diversidade humana.....	232
Algumas considerações.....	247
Referências.....	250

CAPÍTULO XIV - COMUNIDADES VIRTUAIS INCLUSIVAS: ACESSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DE ALUNOS COM LIMITAÇÕES VISUAIS

<i>Eduardo Dalcin</i>	253
O papel da comunidade na escola.....	254
Comunidades virtuais.....	256
Resultados preliminares.....	265
Considerações finais.....	267
Referências.....	269

CAPÍTULO XV - DESAFIOS DA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO NO CIBERESPAÇO

<i>Márcia Fink</i>	271
A presença do ciberespaço na escola.....	273
A escola e as tecnologias: suas implicações no ensino.....	279
Para não concluir.....	281
Referências.....	283

APRESENTAÇÃO À 1ª EDIÇÃO

Foi com grande satisfação que recebi o convite para apresentar este livro, pois considero a presente temática de grande relevância social e acadêmica. E, igualmente, no diálogo com autores e autoras aqui engajados, todos eles me deixaram muito honrado pelas possibilidades de, em primeira mão, entrar em contato com seus textos. Dessa forma, pude tecer alguns comentários, mesmo que breves, sobre suas análises, testemunhos, discussões e socializações de experiências profissionais sobre temas muito pertinentes, no contexto das práticas docentes nas licenciaturas, desde uma perspectiva pedagógica freireana.

A obra de Freire é indiscutivelmente, ainda na atualidade, uma referência importante para as pesquisas em educação e também para outras ciências humanas e sociais. Isso porque vem de um dos pensadores brasileiros mais debatidos e referenciados no mundo da educação. Freire, talvez, seja mais conhecido no exterior (principalmente na Europa, nos EUA, no Canadá e em vários países da América latina) do que no Brasil. Por tais razões, é fundamental resgatá-lo para discutirmos novas possibilidades de uma formação dialética e dialetizadora no campo das licenciaturas.

Eis aqui, então, o grande mérito desta coletânea: o esforço coletivo dos autores e da equipe de professores que a organizaram. Estamos diante de uma abordagem das experiências e

diferentes realidades que hoje permeiam os cursos de formação de professores, a partir de uma perspectiva freireana – do diálogo crítico-reflexivo. Vale a pena, então, um breve comentário sobre cada um dos 15 capítulos desta obra e um convite para o leitor aprofundar suas análises a partir de uma leitura *in loco* deste conteúdo, pois são ricas as discussões, inclusive sobre a formação de professores e a identidade docente.

O primeiro capítulo, *Pedagogia do oprimido na atualidade: opressão e libertação na sociedade pós-moderna*, de Eldon Henrique Mühl e Elisa Mainardi, coloca em discussão o binômio opressão-libertação na sociedade pós-moderna (caracterizada pelas tempos de rápidas mudanças em que vivemos e pela maior complexidade da vida social contemporânea), comparativamente aos tempos da década de 1960. Nessa perspectiva, é válido citar, entre outras, as seguintes questões propostas: A pedagogia do oprimido de Paulo Freire continua atual? Em tempos de globalização e de pensamento pós-moderno, é possível pensar os princípios da educação libertadora? Os *esfarrapados do mundo* ainda representam um potencial de emancipação?

O capítulo seguinte, intitulado *Trabalho, precarização e educação: da indignação à rebeldia libertadora*, denuncia a precarização do trabalho docente e discute as perspectivas de luta desde a educação para se alcançar uma condição de existência humana mais emancipada. Evandro de Godoi elenca elementos para refletir sobre o modo de acumulação capitalista e o impacto nas redefinições do papel do Estado enquanto garantidor de direitos sociais. Suscita também a necessidade de construir alternativas coletivas de resistência e enfrentamento aos crescentes e frequentes ataques à classe trabalhadora.

Na sequência, o texto *Tecendo uma rede de significações nas identidades de professores* discute a formação das identidades docentes no contexto de atuação profissional em uma instituição

de ensino superior comunitária do Rio Grande do Sul, mais especificamente da Universidade de Passo Fundo, além de investigar os significados destas identidades. Para realizá-lo, Luciane Spanhol Bordignon utilizou-se da perspectiva da rede de significações, partindo de hipóteses de que a identidade acadêmica e a identidade institucional são aspectos determinantes.

No quarto capítulo, *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: a formação entre a teoria e a prática*, Márcia Adriana Rosmann desenvolve uma reflexão sobre sua própria prática nos cursos de licenciaturas, abordando dialética e criticamente sua formação relacionada com a profissionalização na docência. A reflexão crítica e autocrítica da autora, freireanamente construída, está presente ao longo do texto, que já no início enfatiza que a docência na contemporaneidade requer a consciência do inacabamento, a boniteza e o sentido da aprendizagem, a partir do reencantamento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: professores formadores, acadêmicos da licenciatura e, também, alunos da educação básica.

O autor Leonardo Matheus Pagani Benvenuti discute no seguinte texto, *Formação identitária docente: caminhos do ser mais*, os aspectos éticos e sócio-pedagógicos da prática docente ancorados na perspectiva da pedagogia freireana. A ênfase recai sobre a importância do estudo do legado freireano na constituição identitária docente, onde é valorado o posicionamento antidogmático ante a sua obra, o princípio de ajuda autêntica e a consciência crítica referente aos condicionamentos e inconclusões do ser humano, além do desenvolvimento contínuo da coerência do educador, diminuindo a distância entre o que se diz e o que se faz.

Já o texto *Formação de professores na perspectiva freireana: saberes, desafios e mudança* reflete sobre a formação permanente dos educadores, já que a educação é evidenciada como prática

social, circunscrita em contextos, escolar ou não escolar, permeada por contradições, tensões e conflitos. A autora Luisa Cadorim Facenda preocupou-se em ressaltar a necessidade e urgência da formação do professor pesquisador, inquiridor, curioso e que não nega o novo, a (re)descoberta.

O sétimo capítulo se chama *Estágio e docência: perspectivas para a profissionalização do acadêmico em formação*. O autor Cleitom José Richter parte da sua experiência no estágio da licenciatura em Computação no IFFar, *Campus* de Santo Augusto e discute a necessária atitude crítico-reflexiva, que precisa permear a profissionalização docente, especialmente no período dos estágios supervisionados, para fortalecer a formação.

O texto seguinte, intitulado *Integração curricular, formação e prática docente em um curso de licenciatura em Computação*, escrito por Adão Caron Cambraia e Lenir Basso Zanon, também se refere às experiências de formação docente na área de informática, mas prioriza a relação dos documentos normativos com o projeto pedagógico do curso em análise. O objetivo segue a perspectiva da criação de grupos de pesquisa-ação com enfoque crítico em realizar estudos acerca do currículo integrado e em criar uma cultura de compartilhamento dos conhecimentos, reflexões, pesquisas e estudos no âmbito da formação dos docentes que atuam no curso.

A pedagogia da autonomia em um curso de licenciatura em Química é o título do nono capítulo, que desenvolve uma reflexão sobre o potencial da pedagogia freireana no processo de formação docente. O autor Rudião Rafael Wisniewski destaca que o professor em formação não deve ser apenas treinado, ele precisa ser incentivado a ter uma reflexão crítica da realidade. Isso não tolhe a alegria da docência, pelo contrário, alegra saber-se agente de transformação social.

Na discussão do texto *Formação docente: processo de subjetivação pela leitura*, a autora Adriana Toso Kemp aborda a importância da leitura como experiência formadora, destacando que esta é concebida como exercício de linguagem e, como tal, potencialmente dialógica e intersubjetiva, dentro de um processo de formação perpassado por dispositivos de subjetivação que agem sobre os sujeitos, fazendo-os continuamente autores de sua própria qualificação profissional.

No décimo primeiro capítulo, *Políticas públicas e a importância do letramento*, Marcia Juliana Dias de Aguiar discute alguns conceitos sobre o letramento que podem contribuir para se repensar as práticas escolares de leitura e escrita e relaciona os mesmos com as diretrizes nacionais de formação de professores. O objetivo foi proporcionar uma oportunidade para professores em formação e para os atuantes nas esferas escolares repensarem suas práticas, oferecendo um momento de conscientização a respeito do que é o letramento.

As autoras Marileia Gollo de Moraes e Maria Simone Vione Schwengber, em seu texto *Mulheres e analfabetismo: condições de políticas de inclusão social*, analisam os programas de inclusão social hoje em curso no Brasil a partir do enfoque na educação. Destacam o Programa Mulheres Mil, um dos programas implementados no período de 2007 a 2011, em cooperação com o governo canadense, que visou inicialmente à formação educacional, profissional e cidadã de mulheres desfavorecidas das regiões Norte e Nordeste do Brasil e depois se estendeu às demais regiões do nosso país.

Já o capítulo *Pressupostos para uma educação inclusiva, com base em Freire e Vigotski* analisa teoricamente estes dois autores mundialmente debatidos. A autora Silvana Matos Uhmman tem como objetivo apontar as contribuições de Paulo Freire e Vigotski frente a uma educação de qualidade para todos,

contribuindo, assim, para a atual tomada de consciência sobre a inclusão em detrimento da exclusão.

O penúltimo texto publicado nessa coletânea trabalha com uma discussão recente na área da educação e se chama *Comunidades virtuais inclusivas: acessibilidades na perspectiva de alunos com limitações visuais*. O autor Eduardo Dalcin buscou responder a seguinte questão: Quais as possibilidades e contribuições do uso das comunidades virtuais para ações inclusivas nas instituições de ensino, envolvendo discentes com algum tipo de limitação visual?

E, por último, está o capítulo intitulado *Desafios da escola para a educação no ciberespaço*, no qual Márcia Fink nos convida a refletir, diante do contexto do movimento tecnológico, sobre o espaço da sala de informática como um suposto lugar para o ensinar e o aprender, cujos movimentos desse processo se dão em contextos cada vez mais múltiplos e complexos.

Para finalizar, gostaria de parabenizar toda a equipe de organização do livro e, igualmente, a cada um dos autores pela grande contribuição no debate que suscitam. Tenho a convicção de que cada leitor e cada leitora vai encontrar contribuições importantes para o aprofundamento de pesquisas sobre os temas aqui trabalhados, mas, sobretudo, serão desafiados a renovar suas esperanças em uma educação humanizadora diante do contexto em que vivemos, onde é fundamental a denúncia e o anúncio de que um mundo mais belo, justo e feliz é possível e necessário.

Grande abraço a todos e boa leitura!

Prof. Jaime José Zitkoski
(FACED-UFRGS)

Porto Alegre, primavera de 2014

APRESENTAÇÃO À 2ª EDIÇÃO

Reeditar este livro *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas – constituição identitária e leituras de Paulo Freire* após quase uma década de sua publicação e justamente no ano em que comemoramos o centenário do nascimento de Paulo Freire é mais do que um desafio, é também alegria e seriedade por estarmos à frente da agenda de lutas pela manutenção do reconhecido patrono da educação brasileira, disseminando, e mais, recriando a sua obra. Paulo Freire vive!

Enquanto profissionais da educação, desde uma perspectiva de existência e resistência, posicionamos-nos inteiramente em defesa do diálogo fraterno e problematizador, constituidor da humanidade no ser, capaz de construir a permanente humanização de homens e mulheres. Tais habilidades e virtudes educacionais são especialmente necessárias em tempos estranhos, como os da contemporaneidade, que nos vem impondo vários desafios. Para vencê-los, seguiremos estimulando um diálogo que suscite “certa compreensão ético-crítico-política da educação”, isso porque o diálogo, e “somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.¹

Reeditar este livro em homenagem a Freire é, portanto, defender o seu legado, é lutar contra certas hegemonias e

1 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

conjunturas de vieses retrógrados tanto no Brasil quanto na América Latina. É, também, esperar por dias melhores e por uma sociedade igualitária. Não se trata de pura espera, mas de ir em frente porque queremos fazer diferente e de fazer a diferença. Trata-se de um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, em defesa da vida dos povos, com o nobre fim de minimizar sofrimentos e mobilizar as pessoas por seus próprios direitos e soberania. Por que esperar? Para que não percamos o sentido da vida quando a sua dureza nos queira amedrontar e castigar!

A compreensão do mundo para a sua transformação transpassa a problematização teórico-prática, portanto práxis, e vai além da instrumentalização ética e estética dos sujeitos diante de barbáries, ligeiramente intencionais de governos e lideranças de ocasião, a propósito do que ocorre na atualidade. Para entender e combater tais circunstâncias é oportuna a leitura de cada um dos quinze capítulos deste livro. A ideia foi problematizar diversos temas em torno da formação e da práxis educativo-crítica. Como educadores, esperamos que os leitores encontrem nestas páginas estímulos à reinvenção do pensamento freireano, à mobilização das classes populares, dos coletivos todxs e dos movimentos sociais, e, à sua maneira, e a seu tempo, articulem-se em diferentes frentes de resistência ao retrocesso educativo no Brasil.

Recriar Freire, mantê-lo na agenda da educação e dar cada vez mais destaque a sua grande obra tem sido muito importante à qualificação dos processos educativos. O devir de seu pensamento teórico-epistemo-metodológico faz-nos igualmente grandiosos, já que a nossa condição no mundo não é neutra: o que somos resulta da dialética entre nossa subjetividade e o mundo objetivo. Tomar consciência disso é abrir caminho ao pensar crítico e ao agir responsável diante do mundo da vida.

Paulo Freire nos presenteou com as suas mais significativas construções intelectuais acerca da educação e do mundo da vida de sujeitos das classes populares, do Brasil e além de suas fronteiras. O que temos a fazer é dar visibilidade às suas considerações teóricas, desde a Pedagogia do Oprimido até a Pedagogia da Indignação (a sua obra póstuma), porque elas simplesmente habilitam a que nos orientemos em meio a cada situação intempestiva, especialmente as deliberadamente produzidas pelos opressores.

Finalmente, fica o desejo de que a nossa estada neste mundo seja transpassada pelas mais belas formas de amar ao próximo e à natureza. Que estejamos sempre com um largo riso e embebidos da seriedade necessária à qualificação cada vez mais acentuada de nossa práxis pedagógica. Que nossas marchas continuem latentes e aspirem sempre por sociedades mais justas, fraternas e humanamente melhores. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”.² Que todos e todas, mulheres e homens, reconheçam-se humanos diante da própria história!

Os organizadores

Outono de 2021

² FREIRE, op. cit., p. 14.

CAPÍTULO



PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA ATUALIDADE: OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Eldon Henrique Mühl¹

Elisa Mainardi²

Do início da década de 1970, quando surgiu a paradigmática obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, até a atualidade, muitas mudanças ocorreram, tanto no contexto social e cultural, quanto no econômico e político do Brasil e do mundo. Nesses mais de quarenta anos, a sociedade ocidental tornou-se muito mais complexa e as teorias que tentaram encontrar explicações e esclarecer os seus fenômenos tiveram que passar por revisões e reconstruções constantes. Alguns sonhos de emancipação e de revolução se esvaíram no tempo – o que tem levado alguns *visionários* a declarar o fim da história e a derrocada do projeto emancipador moderno –, enquanto novos projetos de

¹ Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da UPF.

² Doutoranda em Educação e professora da Faculdade de Educação da UPF.

liberdade surgem sob auspícios da liberação dos mercados, da globalização, do desenvolvimento do multiculturalismo, do aprofundamento das críticas modernas e pós-modernas. Acirraram-se alguns conflitos, mas grande parte das ditaduras e regimes totalitários acabaram sendo derrotados por iniciativa de uma sociedade que tem buscado encontrar novos espaços de liberdade e ampliado seu poder de intervenção pelo uso de novas tecnologias e de processos de comunicação cada vez mais democratizantes. Os tempos são outros e seus desafios exigem novas iniciativas de esclarecimento, novas teorias, novas orientações conceituais.

Diante desse contexto, perguntamo-nos: A pedagogia do oprimido de Paulo Freire continua atual? Em tempos de globalização e do pensamento pós-moderno, é possível pensar ainda em termos dos princípios da educação libertadora? Os *esfarrapados do mundo* representam ainda um potencial de emancipação? A opressão denunciada no livro continua persistindo, foi superada ou assumiu novas configurações? Na perspectiva educacional, qual é a eficácia da proposta pedagógica desenvolvida por Freire na sua mais conhecida obra?

Nossa hipótese inicial é que a pedagogia do oprimido continua tendo validade não só pelo fato da opressão continuar persistindo, implementada, agora, com recursos e mecanismos bem mais sutis e sofisticados e, por isso mesmo, mais cruéis, mas também por oferecer referenciais pedagógicos que mantêm um potencial crítico e transformador da vida social e da educação. Mesmo considerando o fato da opressão ter-se tornado um fenômeno globalizado e os meios de reprodução do *status quo* terem-se sofisticado e multiplicado através da indústria cultural, acreditamos na eficácia da pedagogia de Freire como um importante referencial para o enfrentamento de muitos problemas educativos que essa nova sociedade traz. Nossa hipótese

é a de que o desafio de Freire, de compreender criticamente como são construídas as relações pessoais e sociais de opressão e quais os processos pedagógicos necessários para enfrentá-las, permanece atual. Acreditamos que nisso está a motivação que leva sua desafiadora e não menos polêmica proposta de educação libertadora, centrada na figura do oprimido, a desafiar educadores e intelectuais de diferentes contextos e a promover o surgimento de inúmeros projetos no campo da educação, da pesquisa educacional, de movimentos sociais, de círculos culturais, de universidades populares em diferentes países. Em contraposição, não faltam manifestações que procuram desqualificar suas ideias, buscando demonstrar os fracassos e as incongruências da pedagogia libertadora, considerando-a uma obra sem relevância.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO PRÁXIS SOCIAL CRÍTICA

Freire afirma que sua obra *Pedagogia do oprimido* tem como objetivo transformar a ação humana em uma práxis social libertadora. Considera que tal práxis só é possível pelo diálogo, isto é, quando a ação e a reflexão sobre a ação são realizadas por todos os envolvidos e quando todos, em colaboração, buscam reconstruir o mundo e transformá-lo em um contexto de convivência solidária. A práxis envolve, portanto, concomitantemente a dimensão da subjetividade dos envolvidos e a objetividade de um mundo a ser transformado. Ou, conforme afirmam Dalbosco e Aidam, “práxis humana significa, para Freire, ação interativa entre duas e mais pessoas, mediada pelo diálogo realizado num contexto sociocultural. Portanto, é o resultado da interação entre subjetivo (enquanto subjetividade

humana criadora) e objetivo (enquanto contexto sociocultural)” (2005, p. 122).

A questão da práxis e da relação teoria/prática ocupa grande parte da obra Freire. Como hegeliano, ele acredita que nenhuma prática é desprovida de alguma forma teórica que a fundamenta e justifica. Por isso, sempre destaca a necessidade de que a reflexão sobre a prática busque explicitar a teoria que lhe dá sustentação. Porém, alerta para a anterioridade da prática na ação humana. Ou seja, o agir configura-se, inicialmente, como ação prática, sendo a teoria o exercício da explicitação da racionalidade presente na ação.

Freire sustenta-se na tese hegeliana de que toda a realização humana é sempre a concretização de uma determinada racionalidade, embora nem sempre o ser humano tenha consciência desta racionalidade. A ação, embora racional, precisa do exercício da teorização, da reflexão, para extrair dela a racionalidade que lhe dá sustentação. Isso leva Freire a identificar a teorização com o exercício da conscientização, isto é, um ato em que os sujeitos tomam conhecimento da racionalidade que sustenta suas ações práticas.

Cabe destacar que a prática de conscientização é um processo inesgotável, pois mesmo que a ação prática seja realizada sob a orientação de uma determinada visão teórica, de um determinado nível de conscientização, ela jamais irá conseguir abarcar a amplitude da realidade que se constitui na ação prática dos seres humanos. A teoria representa sempre uma leitura circunstancial e limitada da ação humana e da realidade que daí decorre. As melhores e mais abrangentes teorias são sempre superadas pelas contradições que a vida prática do ser humano produz. Em vista disso, a relação de tensão entre teoria e prática é insuperável e a reflexão se torna um fator indispensável para a formação de um ser humano crítico e emancipado.

Freire acredita no poder de transformação da realidade objetiva e subjetiva pelo desenvolvimento da capacidade de conscientização e de diálogo dos oprimidos. O mundo objetivo não é uma realidade predestinada, mas um constructo dos homens em interação. Porém, o fato de ser um constructo humano, não assegura, por si só, que ela seja construída por escolhas livres dos seus próprios autores. Freire considera, aos moldes de Marx, que os homens fazem a história, mas nem sempre em circunstâncias produzidas pelas suas próprias escolhas. Na sociedade pós-moderna, esta possibilidade se mantém, mas os mecanismos de controle e manipulação dos oprimidos são cada vez mais abrangentes e deterministas. Para tanto, ele considera que se já não é possível pensar a libertação da humanidade pela perspectiva marxista da formação de uma consciência de classe, precisamos pensá-la a partir da situação concreta da opressão em que o ser humano se encontra envolvido. Diante do novo quadro que se afigura, Freire propõe:

Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações (1993, p. 15).

Para Freire, é preciso manter viva a “vocação” humana de fazer do mundo uma realidade construída de forma consciente e dialógica. Mesmo diante das crescentes dificuldades que têm impedido, por vezes, de agir de acordo com esta vocação pela ação de modernos meios de opressão, Freire considera que tal condição antropológica jamais poderá ser eliminada, a não ser

pela morte do próprio ser humano. Todavia, enquanto houver vida, vale a pena lutar para torná-la livre.

A libertação do ser humano, no entender de Freire, é resultante de ato da práxis. Ao falar de práxis, Paulo Freire está se referindo a uma forma específica de compreender e de intervir no mundo. Para ele, a construção da realidade atual é realizada a partir da luta de duas diferentes maneiras do ser humano se colocar perante o outro: como opressor ou como oprimido. As questões que Freire procura esclarecer são: Por que estas duas formas de ser constituem-se e mantêm-se na sociedade atual? E quais são as possibilidades que existem para que tal situação seja modificada? Segundo ele, a alternativa está na superação da situação que produz a dicotomia entre opressor e oprimido, ou seja, na recuperação da condição humana que só poderá ser obtida através do diálogo. Para Freire, não existe outro caminho senão o diálogo, sendo este o único recurso capaz de promover o estabelecimento de uma nova realidade social e de realizar a verdadeira condição humana no mundo. Por isso, diz ele:

A existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (1978, p. 92).

Conforme afirma repetidamente em suas obras, o diálogo constitui-se na principal característica antropológica do ser humano. Este só é humano porque pode falar, pronunciar seu mundo e nele agir pela fala. Ao ser impedido de falar, ao ser oprimido, o ser humano não apenas deixa de pronunciar-se

acerca de algo no mundo, mas deixa de realizar sua vocação de ser humano. Por isso, quando impedido de dialogar, o indivíduo perde sua condição de ser humano autêntico e sente-se limitado na sua condição de ser de ação e de consciência. Daí sua insistência.

Sob esta ótica, o diálogo não pode ser entendido como ato de convencimento. Ele não é um instrumento ou uma estratégia que busca obter resultados e não deve servir como pretexto de manipulação. Ele é, ao contrário, uma exigência da natureza humana que implica, em última instância, a busca por uma vivência social mais justa e democrática. Segundo Freire, ele não pode ocorrer na ausência de um amor profundo pelas pessoas e pelo mundo. O diálogo só acontece efetivamente quando o indivíduo for capaz de colocar-se no lugar do outro e de interagir com ele a fim de humanizá-lo. O objetivo do diálogo é a humanização de todos pela construção de uma realidade objetiva não discriminadora ou opressora.

O diálogo é um procedimento que impede que o meu conhecimento do outro seja uma mera projeção do *meu eu* sobre o *eu do outro*. Ele requer de mim a disposição de ver que existem outros *eus*, que os outros não são o que deles faço ou o que deles desejo. Os outros *eus* são possibilidades de outros sentidos, de outras compreensões, de outras culturas. A experiência da convivência com esses outros *eus* possibilita a ampliação do sentido da minha existência e enriquece a minha própria vida. No diálogo, o outro se torna um importante aliado para que eu possa conhecer-me a mim mesmo e ampliar o sentido da minha existência no mundo. Pois, segundo Paulo Freire, referendando Faundez, “nenhum de nós tem a verdade, ela se encontra no devir do diálogo” (1985, p. 43).

Freire alerta que no mundo de hoje se usa da fala, a comunicação, para dominar e controlar o outro, não para dialogar.

Aprendemos, pelos modelos de comunicação e pelos relacionamentos desenvolvidos em nossos contextos sob a orientação da dominação e de competição, a entender o diálogo como a capacidade de convencer e de se impor pelo falar. Dessa forma, facilmente rotulamos e aprisionamos o potencial do diálogo, desviando-nos para o debate clássico de opiniões e de ideias. Nessa perspectiva, a habilidade e a disposição para ouvir intensamente e tentar compreender o outro é considerada menos importante do que a capacidade de convencer e impor nossas ideias. E, assim, ouvimos as pessoas por alguns segundos para avaliar se concordamos ou divergimos delas. A partir daí, mudamos nosso foco de atenção ou nos retiramos do debate, pois esse não nos interessa mais.

A luta contra esse processo de dominação só pode ser conseguida pelo restabelecimento do sentido pretérito do diálogo, ou seja, o sentido do diálogo como uma interação epistemológica e ética com os outros. Como podemos perceber, em Freire existe um vínculo muito estreito entre pensar, dizer a palavra e agir. Não existe consciência desvinculada da palavra e da ação. A consciência se faz presente na palavra e, ao dizer a palavra, o ser humano age e interfere no mundo. É na ação dialógica que o mundo se humaniza e os homens realizam sua vocação de homens.

A preocupação de Freire é de fazer com que a ação humana não seja realizada sem uma intervenção consciente, refletida. A conscientização é uma das exigências para que ocorra a formação de um ser humano autônomo, independente, livre. Freire testemunha essa convicção quando escreve: Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (1979a, p. 25).

A tomada de consciência e o exercício da reflexão são indispensáveis para a emancipação humana e para a realização da humanidade em cada indivíduo. No entanto, para Freire, a conscientização não se limita a esse passo inicial. Ela deve vir acompanhada do desenvolvimento crítico e do engajamento da ação transformadora da realidade opressora. No entender do autor, de nada adianta a atividade intelectual desconectada da ação prática que não produz a intervenção social e política no mundo concreto da vida cotidiana. Para ele, as categorias teóricas e a realidade material não são realidades opostas, excludentes entre si, mas formam uma unidade profunda e inseparável. Realidade e conceitos se constituem mutuamente de forma dinâmica e dialética.

A práxis é uma ação-reflexão voltada para a humanização de todos, pois “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (1978, p. 92). Pela práxis, modifica-se a realidade opressora e realiza-se a vocação humana para o “ser mais”. Por isso, escreve Freire, “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (1978, p. 91).

Em síntese, mais que uma categoria analítica ou epistemológica, a práxis, como práxis dialógica, deve ser entendida como consequência de uma forma de ser do homem no mundo, que transforma o mundo e a si mesmo ao pensar e agir. Esta é, segundo Schmied-Kowarzik (1983), uma das principais características da obra de Paulo Freire, pois ele “retoma a relação originária entre dialética e diálogo, e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem” (p. 69-70).

O DESENVOLVIMENTO CRÍTICO DO SABER NATIVO COMO DESAFIO CIENTÍFICO

Freire parte da pressuposição de que as carências do povo e suas compreensões de mundo devem ser o ponto de partida da educação libertadora. Por isso, desconhecer o cotidiano e o saber do senso comum é construir um saber desconectado de sua realidade fundante. Um dos grandes desafios de Paulo Freire é procurar descobrir como se pode passar do conhecimento cotidiano para um conhecimento rigoroso da realidade, sem violentar o primeiro e sem prejudicar a exigência do rigor do segundo. A tarefa é desenvolver o conhecimento científico que torna possível a emancipação levando em consideração o saber cotidiano, o saber nativo. Ele observa que neste processo podemos cair em duas armadilhas: ficar presos ao senso comum e inibir a pesquisa e a construção do conhecimento científico, ou adaptar a realidade aos conceitos científicos pré-estabelecidos, violentando a realidade e impedindo que as causas reais de reprodução da realidade opressora sejam explicitadas. A tese central de Freire é que todo o conhecimento deve ser colocado prioritariamente a serviço da comunidade e contribuir para a superação das situações de opressão ali vivenciadas.

Freire é crítico em relação ao conhecimento científico utilizado como recurso de dominação, de exploração, de controle e manipulação. Faz críticas aos intelectuais que o acusam de desconsiderar os avanços das ciências e técnica e de defender uma visão retrógrada de mundo. Expõe a incongruência dos mesmos analistas, mostrando que estes se negam a reconhecer a relação incestuosa entre muitos dos conhecimentos acadêmicos com a produção das visões autoritárias de mundo. Se de um lado ele reconhece que, por vezes, a preocupação exagerada com a prática pode carecer de uma análise crítica mais rigorosa do

ponto de vista científico, de outro ele alerta para o risco que um exagerado cientificismo ou rigor acadêmico pode trazer no sentido de desmobilizar a ação prática. Daí seu alerta quando dialoga em um dos seus textos:

O que me preocupa, sobretudo, é opor-me teórica e praticamente a duas associações geralmente feitas, mesmo que nem sempre explicitadas. A primeira, entre procedimento democrático e falta de rigor acadêmico; a segunda, entre rigor acadêmico e procedimento autoritário (1985, p. 44).

Para Paulo Freire, o rigor do saber no campo social não decorre de um exercício individual e solitário do intelectual fechado entre quatro paredes, mas pelo exercício coletivo da construção de saberes necessários para a instauração de uma situação de vida mais qualificada e justa. O rigor científico, embora dependa sempre de um exercício de intimidade silenciosa com os livros e experimentos, não pode declinar da relação reflexiva e crítica com os outros, no desenvolvimento de projetos coletivos de formação. Afinal, todo o conhecimento sempre tem uma origem social e a ele se destina. O objetivo fundamental da ciência é tornar a vida mais humana e feliz, ou seja, servir aos seres humanos como um recurso de melhoria da convivência social pela construção de formas de compreensão e de ação mais adequadas no mundo. Isso só é possível graças à natureza dialógica de todo o conhecimento – inclusive do conhecimento científico e tecnológico – e que, por essa condição, pode ser reconstruído popularmente. De outro lado, o saber popular, submetido a uma reconstrução rigorosa, pode acender a condição de saber científico, constituindo um saber capaz de oferecer uma visão crítica da realidade e das possibilidades de sua transformação.

Paulo Freire desenvolve uma interessante discussão sobre estes problemas no decorrer do processo de elaboração conjunta do livro *Por uma pedagogia de pergunta* (1985) com Antonio Faundez. Ao procurarem entender a importância do cotidiano na concepção de mundo das pessoas, na definição da sua identidade cultural e na interferência que ela exerce sobre a integração cultural, Freire e Faundez constataam a dificuldade de se lidar com a cotidianidade, tendo em vista a falta de conceitos ou ideias-modelo que auxiliem na sua compreensão. A cotidianidade orienta-se por concepções que nem sempre se enquadram em categorias ou em referenciais pré-elaborados de interpretação. Diante dessa ausência, é preciso construir categorias que possibilitem o entendimento dos processos em realização na cotidianidade. Para tanto, necessita-se contar com a solidariedade e a disposição dos envolvidos e encontrar em seus saberes elementos capazes de validá-los do ponto de vista epistemológico. Ou seja, a validação dos relatos depende, em última instância, da força argumentativa dos depoentes e de seu envolvimento efetivo na construção dos seus saberes.

Para que possamos entender o sentido de diálogo de Freire é preciso, porém, que superemos certas visões limitadas do mesmo, especialmente quando é reduzido, erroneamente, a um mero debate ou a uma discussão livre entre parceiros. Para Freire, o diálogo é um modo de agir rigoroso, coerente, não contraditório. Mesmo que parta sempre dos saberes comuns dos indivíduos, o diálogo não exclui o rigor exigido para que haja um conhecimento válido. O rigor argumentativo e a consistência conceitual são metas a serem sempre perseguidas na ação dialógica dos indivíduos. O desenvolvimento intelectual e humano depende do rigor de nossos atos dialógicos e a construção dialógica do saber não dispensa o rigor metodológico. Essa convicção Freire manifesta quando ele escreve:

O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num *bate-papo* desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (1994, p. 118).

O que esta manifestação de Freire revela é o seu comprometimento com o rigor do saber que se realiza pelo diálogo. Não é pelo fato de o conhecimento dialógico ter maior vivacidade, leveza e espontaneidade, que ele deixa de exigir o rigor intelectual. Não é por ser produzido inicialmente de forma oral e de maneira mais livre, que o conhecimento produzido dialogicamente perde sua densidade científica. A natureza democrática e a dimensão libertadora do conhecimento dialógico não inviabilizam a rigorosidade. A acusação sobre a falta de rigor do saber produzido por práticas dialógicas e democráticas é uma tentativa de desarticular se desvalorizar o saber produzido popularmente.

Pela importância que Paulo Freire atribui ao saber nativo, ele propõe que a construção sistemática do mesmo inicie-se sempre pela contextualização. Nessa posição metodológica, ele está assegurando a vinculação do saber a ser desenvolvido com o saber local, do saber concreto cotidiano, mas alerta: o partir do concreto, é um partir, não um permanecer. O que se deve buscar, em sequência, é uma compreensão rigorosa do real. O autor atesta isso quando dá o seguinte depoimento à Rosa M. Torres:

Isso significa que, do ponto de vista da educação como um ato de conhecimento, nós, educadores, devemos sempre partir – *partir*,

é este o verbo; não *ficar* – sempre dos níveis de compreensão dos educandos, da compreensão de seu meio, da observação de sua realidade, da expressão que as próprias massas populares têm de sua realidade. É a partir do lugar em que se encontram as massas populares que os educadores revolucionários, no meu entender, têm de começar a superação de uma compreensão inexata da realidade e chegar a uma compreensão cada vez mais exata, cada vez mais objetiva dela (2002, p. 79).

O importante a observar neste depoimento é a constatação que Paulo Freire faz sobre a compreensão inexata da realidade que os saberes populares apresentam. Isso revela que Paulo Freire não faz uma defesa ingênua ou populista do saber que as populações marginalizadas apresentam. O autor tem clareza que o conhecimento existente, embora deva servir como ponto de partida para o desenvolvimento do saber da população, não é suficiente como recurso emancipador. As limitações e carências dos saberes existentes podem e devem ser superados através de um processo de apropriação-reconstrução de novos saberes, tendo em vista a superação das circunstâncias que limitam o saber existente. O cuidado que deve acompanhar os educadores é de evitar que um saber seja meramente apropriado, sem criticidade e sem a avaliação sobre sua pertinência para o contexto em estudo. Acima de tudo, o conhecimento deve permitir a que o educando e o educador possam realizar sua libertação, tornando-se sujeitos autônomos do ponto de vista intelectual, político e ético.

Ao destacar este ponto, queremos alertar para um desafio da pedagogia do oprimido que parece atual: a necessidade de considerar as carências e os saberes do povo como exigências fundamentais para a construção de um saber socialmente necessário, politicamente democrático e eticamente justo.

A OPRESSÃO E A LIBERTAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL

Como podemos perceber, o conceito de opressão, central na obra de Freire, é talvez um dos temas mais difíceis a ser analisado no contexto da atual sociedade. Para avaliar esta complexidade, é preciso identificar a concepção que tal conceito apresenta na obra *Pedagogia do oprimido*. Para tanto, uma primeira consideração que devemos levar em conta é que a opressão é entendida na obra de 1970 no horizonte das relações capitalistas e das relações de classes. As relações de opressão só podem ocorrer em decorrência da dominação de uma classe sobre a outra, isto é, por relações de exploração da classe opressora sobre a classe dos oprimidos. Diante desta visão, a conscientização e a libertação só poderão ser alcançadas pela formação da consciência de classe: “A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto classe para si” (1979b, p. 48).

A noção de opressão tem presente, pois, a leitura marxista da luta de classes, embora Freire não considere esta o único motor da história e ainda que não tenha utilizado os conceitos classe social e luta de classe em muitos momentos de sua obra. Ele preferiu utilizar, segundo alguns críticos, o conceito vago de *oprimido*, sendo por isso muito criticado por marxistas mais fervorosos. No entanto, ele mesmo afirma sua filiação à leitura marxista de história quando responde de forma irônica a alguns destes seus críticos:

Impossível, após a leitura de *Pedagogia do oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros que eram operários, os segundos, empresários. E isso porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a

mais valia e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa dos seus interesses (1994, p. 89).

Esta adesão ao conceito marxista de luta de classes como base para o entendimento do problema da opressão Freire mantém até o final de sua vida. Ainda que tenha substituído, em alguns textos, o termo *oprimido* por *excluído*, ele não abandona a tese da luta de classes como uma necessidade para demarcação do papel emancipador do oprimido em oposição ao papel de opressão dos opressores. Porém, Freire considera que a “luta de classes não é o único motor da história, mas certamente um deles” (id. p. 91). Assim, vale a analogia: em Marx, a instituição de uma sociedade livre depende da força revolucionária do operariado; em Freire, a libertação e a instituição de uma sociedade humanizada só pode se realizar pela ação dos oprimidos. O opressor não possui dentro de si a contradição que torna possível a humanização, isto é, pelo fato de se identificar de forma absoluta com a situação de opressão, não consegue gerar dentro de si a contradição que poderá levá-lo a buscar a mudança da realidade objetiva e subjetiva que o mantém opressor. O opressor não consegue gerar alteridades, e por isso mantém-se desumanizado. Sua condição de opressor sustenta-se na condição desumana dos oprimidos, fato que o torna também desumano.

O oprimido, ao contrário, vive esta contradição de forma relativa, ou seja, ele pode conscientizar-se dela e tornar-se um *revolucionário*, pois começa a perceber que pode ser outro do que é, que pode produzir uma realidade objetiva diferente daquela em que se encontra situado. Sua condição de oprimido só se mantém à medida que contribui para a manutenção desta. Sua debilidade diante da opressão, sua não inclusão ab-

soluta no sistema de reprodução capitalista, sua *marginalidade*, sua condição de *não incluído* podem ser transformadas, pela conscientização, em força transformadora de si mesmo e da realidade opressora. “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos – escreve Freire – será suficientemente forte para libertar a ambos” (1978, p. 31).

A questão que devemos levantar é se a manutenção do conceito de oprimido atrelado à teoria marxista de luta de classes é adequada e produtiva para fundamentar uma perspectiva crítica e emancipadora da ação social e da ação educacional. Neste sentido, talvez a retomada do conceito do ser humano-social como opressor e oprimido pode ser ainda muito produtiva, pois recoloca na luta cotidiana e na vida coletiva dos diferentes grupos sociais a possibilidade de uma condução da própria história.

De outra parte, acreditamos que a produtividade da pedagogia do oprimido de Freire poderá manter-se eficaz se submetida a uma reconstrução crítica diante dos atuais desafios da sociedade globalizada e das novas formas de opressão que estão sendo instituídas em benefício dos grupos sociais dominantes. Para tanto, juntamente com os referenciais de Freire, podemos buscar apoio nos estudos de diferentes abordagens críticas passadas e atuais, buscando realizar uma reconstrução da racionalidade pós-moderna no intuito de entender a complexidade que envolve a opressão vigente na sociedade atual. A retomada da *Pedagogia do oprimido* sob a ótica da reificação, da indústria cultural, da dominação midiática, da racionalidade instrumental, dos desafios da democratização em tempos pós-modernos, da necessidade de utopias diante de um mundo perdido na imediatez, pode contribuir para fortalecer a luta por um mundo com novas perspectivas. Afinal, não podemos desconhecer que, mesmo criticado e, por vezes, ridicularizado

por alguns intelectuais, sua obra continua produzindo importantes frutos que podem ser identificados em diferentes países, atingindo inúmeras organizações e movimentos. De outra parte, não podemos deixar de destacar aquilo que Freire recomenda em relação a toda a sua obra intelectual: que não a repitam, mas que ela sirva para novas criações e, especialmente, para a libertação dos oprimidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, queremos dizer que consideramos que a obra Freire apresenta aquela condição que a torna sempre atual: a dimensão de uma obra clássica, que ultrapassa permanentemente o tempo e o espaço em que foi elaborada. A plasticidade das reflexões contidas na obra faz com que ela se constitua num referencial que apresenta sempre novos desafios teóricos e práticos. Ademais, a temática da opressão e das formas de sua reprodução apresentam-se ainda como desafios a serem enfrentados. Neste sentido, concordamos com Schmied-Kowarzik, quando escreve: “toda a pedagogia deve ser hoje pedagogia do oprimido. Nenhum pedagogo que queira levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o “problema central dos homens” é a humanização das relações humanas; “toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo” (1983, p. 72).

REFERÊNCIAS

EIDAM, Heinz; DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação como prática da liberdade-Paulo Freire como contraponto. *Passo Fundo, Espaço Pedagógico*, v. 12, n. 1, jan./jun., 2005, p. 119-137.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979b.

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

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. ; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TORRES, Rosa Maria. *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

CAPÍTULO



TRABALHO, PRECARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: DA INDIGNAÇÃO À REBELDIA LIBERTADORA

Evandro de Godoi¹

Espero convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

Os anos que seguem após as ditaduras civil e militar são marcados pelo desejo de democracia. E os movimentos e acontecimentos que surgem explicitam isso, todavia, ao mesmo tempo, o capitalismo dá sinais de crise e as estratégias de superação colidem com os movimentos que buscam mais participação da sociedade^T. A necessidade de acumulação capitalista para manter-se já não pode ter as mesmas características do capitalismo industrial. E a contradição capital/trabalho nesse

¹ Licenciado em Computação pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto. T

contexto se agudiza. Dentre as estratégias de superação da crise do capital, o neoliberalismo diagnostica-a como sendo uma crise do Estado, portanto o capital requer redefinições em seu papel, não mais como garantidor de direitos sociais materializados em políticas públicas.

No Brasil, este processo iniciou-se já na saída da ditadura. Portanto, a constituição de 1988 foi tardia desde sua promulgação, pois a complexidade do processo de acumulação capitalista já não aceitava um Estado forte garantidor de direitos. Seguiu-se então, com os governos até os dias atuais avançando nesse processo. Em 1995, no governo Fernando Henrique gestou-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. O então ministro de administração, Bresser-Pereira, juntamente com o ex-presidente já citado eram representantes de outro movimento na direção das reformas: a terceira via, que, assim como o neoliberalismo, atribuía ao Estado a crise, portanto este deveria ser reformado de maneira que ou se privatizava o público ou implantava-se ao último as leis do mercado.

A educação estava incluída entre as citadas reformas. Porém, a problemática que surge é a de que havia lacunas na garantia da educação pública pelo Estado: analfabetismo, o acesso à escolarização ainda não universalizado, inexistência de um sistema de educação. Foi nesse contexto que surgiu, por parte dos movimentos sociais, a proposição de um Plano Nacional da Educação, que buscava defender a educação pública, gratuita e de qualidade social como um direito de todos. Uma das reivindicações da proposta era o resguardo de 10% do PIB para a educação pública – briga que temos até hoje – que, na época, o senador Darcy Ribeiro alterou para 7% a proposta, que de qualquer forma foi vetada pelo presidente. Trocou o presidente, porém o veto não foi retirado. Da mesma

forma, segue-se até hoje a educação, assim como outros direitos, sendo despossuída dos trabalhadores em benefício do capital.

Movimentos interessantes que surgiram, em se tratando da educação superior, foram o PROUNI e o REUNI. O primeiro estende o acesso fazendo isso através de parcerias público-privadas, o segundo um movimento que na prática impactou nas condições de trabalho, ao passo em que aumentaram as vagas para estudantes na universidade sem a garantia de qualidade aos alunos, precarizando e sobrecarregando os trabalhadores da educação. A lógica mercantil é perceptível em todas as relações e a capacidade de organização e luta dos trabalhadores encontra cada vez mais obstáculos.

Este capítulo pretende, então, propor elementos para pensar as condições de trabalho e de vida dos profissionais da educação.

O TRABALHO – ESPECIFICIDADE HUMANA E TRABALHO NO CAPITALISMO

O trabalho é uma especificidade do ser-social. Foi através dele que o homem criou as condições necessárias para sua sobrevivência e reprodução. O trabalho nessa concepção traduz-se pela forma que nos diferencia dos demais animais, os quais executam seu trabalho de forma instintiva, cabendo aqui a conhecida frase de Marx (1983) de que “o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-lo em cera”, portanto o trabalho é atividade criativa e criadora na sua origem. Ao empreender tal ação o homem em movimento dialético transforma a si também.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural e põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida ao atuar por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

A produção da vida do humano historicamente se dá através do trabalho. Nesse sentido o trabalho passa a ser necessário em um movimento de produção e reprodução para, dessa forma, produzir bens materiais. A produção da existência seria afetada se a cada tempo não houvesse mais condições materiais e pessoais de produção. No início da história humana, quando o homem dependia principalmente da caça, pesca e coleta, frequentemente passava por períodos de fome e retrocesso no processo de produção. Mais tarde, com o cultivo da terra e criação de animais para consumo, o homem demonstrou avançar no domínio sobre a natureza.² O trabalho, portanto, concebido nesse processo como “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidade humana [...] sendo igualmente comum a todas as formas sociais”(MARX, 1983).

No entanto, na sociedade do capital, o trabalho passa a ser valor de troca. A propriedade privada dos meios de produção pelo capitalismo cria os sujeitos que têm sob propriedade o trabalho e esse passa a ser vendido como mercadoria. Esse processo, chamado de *alienação*, uma contradição entre capital

² Pesquisar sobre o *materialismo histórico*.

e trabalho, uma vez que o trabalhador não se apropriava do seu produto.

uma primeira causa dessa deformação monstruosa se encontra na divisão social do trabalho na apropriação privada das fontes de produção no aparecimento das classes sociais. Alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes. Introduziu-se assim um novo tipo de contradição no interior do gênero humano (KONDER, 2008, p. 29).

As contradições entre capital e trabalho vão, na perspectiva materialista de estudo da evolução do humano, sendo o motor da sociedade até os nossos dias. As contradições do capitalismo apontam para a possibilidade e a necessidade de sua superação. E, atualmente, em análise de Mészáros (2002), a situação aguda do sistema de circulação de mercadorias esgotou seu potencial de criação, promovendo destruição. Na medida em que os homens tomam consciência do processo de expropriação do qual são assujeitados historicamente, vão se apropriando também da realidade concreta em que vivem e percebendo a necessidade de mudança. Freire (2001) trabalhou na sua *Pedagogia do oprimido* a necessidade e as possibilidades de uma educação emancipadora, a partir da conscientização e organização dos oprimidos. O educador alertava que, para tanto, deveria-se partir da realidade dos sujeitos, tomando-os como sujeitos do *ser-mais*, cuja tarefa histórica seria a libertação de si e ao mesmo tempo do opressor, este também compreendido por Freire como desumanizado ao oprimir.

TRABALHO E PRECARIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Que seria deste mundo sem militantes? Como seria a condição humana se não houvesse militantes? Não porque os militantes sejam perfeitos, porque tenham sempre a razão, porque sejam super-homens e não se equivoquem. Não é isso. É que os militantes não vêm para buscar o seu, vêm entregar a alma por um punhado de sonhos. Ao fim e ao cabo, o progresso da condição humana depende fundamentalmente de que exista gente que se sinta feliz em gastar sua vida a serviço do progresso humano. Ser militante não é carregar uma cruz de sacrifício. É viver a glória interior de lutar pela liberdade em seu sentido transcendente (Pepe Mujica).

O modo de produção capitalista, por ter contradições profundas historicamente entra em crise. Visando à sua reprodução, o capital tenta superar as crise, de diversas formas, como, por exemplo, através do aumento do consumo, como aconteceu no período vivenciado pelos países ditos de centro, que viveram o Estado de bem-estar-social, onde a classe trabalhadora teve condições de reprodução de sua força de trabalho através de garantias de alguns direitos e consequentemente condições de consumo das mercadorias.

O que acontece, porém, a partir da metade do século XX e se estende aos nossos dias é uma crise – do capital – que se caracteriza pela agudização das desigualdades. O diagnóstico do capitalismo é que o Estado é que está em crise porque gastou demais com políticas públicas. O capital, então, incorpora a seu padrão de acumulação o ataque aos direitos da classe trabalhadora. Dessa forma, como já anunciamos no início, a vida passa a seguir o parâmetro mercantil. Tudo vira mercadoria, tudo tem preço. Fonseca (2006), citando estudos de Harvey (2004, 2005), menciona essa forma de acumulação:

nomeada de acumulação por despossessão como uma nova forma de acumulação primitiva em que há roubo, que se faz mediante golpes no fundo público quer na promoção de guerras, de falências fraudulentas, nas formas de o Estado socorrer falidos, nas privatizações, nas reformas do Estado; todas formas de acumular capital retirando posses da classe trabalhadora, quer materialmente (uma vez que parte do fundo público está constituído por impostos sobre o salário, bem como sobre bens e serviços adquiridos, incluídos os essenciais), quer na expropriação de direitos humanos, sociais e trabalhistas, os dois pilares sobre os quais se assenta a acumulação incessante de capital desde o terço final do século XX, ganhando visibilidade e contornos de uma tragédia mundial (FONSECA, 2006, p. 64).

Outra estratégia de superação da crise, tendo por base o diagnóstico de que foi o empoderamento da classe trabalhadora que causou a derrocada, o modo de produção capitalista re-organiza seu processo produtivo. A *reestruturação produtiva*³ compreende um movimento de reorganização, com vistas a obter maior competitividade em nível global das empresas, as quais lançam mão de informatização e inovação tecnológica, isso aliado a uma flexibilização do trabalho, ênfase na qualidade total e modelo toyotista de produzir segundo a demanda. Essa reestruturação, explicada muito resumidamente, criou na prática um processo de precarização do trabalho, desemprego estrutural e perda de direitos trabalhistas conquistados até então, terceirização e formas de sub-contratação. No entanto, dada toda a precariedade do trabalho e da vida dos sujeitos, não obstante, ainda levam *a culpa* por sua exclusão e/ou inclusão precária em tal sistemática

³ Reestruturação produtiva, neoliberalismo, terceira via e Estado são conceitos de fundamental aprofundamento, cujo limite do trabalho não nos permite fazê-lo.

Cinicamente, no plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos irreversivelmente nos ajustar [...] No campo das relações de trabalho e formação humana, esta nova vulgata, sob os signos do neoliberalismo e pós-modernismo, assume aquilo que esses autores denominam “novlangue” (uma nova língua): fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

Nesse contexto, de mudanças, as políticas de educação seguem os ditames dos organismos internacionais que passam a orientar as políticas sociais nos países subdesenvolvidos. Instaure-se uma atmosfera de individualismo competitivo entre os trabalhadores e estudantes da educação. Uma cena comum disso é o produtivismo e a meritocracia que se estabelecem nas redes de ensino e escolas. Dias atrás, em sua página de *facebook*, uma mãe orgulhosa compartilhou a imagem do boletim de sua filha, estudante de escola particular comunitária, onde se podia ler abaixo dos dados de identificação: “classificação: 1º da turma de 14 alunos. 25ª da rede”. Assim como os prêmios conferidos por instituições, fundações sem fins lucrativos que visam a passar a mensagem de que “*não és melhor reconhecido/a porque não te esforças!*”. Situações que, embora facilmente reconhecidas como antipedagógicas e fracas no tocante de sua fundamentação, são estabelecidas e se fortalecem cada vez mais à medida que os professores e trabalhadores da educação tornam-se menos críticos e meros executores de sua função.

Dessa forma, um dos elementos que surge é a necessidade de resgate da cientificidade do trabalho docente. Nestes termos

cabe ao professor, ao invés de esforçar-se mais na lógica meritocrática, fazê-lo na compreensão do significado e relevância social de seu trabalho.

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social de sua profissão (LIBÂNEO, 2008, p. 77).

É nesse sentido que se constitui a dimensão política de luta por direitos, condições dignas de trabalho, que na verdade, em se tratando de educação pública, nada mais é do que condições de atendimento à população com qualidade social. Essa dimensão deve fazer-se inerente à formação de professores, tendo em vista que “a luta dos professores em defesa de seus direitos... não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 2011, p. 64).

Não se pode cair na ingenuidade de pensar tal tarefa como fácil. Tampouco, porém, imaginar a possibilidade de luta e conquista como impossível traduz-se por uma visão antidialética cerceadora e beneficiadora do *status quo*. Os problemas existentes que se interpõem à organização dos professores enquanto classe são: a já mencionada mudança no papel do Estado, que fragmenta e precariza as formas de contrato, individualizando os sujeitos e desestabilizando-os enquanto potencial de luta.

Outro fator é a mídia, visivelmente antidemocrática, que se encontra a serviço da elite dominante. A título de exemplo, no horário nobre da *RBS TV*, afiliada da Rede Globo, nos intervalos da programação em 2013 e 2014, era veiculada uma propaganda do governo do estado do Rio Grande do Sul como

sendo operador de “milagres”, garantindo transporte público, reformas em escolas, reestruturação curricular e, o mais curioso, reajuste de 76% do salário. Para perceber o potencial ideológico, em contraponto a um número tão grande, esses 76% na prática correspondem a alguma coisa em torno de R\$ 600,00 que nada mais seria que o pagamento do piso (precário, diga-se de passagem) que é lei, e cujo pagamento de fato não ocorre para todos. A imagem que se passa à sociedade, por outro lado, é de professores satisfeitos e de uma educação que vai bem.

Os fatores acima citados, agregados a outros, deterioram a base docente organizada. De um modo geral, a forma contemporânea de acumulação do capital desestrutura a classe trabalhadora como um todo.

Por isso, a tarefa inicial é o esforço de compreender, tanto a sociedade como as bases do fazer pedagógico. O materialismo histórico-dialético parece ser o método que permite melhor compreender as mudanças que desaguam nos dias atuais. E mune os educadores, a partir dessa apreensão da realidade, a percebê-la como possível de mudança, pois, como dizia Marx, no *Manifesto*: “tudo que é sólido se desfaz no ar”; por mais enrijecedora e fragmentadora que seja a realidade das condições que se encontram os professores no constituir-se individual e coletivo, tão mais incisiva deve ser sua resposta. Portanto, deve-se revisar o passado, a constituição histórica da educação e o movimento que afirma ou nega determinada realidade.

Para tanto, deve haver disposição, os professores devem estar cientes da amplitude e implicações de sua prática. Um professor que exerce com profissionalidade e profissionalismo (LIBÂNEO, 2008) seu trabalho, mesmo que não esteja na militância direta dos partidos, sindicatos etc., estará sendo revolucionário, uma vez que, do ponto de vista da socialização do

conhecimento e ressignificação destes conhecimentos, aliados à dimensão da realidade dos sujeitos, há como ir além!

Os professores que puderem fazer isso, no exercício de “entregar sua alma por um punhado de sonhos”, devem ter claro que a sua luta se faz tanto na sala de aula quanto na mobilização e reivindicação. A greve dos professores e técnicos da rede federal no ano de 2012; os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que reivindicando o piso e melhores condições de atendimento ao público; os professores do Rio de Janeiro que em 2013 também se mobilizaram e foram duramente reprimidos, isso tudo, enfim, são acontecimentos que nos mostram duas coisas:

- 1) *há problemas*, pois a educação, embora a mídia e os discursos oficiais mascarem, é constantemente atacada de distintas formas;
- 2) *há também resistência*, por parte dos trabalhadores, sendo que os descontentamentos que levam as juventudes e os educadores às ruas aponta para isso.

Embora as condições de produção e reprodução da força de trabalho dos educadores estejam precarizadas, porque o capital assim exige, um dos desafios postos é a resistência do educador. Faz-se necessário que este resista e desempenhe seu papel em sala de aula com o exercício de sua “rigorosidade metódica”, sendo ético e estético, conforme Paulo Freire propunha. Exercendo a sua profissão de socializador e construtor do saber junto aos alunos e atualizando-se quanto às mudanças que agregam a suas aulas. Na luta, o professor deve empenhar-se na construção coletiva de “inéditos viáveis”, da mobilização da comunidade em que se insere, procurando na coletividade construir uma forma de agir frente às condições postas, tendo por horizonte uma educação que seja emancipadora dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se neste capítulo propor reflexões que despertassem para questionamentos, através da exposição de problemas vivenciados na prática pelos trabalhadores da educação. Enfrentou-se incongruências do tipo: Como um professor vai discutir a politecnia se nem o piso salarial recebe, se não há transporte público de qualidade, merenda para os estudantes? Como pensar a gestão democrática na escola quando o diretor se vê obrigado a fazer parcerias com fundações empresariais para garantir condições de infraestrutura para a escola, dentre outros? E, enfim, pôde-se entender que o trabalhador da educação encontra-se situado no contexto da precarização do trabalho e de suas condições. Dessa maneira, reforça a lógica do capital e do mercado como parâmetro regulador da vida e dos direitos das pessoas.

É por isso que se faz urgente que os trabalhadores da educação lutem por melhores condições de vida, de trabalho, apropriando-se de forma crítica da realidade contemporânea. É sabido, porém, que as incertezas são muitas e os sonhos já estão opacos em alguns sujeitos embrutecidos. Faz-se necessário, contra isso, resgatar uma amorosidade freireana, uma amorosidade que nada tem a ver com abdicação de senso crítico e luta por direitos, talvez por isso mesmo seja tarefa árdua. Como construir coletivos num tempo de tanta individualidade? Que valores ainda resistem em tempos de mercadorização da vida? O desafio está posto, conforme canta Maria Bethânia: “sonhar mais um sonho impossível, lutar quando é fácil ceder, vencer o inimigo invencível, negar, quando a regra é vender [...] quantas guerras terei de vencer por um pouco de paz?”

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva*. 2. ed. Londrina: Práxis, 2007.

BRASIL. *Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/plano-diretor/planodiretor.pdf>>.

FONSECA, Laura Souza. *Trabalho infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas*. UFF, Niterói, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001 .

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46. 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola*. Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

PALUDO, Conceição. Educação popular em busca de alternativas. Porto Alegre: Tomo Editorial, CAMP, 2001.

CAPÍTULO



TECENDO UMA REDE DE SIGNIFICAÇÕES NAS IDENTIDADES DE PROFESSORES

Luciane Spanhol Bordignon¹

O ensino superior tem se tornado, tanto em nível mundial quanto em nacional, objeto de vários estudos, configurações e, conseqüentemente, de legislações, políticas educacionais e produção de pesquisa.

No contexto mundial, Musselin (2011) salienta que os sistemas foram marcados por duas grandes evoluções: *expansão quantitativa e diferenciação dos sistemas de ensino superior*. As instituições de ensino superior nacionais, de fato, estão submetidas a um duplo movimento de internacionalização e de territorialização que instiga alguns autores, como Marginson e Rhoades (2002), a defini-las como “glonacal”, isto é, global, nacional e local ao mesmo tempo.

¹ Licenciada em Ciências pela UPF, licenciada em Matemática pela URI, mestre em Educação pela UPF e doutora em Ciências Sociais pela UFRGS e Universidade de Lisboa. Docente na Universidade de Passo Fundo.

Ao estudar as universidades de modo geral e, mais especificamente, as universidades comunitárias, não é possível olhá-las isoladamente. É preciso estudar os cenários mais complexos e mais amplos que a elas se interligam, portanto, é necessário estudá-las inseridas nos contextos global e local.

Neste sentido, este capítulo objetiva compreender como se constituem as identidades de professores em uma universidade comunitária, mais especificamente na Universidade de Passo Fundo², e de que significados elas são portadoras. Para isso, utilizou-se da perspectiva da rede de significações, partindo de hipóteses de que a identidade acadêmica e a identidade institucional são aspectos determinantes destes significados.

A REDE DE SIGNIFICAÇÕES

Segundo Rossetti-Ferreira e seus colaboradores, “a perspectiva teórico-metodológica da rede de significações vem sendo elaborada de forma a constituir uma ferramenta capaz de auxiliar tanto nos procedimentos de investigação como na compreensão do processo de desenvolvimento humano” (2004, p. 23). Considera-se importante essa perspectiva metodológica pela possibilidade de compreender e analisar as identidades institucionais e acadêmicas na constituição das identidades docentes.

Salienta-se que a rede de significações (RedSig) é uma proposta metodológica sobre as questões de desenvolvimento

² Salienta-se que os cursos de mestrado objetivam formar docentes para o ensino superior. Porém, optou-se, para este estudo, pelo termo “formação docente” de forma ampla, pois pelos objetivos dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu e pelo estudo realizado, percebeu-se que os mestres egressos atuam em diferentes níveis de ensino, como na educação básica, no âmbito do sistema público municipal, estadual e federal e também no ensino superior.

humano. Já para este estudo, ela será uma forma metodológica capaz de elucidar as relações entre universidade e identidades docentes, no que diz respeito à teia de significados.

A RedSig se constitui em um processo contínuo e complexo da articulação de elementos: interacionais, pessoais e contextuais, os quais caracterizam a matriz sócio-histórica (MSH). Segundo Rossetti-Ferreira e colaboradores (2004), essa rede propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica³, os quais são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo de mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento de outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando.

Cabe salientar que as quatro dimensões temporais (tempo presente, tempo vivido, tempo histórico e tempo prospectivo) perpassam e, conjuntamente, encontram-se plenamente impregnadas nos componentes pessoais, nos campos interativos, contextos e diferentes aspectos da matriz sócio-histórica.

³ O dicionário Houaiss traz a perspectiva da semiótica segundo Peirce e como estudos culturais. Segundo o dicionário, Charles S. Peirce (1839-1914) conceitua como teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem (linguísticas ou não), enfatizando especialmente a propriedade de convertibilidade recíproca entre os sistemas significantes que integram. No campo dos estudos culturais, o dicionário apresenta o seguinte conceito: estudo dos fenômenos culturais considerados como sistemas de significação, tenham ou não a natureza de sistemas de comunicação (inclui, assim, práticas sociais, comportamentos etc.); semiologia.

Na perspectiva da RedSig, conforme lecionam Rossetti-Ferreira e seus colaboradores, o foco principal se situa no trabalho com a produção de sentidos e significados em situações específicas de interação e objetiva apreender os papéis e contra-papéis reciprocamente atribuídos e assumidos pelas pessoas, no aqui-agora da situação, em contextos específicos. Gentil (2005) compartilha de tal compreensão e afirma que “uma matriz sócio-histórica é uma abstração construída a partir de práticas sociais significativas”.

Na perspectiva da RedSig, o estudo foi ancorado em dois instantes distintos: no *primeiro momento*, debruçou-se sobre alguns elementos interacionais, pessoais e contextuais da Universidade de Passo Fundo. Esse primeiro momento ofereceu subsídios para a construção da rede de significações da identidade institucional. No *segundo momento*, foi realizada a coleta de dados, por meio de entrevistas com gestores institucionais, questionários com egressos dos PPG, já mencionado anteriormente. Os sentidos desta investigação centram-se na possibilidade de (re)conhecer a identidade institucional e a identidade acadêmica na constituição das identidades de professores.

No sentido da RedSig, apresenta-se a seguir a identidade institucional da Universidade Comunitária.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E IDENTIDADE INSTITUCIONAL: ALINHAVOS NECESSÁRIOS

É inegável a importância da universidade no contexto brasileiro, embora se saiba que muitos brasileiros não conseguem ascender a esse nível de ensino, mesmo com novas formas de acesso ao ensino superior, como o exame nacional do ensino médio e as políticas públicas educativas, como o PROUNI, o REUNI e as políticas de ações afirmativas. Stichweh (2013)

salienta que a universidade, como organização mundial, apresenta algumas características: é bifocal, congregando dois macrossistemas: o educacional e o científico, e as universidades necessitam de participação nestes dois sistemas; é localizada e ganha a significação mundial por sua localização restrita e a interação entre os presentes que conversam uns com os outros.

No sentido da localização, o processo de interiorização da educação superior fez-se presente nos estados brasileiros. A presença de universidades comunitárias, públicas não estatais, fez-se sentir principalmente nos estados do Sul do Brasil. Nesse sentido, o foco do presente estudo centra-se em uma universidade comunitária, mais especificamente a Universidade de Passo Fundo (UPF), situada no planalto médio do Rio Grande do Sul.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de compreender o sentido de *público*, uma vez que a UPF caracteriza-se pelo modelo comunitário, ou seja, público não estatal. Arendt (1997) salienta que público significa o que pode ser visto e ouvido por todos; o que está ligado à pólis (à cidade e a política), enquanto o privado está associado à casa e à família.

A comuna, analisada por Putman (1996), por meio da experiência italiana, que teve início em 1970, quando foram criados os primeiros governos regionais, na experiência em aspectos como a auto-organização, a cooperação, que levou à boa governança. Já Tocqueville (1977) relata a experiência norte-americana em que o espírito comunal sustenta essa instituição. Salienta que, quando o público governa, não há homem que não sinta o preço do bem-estar público e que não procure cativá-lo, atraindo a estima e a afeição daqueles no meio dos quais deve viver.

A comuna urbana constitui muito provavelmente, na Itália, o momento de agregação política mais alto e original, segundo Bobbio et al. (2007). Para os autores, a comuna hoje perdura, pelo menos em algumas de suas funções fundamentais. Comuna e cidade, originalmente distintas, compenetraram-se tão profundamente que tornaram-se, na própria linguagem corrente, quase sinônimas, significando a primeira o instrumento da gestão administrativa da segunda.

Comunidade, como essência do sentido de público, ainda permanece como um conceito ambíguo e, como tal, permite diversas interpretações. Ora designa a forma de socialização, ora designa a própria instituição da sociedade. Já para Castells (1999), as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agruparem-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e, em última análise, uma identidade cultural, comunal. A coexistência não é suficiente para definir uma comunidade. São necessários objetivos e interesses comuns para criar laços entre os membros.

Schmidt (2009) aponta os estudos sociológicos sobre as comunidades, tema sobre o qual também leciona Bauman (2003), que sinaliza que a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. Faz a distinção entre comunidade estética e ética. Salienta que a característica comum da comunidade estética é a natureza superficial e transitória dos laços que surgem entre seus participantes. Esses laços são descartáveis e pouco duradouros e, nesse caso, não tecem entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e de compromissos a longo prazo. Os vínculos estabelecidos são sem consequências. Já a comunidade ética, para Bauman (2003), seria o oposto da comunidade estética. Ela teria que ser tecida de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis

e que, graças à sua durabilidade institucionalmente garantida, pudesse ser tratada como variável dada no planejamento e nos projetos de futuro. Os compromissos dessa comunidade seriam o “compartilhamento fraterno”.

Neste contexto, as universidades comunitárias carregam em seu bojo o sentido de comunidade, de identidade comunal e de pertencimento. A criação das universidades comunitárias deve-se, também, ao espírito associativo, com forte presença nos estados do Sul do país. Durston (2000) salienta que em determinadas regiões existe um significativo capital social comunitário ou coletivo, que consta das normas e estruturas que conformam as instituições de cooperação grupal.

As universidades comunitárias agregam-se em associações e consórcios. No âmbito nacional, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) reúne 63 instituições comunitárias de ensino superior. No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996, com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974 e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do governo do estado e de prefeituras.

No contexto das universidades comunitárias, Franco, Longhi e Ramos (2009) sinalizam que estas têm sido estudadas sob duas ideias centrais: a procura de diferenciação em face dos demais segmentos da educação superior e o seu caráter alternativo. Nessa perspectiva, as universidades comunitárias poderiam ser consideradas, na perspectiva de Santos (2004), como uma globalização contra-hegemônica, pois se caracterizam pelo seu caráter alternativo e diferenciam-se das universidades

de cunho empresarial, por apresentar uma perspectiva pública, mas não estatal.

Recentemente, foi aprovada a lei que dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). O reconhecimento legal das universidades comunitárias configurou-se a partir da lei 12.881 de 2003, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das instituições comunitárias de educação superior – ICES. Esta lei descreve características básicas para a qualificação das universidades comunitárias: constituição na forma de associação ou fundação de direito privado, patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuição da sua renda, aplicação integral dos recursos nas suas atividades e desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionado às instituições públicas e recebem recursos orçamentários do poder público. Acredita-se que a legislação veio reconhecer o papel das instituições comunitárias e precisar a sua real identidade.

Dentre as universidades comunitárias, está a Universidade de Passo Fundo, que completou 45 anos de existência em 2013. Os primórdios desta instituição, na década de 1950, já sinalizavam para o cunho comunitário. A UPF, desde a origem, em 1968, adotou uma vocação regional: seu primeiro estatuto já definira que um de seus objetivos seria contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da região.

O entrelaçamento institucional, dos primórdios à criação da UPF, evidencia aspectos singulares desta instituição. Os esforços das lideranças, associados às iniciativas, à percepção das necessidades locais e à não espera de que algo ou alguém *tome a iniciativa*, levou a muitas decisões locais que culminaram na criação da UPF. Esses movimentos não foram harmônicos, livres de conflitos, contradições, desafios, relações de poder e enfrentamentos. Salienta-se que esses movimentos efetivaram-se pela forte preocupação e desejo da continuidade por estudos no ensino superior. Transparece o desejo e os desafios para a concretização do projeto de implantação do ensino superior.

Com relação ao entrelaçamento territorial ensino, pesquisa e extensão, o cunho comunitário esteve presente na pesquisa desenvolvida na UPF, que teve início em 1976, por meio dos cursos de especialização. É possível constatar, porém, que, já em 1970, a Faculdade de Educação, por meio das ações do Centro Regional de Educação, conduziu estudos sobre a realidade da educação no ambiente regional. Ao retomar a criação da UPF e a forma como ela foi se constituindo ao longo do tempo, é possível perceber a produção de fatos, feitos e efeitos, bem como as relações sociais, as questões identitárias e o entrelaçamento territorial do ensino, da pesquisa e da extensão.

As questões identitárias sempre estiveram presentes na trajetória da UPF. Castells (2006) coloca a questão da identidade, ou das identidades, como um núcleo resistente à homogeneização e que pode ser semente de mudanças socio-culturais. Segundo o autor, entende-se por *identidade* a fonte de significado e experiência de um povo. No que diz respeito a atores sociais, o autor entende por *identidade* o processo de

construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Pode haver identidades múltiplas para um determinado indivíduo ou ainda para um ator coletivo.

Para captar os sentidos e as significações das identidades institucionais, foram investigadas as *vozes* de oito gestores (vice-reitor de Pós-Graduação, vice-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários e coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, entre 2011 e 2013) e aplicados questionários aos egressos dos mestrados em Educação, Letras, História e Envelhecimento Humano, em 2011, da Universidade de Passo Fundo.

Na ocasião, um dos gestores entrevistados⁴ assim se manifestou:

Vivemos no mundo hoje, chamamos de pós-moderno, não existe mais uma identidade, mas existe identificações. Vivemos num mundo, extremamente fragmentado, precário, no sentido que não existe mais essa totalidade, então, claro, cada universidade, no nosso caso, a UPF, está buscando construir isso internamente, seja por lado da pesquisa, extensão, graduação e, enfim, nós estamos construindo esse nosso papel na região, muitas coisas deram certo, mas outras não estão tão certas assim. Acho isso um processo, que uma universidade regional tem que constantemente construir, essa é a palavra-chave, construir, nós estamos buscando identidade a todo dia, estamos negociando com futuro. Negociar com futuro significa não só ensinar coisas para nossos alunos, mas aprender coisas com nossos alunos (G5).

⁴ Salienta-se que para caracterizar a transcrição das respostas dos gestores, utilizou-se as siglas G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8, buscando esclarecer o posicionamento de cada um sobre os questionamentos realizados.

Castells (2006) salienta que as identidades organizam significados e estes são definidos como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. O significado organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) autossustentável ao longo do tempo e do espaço. A identidade primária que conferiu sustentação à identidade comunitária e regional da UPF está no significado de comunidade como essência de público.

Na busca da identidade institucional, as *voces* dos egressos ecoam no sentido de que 88% destes concebem a UPF como comunitária e regional, ao passo que 12% mostram opinião diferente. A justificativa para a concepção da UPF como comunitária e regional está expressa no quadro a seguir:

Categorias/respostas	Quantidade de respostas	Percentual
Formação	6	24
Abrangência regional	5	20
Inserção comunitária	8	32
Instituição de caráter público/ não estatal	3	12
Negação de instituição de caráter público/não estatal (voltada para o lucro)	3	12
Total de indicações	Σ 25	Σ (100%)

Fonte: Questionário aplicado aos egressos dos PPG da UPF (2013).

Os dados revelam que 32% dos egressos consideram a UPF comunitária e regional, pela sua inserção comunitária; 24%, pela importância na formação; 20%, pela abrangência regional e 12%, pelo seu caráter público/não estatal.

Os egressos também evidenciam a concepção da universidade comunitária e regional como aporte na formação dos sujeitos. A identidade comunitária da UPF, no contexto do mundo globalizado e com a proliferação de inúmeras universidades, faculdades isoladas, cursos superiores e instituições que não são da região, mas de outros estados com instalações na região, torna mais complexa essa identidade. As manifestações foram assim expressas:

O que torna ela mais comunitária é essa questão que estamos em constante interação com a comunidade, principalmente pela Vice-Reitoria de Extensão de Assuntos Comunitários, mas toda essa nova área inovação da tecnologia só tem sentido se a comunidade está por dentro do que está acontecendo (G7).

Segundo Castells (2006), toda e qualquer identidade é construída. A principal questão diz respeito a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece. Essa construção vale-se da matéria-prima e é fornecida por alguns fatores, entre eles: pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espço. Quem constrói a identidade coletiva são os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. A construção social da identidade coletiva é marcada em um contexto de relações de poder. Nesse sentido, Castells distingue três formas e origens de construção de identidades: a) *identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no

intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; b) *identidade de resistência*: gerada por atores sociais que estão em posição desvalorizada ou discriminada; c) *identidade de projeto*: produzida por atores sociais que partem dos materiais culturais a que têm acesso, para redefinir sua posição na sociedade.

Pode-se inferir pela fala de um gestor entrevistado que, inicialmente, a identidade começou como resistência pela lacuna do Estado, que levou à formação de comunas ou comunidades.

Ela é comunitária desde sua origem por atender uma lacuna do Estado. Eu vejo que todo esforço da universidade dos processos de planejamento de desenvolvimento vem no sentido de fazer uma leitura dessa realidade e tentar, por meio dos diferentes cursos, quer graduação, pós-graduação, as atividades, os projetos de extensão, *de stricto sensu*, *lato sensu*, responder minimamente a essas necessidades. É uma universidade que olha para esse entorno, que na verdade ela é parte, não pode ser colocada fora desse contexto, ela procura fazer esse exercício de avaliar esse contexto e ver de que forma pode produzir e gerar conhecimentos com essa comunidade (G8).

Essa identidade que começou como resistência acabou resultando em identidade de projeto pelo fato de os atores sociais construírem uma nova identidade capaz de redefinir sua função. Isso fica exposto nas seguintes colocações dos gestores:

A principal característica é o fato de não possuir um *dono* e a gestão democrática que predomina em todas as unidades e setores que a compõem. A destinação dos seus recursos exclusivamente para fins de ensino, pesquisa, extensão é outra característica de sua natureza comunitária (G3).

Penso que a UPF tem caráter comunitário e regional. O primeiro elemento é a democracia interna, a tomada de decisões

que envolve a comunidade, os órgãos colegiados. A segunda é o plano de desenvolvimento institucional, o planejamento desta inserção regional, a responsabilidade com Passo Fundo e o Planalto Médio. Outro elemento é a preocupação de dispor serviços à comunidade que o poder público não oferece (G4). Concebo sim a UPF como comunitária em função dos muitos programas das relações que ela tem com a comunidade local e regional, tanto no âmbito das parcerias na área da educação, da saúde, nas áreas das ciências agrárias e isso tudo ajudou no desenvolvimento dessa região, no desenvolvimento regional, eu concebo inclusive aqui de abrangência de Passo Fundo, como uma região pobre e que ela foi puxada pela universidade, o desenvolvimento dessa região ele é liderado pela universidade (G1).

A respeito da *identidade institucional*, o estudo apontou que os gestores e 88% dos mestres egressos concebem a UPF como comunitária e regional. Percebe-se alguns pontos importantes em suas *vozes*, passíveis de elencar tipologias no âmbito político, financeiro e social sobre a identidade de projetos *político*: a democracia por meio da participação nas decisões com a comunidade e órgãos colegiados; *financeiro*: destinação de recursos na própria universidade; *social*: disponibilização de serviços para a comunidade, programas e parcerias na área da educação, saúde e ciências agrárias. Nessa tipologia elencada, pode-se perceber o coletivo como suporte na identidade de projeto.

A respeito da *identidade acadêmica*, o estudo revelou que a idade dos mestres egressos sinaliza pessoas mais jovens e outros na fase da maturidade, variando de 27 a 50 anos. Em relação ao gênero, 70% dos egressos são mulheres e 30%, homens. A respeito do curso de graduação realizado, a maior concentração de cursos foi História, com 16,7%; Pedagogia, 13,3%; Enfermagem e Fisioterapia, 10%; Letras 6,7%. Quanto ao ano de conclusão dos cursos de graduação, percebe-se que

73,3% dos egressos concluíram a graduação entre os anos de 2000 a 2009. Esses dados revelam intervalos de tempo curtos entre a conclusão da graduação e o início da pós-graduação *stricto sensu*, sinalizando a continuidade dos estudos na pós-graduação. Sobre o tipo de instituição de ensino superior na qual realizaram o curso de graduação, 63,3% dos egressos cursaram em universidade privada/comunitária. Um dado que chama muito a atenção tem relação com o capital escolar de origem dos egressos: 66,7% dos pais (mãe e pai) não são graduados, dado que revela que os egressos caracterizam-se como as pessoas da família com o maior grau de escolarização.

Os gestores, ao manifestarem-se sobre os mestres egressos dos programas, salientam que alguns continuam seus estudos no âmbito do doutorado e muitos atuam como docentes na educação básica e superior. Outro gestor sinaliza para as ocupações profissionais dos egressos, no âmbito municipal e estadual. O depoimento dos entrevistados a seguir ilustra esta identidade:

Eu acho que nós somos referências... quando nós pensamos no nosso programa, e pensamos quem são nossos alunos, temos muito egressos, tem alunos de São Borja, Chapecó, Xanxerê, Joaçaba, Concórdia. Esse polo de abrangência da UPF não é tão restrito quanto a gente pensa. Também tem um diálogo muito grande com questão do regional, a questão do olhar dela sobre comunidade, no nosso caso, são ações que procura desempenhar principalmente direcionado ao professor, à formação do professor (G2).

Ela extrapola o que a gente poderia chamar por uma região se pensar assim geograficamente. Nesse sentido, eu acredito que ela vai para além do regional, até pelas proximidades com outro estado, com o estado de Santa Catarina, como ela estende as suas ações, tanto para aluno de graduação com os da pós-graduação, *lato sensu*, *stricto sensu*. No meu posicionamento, ela vai para além do regional. A questão do caráter comunitário, além daquelas questões específicas do ponto de vista da organização

de uma instituição comunitária, a característica da identidade comunitária, é por ela ter essa imersão aqui na comunidade, isso sim é um *'locus'* bem pontual, ela tem inserção comunitária, ela tem referência comunitária, ela é escolhida, identificada na comunidade (G6).

Quanto à questão regional, alguns gestores evidenciam que, mesmo com a delimitação da região de abrangência da UPE, ocorre um *extrapolar* dos seus limites institucionais, que se expandem para toda a região Sul do Brasil. Percebe-se uma atuação dos egressos na educação básica e também no ensino superior. Um gestor assim se manifesta:

Nós temos feito levantamentos sistemáticos sobre a questão dos egressos, nós temos uma preocupação muito grande com esse público que nós formamos, onde que eles estão, em que área que eles estão atuando. Então, em nosso último levantamento realizado, 51% dos nossos egressos são docentes no ensino superior, eles estão dando aula na universidade, na faculdade. Os institutos federais eles têm absorvido bastante os nossos egressos. E o restante está no ensino básico, na rede privada na rede pública e 1% não atua nem no superior e nem no básico (G 1).

Desse grupo, alguns já estão avançando no doutorado e outros receberam a sua titulação e voltaram para suas instituições de onde vieram. Eles vieram realmente para se titular, porque era uma necessidade da sua instituição, então eles responderam a isso. E alguns fizeram, mas não avançaram na carreira de docente e tampouco na de pesquisador (G 6).

O que é possível inferir, após o estudo realizado, é que os fios e alinhavos que compõem a identidade institucional da UPE, entrelaçados aos fios e alinhavos que compõem a identidade acadêmica, tecem as identidades docentes.

ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Ao retomar a criação da UPF e a forma como ela foi se constituindo ao longo do tempo, é possível perceber a produção de fatos, feitos e efeitos, bem como as relações sociais, as questões identitárias e o entrelaçamento territorial do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesta perspectiva, Bordignon (2014) salienta que os compromissos de qualquer universidade estão associados ao *acadêmico*, com a formação de novas gerações; ao *profissional*, no que tange à formação de novos profissionais, e ao *institucional*, com a comunidade no seu entorno.

Percebem-se alguns pontos importantes nas falas, nas quais é possível elencar tipologias no âmbito político, financeiro e social sobre a *identidade de projeto-político*: democracia por meio da participação nas decisões com a comunidade e órgãos colegiados; *financeiro*: destinação de recursos na própria universidade; *social*: disponibilização de serviços para a comunidade, programas e parcerias na área da educação, saúde e ciências agrárias. Nessa tipologia elencada, pode-se perceber o coletivo como suporte na identidade de projeto.

A construção da identidade, neste estudo, efetivou-se em duas direções: uma relacionada à identidade institucional e outra à identidade acadêmica. A identidade institucional está centrada na concepção de universidade comunitária e regional, pela importância da formação e pelo caráter público/não estatal. A identidade acadêmica revelou aspectos importantes com relação à idade, ao gênero, à formação inicial, aos intervalos temporais entre a graduação e pós-graduação e ao capital escolar de origem.

Nessa perspectiva, o que é possível apreender pelo estudo realizado é que a identidade institucional, como marca

da Universidade de Passo Fundo, configura-se na identidade comunal, com o sentido de práticas democráticas, que se configuram na inclusão do outro. Essa identidade institucional produz significados e sentidos que, articulada à identidade acadêmica, configuram as identidades de professores, que apresentam intensa vitalidade e envolvimento devido ao perfil profissional docente, substanciado na inclusão do outro e no sentido comunitário.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO CATARINENSE DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS. Disponível em: <<http://www.acao.org.br/new/index.php>>. Acesso em: 20 out. 2013.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro; Zahar, 2003.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Edunb, 2007.

BORDIGNON, L. B. A pós-graduação como Interlocutora das relações universidade e comunidade. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Lei 12881/2013. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument>. Acesso em: 15 dez. 2013.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

COMUG. Disponível em: <http://www.comug.org/COMUG_Website/COMUG_2013.html>. Acesso em: 10 out. 2013.

DURSTON, John. *Qué es el capital social comunitario?* (2000). Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lcl1400.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FRANCO, Maria Estela; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. *Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: Editora UFPel,, 2009.

GENTIL, Heloisa. Identidade de professores e rede de significações. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HISTÓRICO DA UPF. Disponível em: <<http://www.upf.br/45anos/historia.php>>. Acesso em: 20 set. 2013.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2002*. Manaus: Objetiva, 2002. CD-ROM

MARGINSON, Simon; RHOADES, Gary. *Além dos Estados nacionais, mercados e sistemas de ensino superior: uma agência heurística glonacal*. (2002) Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/37970529/hed-2002-marginson-rhoades>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

MORAIS, João Luiz de (Org.). *Perfil das universidades comunitárias*. São Paulo: Loyola, 1989.

MUSSELIN, Christine. Ensino superior (verbete). In: ZANTEN, Agnés van (Coord.). *Dicionário de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL. Disponível em: <<https://secure.upf.br/apps/conteudo/mapaConteudo.php?u=90184>>. Acesso em: 20 maio 2013.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIN, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Boaventura de. *A universidade no séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHMIDT, João Pedro. CAMPIS. Luiz Augusto Costa a. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não-estatal. In: SCHMIDT. João Pedro (Org.). *Instituições comunitárias*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. *A democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

CAPÍTULO



DIMENSÃO(ÕES) DA PRÁTICA DOCENTE NAS LICENCIATURAS: A FORMAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Márcia Adriana Rosmann¹

Permeado pelo processo dialógico, a prática docente nas licenciaturas deve ser encorajadora dos acadêmicos, docentes em formação, para que estes possam enxergar-se como profissionais da educação, providos de uma identidade carregada de muitos saberes e saberes-fazer, no sentido de aprender ao ensinar, mediatizados pela permanente profissionalização. A docência na contemporaneidade requer a consciência do inacabamento, a boniteza e o sentido da aprendizagem, a partir do reencantamento de todos os sujeitos envolvidos, professores formadores, acadêmicos da licenciatura e também dos alunos da educação básica.

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNICRUZ, mestre em Educação pela UPF. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto.

A educação, enquanto prática social de amplitude eminentemente humana precisa recuperar seu brío, precisa fazer a diferença na sociedade, cujas diversidades são cada vez maiores e mais ricas em informações (doxa) e em conhecimentos (logos). O trabalho docente, nesse sentido, deve constituir-se da mediação entre as diversidades e os diferentes saberes para que ocorra a superação da fragmentação e de meras informações. A educação na contemporaneidade precisa ter um sentido outro, de superação do como foi e de como tem sido, na grande maioria dos casos.

Essa superação se dá no momento em que houver uma força tarefa instituída no interior da escola, quando todos os sujeitos, professores formadores, acadêmicos da licenciatura e também dos alunos da educação básica, estiverem de fato envolvidos, mobilizados para o saber. Paulo Freire (1921-1997) mencionava sempre que não adianta explicar para quem está decidido a não entender. De um lado, é preciso sólida formação inicial para os docentes, respeito e valorização social e profissional (melhoria de condições de trabalho e de salário), de outro, os acadêmicos em formação e até mesmo os alunos da educação básica precisam responder positivamente à transformação das informações em conhecimentos e sua aplicação.

Em entrevista concedida recentemente à *Revista Presença Pedagógica*, o professor-pesquisador José Eustáquio Romão, diretor fundador do Instituto Paulo Freire, falou que “nós freireanos não somos esperançosos por poesia nem por delírio. Somos esperançosos porque estamos convencidos de que isso faz parte da condição humana” (2014, p. 7). A educação é humana. Portanto, é por meio dela que a sociedade atingirá sua concretude de justiça e igualdade de condições para as diversidades. É premente a práxis pedagógico-humana, proble-

matizadora, transformadora e dialógica, que supere a distância, o vazio e o sofrimento que causam os opressores aos oprimidos.

IDENTIDADE(S) E SABER(ES) DOCENTE(S) EM CONSTRUÇÃO

A identidade docente se faz na interface e nas intempéries da prática, da formação inicial ao culminar profissional e, para isso, ela precisa estar regada, embebida pela teoria. Teoria e prática, reflexão e ação são instâncias fundantes da identidade docente, sendo que, para isso, é preciso e possível a realização de um trabalho pedagógico dialógico e flexível.

Ao refletir sobre o trabalho pedagógico, referenciando-o epistemologicamente, o docente realiza uma atividade teórica, do ponto de vista do pensamento. Já do ponto de vista prático, a atividade se faz nas relações que ele estabelece com outras leituras e linguagens, nos espaços e tempos do trabalho que desenvolve e na relação dialógica, recíproca com seus pares.

O acadêmico se faz docente nesse processo de ir e vir, de avanços e paradas, sobretudo para refletir sobre a própria feitura do ser, estar sendo docente. Cabe ao professor formador, no decorrer do curso, instigá-lo para que esse processo ocorra, não de forma natural, impensada, descompromissada, mas que ocorra dentro de significâncias carregadas de propósitos. Conforme especifica Selma Garrido Pimenta (2006, p. 18-19),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

O docente que não construir sua identidade mergulhado em propósitos, não disporá de recursos epistêmicos e tecnológicos para lidar com as questões pedagógicas contemporâneas, das mais variadas naturezas, que surgem inevitavelmente ao longo da sua profissionalização. É constante o saber e o fazer docentes cuja reflexividade, criticidade e curiosidade vivem operantes.

É promissor refletir, criticizar, curiosar e operar simultaneamente. Esse movimento é que promove a sólida constituição da identidade docente. Sólida, porque se faz e se refaz na dialética constitutiva do espaço-tempo escolar.

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Idem, p. 19).

A formação de professores, assim como temos e fazemos na contemporaneidade, é relativamente nova. Do ponto de vista histórico, a profissionalização docente deve-se ao fato de anos de lutas e marchas em prol de assegurar às classes educacionais um rol de direitos, sobretudo, de responsabilidades diante da sociedade do conhecimento. “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 2006, p. 19).

A identidade docente que se constitui a partir desse movimento, que deve ser histórico e contextual, ganha espaço e significado na grande demanda de informações e de frequentes instabilidades no campo epistemológico. “A identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas

é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Idem, p. 19). Torna-se notória a constituição identitária docente a partir desse movimento dinâmico que toma conta da profissionalização dos professores neste novo milênio. A esse movimento dinâmico, Paulo Freire (1921-1997), a partir das teses de Marx e Engels, denomina “práxis”.

Enquanto acadêmicos, a preocupação é com a própria formação. Mesmo que esta seja para o trabalho docente, que é eminentemente um trabalho coletivo. Depois, no percurso da profissionalização, “o entendimento dos problemas que interferem na formação do professor e, conseqüentemente, na construção da sua identidade pedagógica, uma vez que a *identidade* se consolida por meio da síntese histórica das relações que o ser humano estabelece com o outro e com o meio” (SARTORI; BUSATO, 2006, p. 52).

É premente pensar e dizer das lutas, das marchas, uma vez que são movimentos intrínsecos ao desenvolvimento dos sujeitos ao longo da história da humanidade. O desempenho da visão de mundo dos envolvidos no processo educativo depende do modo como cada um desenha sua janela e expande seu horizonte cognitivo, essa referência é cabida aos docentes e aos acadêmicos, simultaneamente. Para Pimenta (2006, p. 20), a constituição identitária está intrinsecamente relacionada às construções dos saberes docentes ao longo de sua história vital e profissional:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; de práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade; do confronto entre as teorias e as práticas; da análise sistemá-

tica das práticas à luz das teorias existentes; da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, no seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Essa forma de pensar, de ver e entender o contexto da docência não é um dado natural, mas construído a partir do momento em que se tem clareza da complexidade do trabalho docente. Entendido como trabalho, todo o percurso de suas ações, da formação inicial à profissionalização, perpassando por cada etapa de formação continuada. No decorrer desse percurso, irão sendo construídos cada um dos saberes docentes, os quais são sempre a base da sua prática pedagógica, entendida como práxis, dada a natureza social, histórica e complexa do seu trabalho.

Como constituidores da base do trabalho docente, os saberes merecem destaque. Saberes que ele constrói e reconstrói, significa e (re)significa diante da sua estada no mundo, enquanto sujeito e também na condição de profissional a que se eleva depois da formação inicial: a assumpção do ser docente. Saberes que vão constituindo processualmente e permanentemente a identidade docente.

O saber docente não é único, nem singular, por isso é considerado *saberes docentes*, no plural. Sua significação é imensa, carregada de sentidos e decorre de todo o contexto vital e profissional do professor. O saber-fazer docente nunca é isolado, desconexo, só de uma ou só de outra grande área do

conhecimento, mas é, sobretudo, um saber ser, articulado com o mundo contemporâneo.

Enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins (TARDIF, 2012, p. 33).

Os saberes docentes são constituídos e constituidores da prática profissional e, por conseguinte, da identidade docente. É notório que o saber docente possui uma posição estratégica em meio aos saberes sociais e que este implica um processo de aprendizagem e formação. Portanto, quanto mais desenvolvido é um saber, mais longo e complexo será o processo de aprendizagem, o que exige uma sistematização adequada. Esta, por sua vez, perpassa a constituição identitária de cada docente, individualmente e, de todos, coletivamente.

No patamar das inúmeras especialidades, que se fazem nesse contexto, é impossível o professor de química, por exemplo, dominar os conhecimentos da geografia, mas é imprescindível que ele desenvolva uma grande noção, de modo que possa, pelo menos, dialogar com o professor de outra disciplina, sem temer maiores espantos. Essa forma de conhecer o trabalho pedagógico torna possível o desenvolvimento de práticas coletivas, de atividades interdisciplinares e, sobretudo, de possibilidades que ampliem a visão de mundo, a visão do todo, tanto dos docentes formadores quanto dos acadêmicos, docentes em formação.

Maurice Tardif (2012), em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, fala, entre outros, de quatro saberes inerentes à profissão docente: *saberes da formação profissional*: destinados à formação científica ou erudita dos professores;

saberes disciplinares: correspondentes às diferentes áreas do conhecimento; *saberes curriculares*: advindos dos saberes sociais convencionados pela escola para aprendizagem – formação erudita dos alunos; *saberes experienciais*: baseados no exercício de suas funções.

Tais saberes são diferentes integrantes da prática pedagógica, além de manterem diferentes relações entre si. A prática pedagógica, por sua vez, é eminentemente social (p. 36-40).

Cada um deles tem seu valor e sua atribuição na construção da prática pedagógica e identitária do professor. Nenhum pode ter peso maior ou menor. Porém, cada um tem sua especificidade com relação à totalidade dos saberes docentes. Às licenciaturas cabe, então, a tarefa de colaborar nesse processo de aquisição e organização de cada um desses saberes, para que o acadêmico passe a “ver-se como professor” (PIMENTA, 2006, p. 21).

“A educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade” (Idem, p. 26). O trabalho docente é uma prática social e global complexa, porque decorre dos saberes citados, bem como é constituidora deles. Logo, a docência é constituída e constituidora da identidade do professor formador e dos acadêmicos, simultaneamente.

O ensino-aprendizagem nas licenciaturas deve ser organizado de modo que a ação do professor formador seja sempre concreta, e não abstrata. O saber fazer docente precisa alcançar o acadêmico, desenvolvendo sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente. Precisa, sobretudo, ser um trabalho de transformação, de estímulo à criatividade e à inventividade. A fonte da genialidade é estudar todos os dias, permanentemente.

DOCÊNCIA: PERMANENTE PROFISSIONALIZAÇÃO

Seja falando em docência no presente e/ou no futuro, esta precisa ser espaço-tempo de formação continuada, de constituição e reconstituição da prática pedagógica e, também, da própria identidade docente. O bom professor é também aquele que consegue manter boas relações com os alunos. Relações de responsabilidades, de cumplicidades, de ensinamentos e, sobretudo, de aprendizagens. Só é bom ensinante aquele que é um bom aprendiz.

No prefácio do livro *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*, de Moacir Gadotti (2011), Ângela Antunes cita Paulo Freire, que

sustentava que a história é “tempo de possibilidade”, de “possibilidade coletiva”. Isso significa que cabe a cada um de nós, mas cabe a todos nós também. Nesta luta, há uma dimensão individual (como posso na minha trajetória pessoal e profissional, estar em permanente busca de “ser mais”?) e uma dimensão coletiva (quais são os espaços de luta por uma educação de qualidade e pela valorização do educador?) (p. 12, grifo meu).

A identidade docente e os saberes da profissionalização constituem-se permanentemente, especialmente a partir das andanças e vivências dos sujeitos, atores e autores da educação, quando está “a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua” (Pimenta, 2006, p. 26). É fundamental que ocorra essa articulação, e que os sujeitos possam vivenciar o *ser mais* em cada momento de sua formação-profissionalização docente.

O espaço-tempo da formação continuada e da permanente profissionalização docente é envolto pelas dimensões teórica e prática, de forma que “a construção da identidade pedagógica

do professor, além de se constituir num processo em permanente construção, também é constituída pela interferência que a dinâmica social pode exercer direta ou indiretamente nessa construção” (SARTORI; BUSATO, 2006, p. 53). O que de fato legitima o trabalho docente é a “consciência do inacabamento”, a posição de permanente busca a que está o professor inserido e a “vocação para o ser mais” (PAULO FREIRE, 2011).

Muitos educadores-pesquisadores definem a educação escolar contemporânea como uma ação prática específica do ponto de vista da aprendizagem. É preciso aprender a aprender, ou seja, o professor está lá para ensinar, mas ele precisa, sobretudo, aprender. Então, aprender sobrepõe-se a ensinar e a educação escolar assume outra configuração diante da sociedade da informação e do conhecimento.

Ciência e tecnologia chegam à sala de aula. Crianças e jovens brindam as novas formas de comunicação e de recebimento das informações e do conhecimento. A escola precisa correr atrás do tempo, que não é mais passado, é atual e o professor precisa ir além da aprendizagem da formação inicial, precisa dar conta da permanente profissionalização e reconstituição identitária.

A profissão docente ocupa-se das gentes, dos sujeitos, não apenas de objetos da aprendizagem. Estas são as informações e os conhecimentos que devem ser manipulados por professores e alunos, não manipuladores destes. Por isso é preciso informar mais, desejar mais, compartilhar mais, aprender mais. É preciso discordar, duvidar. Profissionais que concordam ou que não têm dúvidas, não crescem, não andam, só repetem.

A ideia da docência em profissionalização permanente e da constante reconstituição da identidade é característica da contemporaneidade. É preciso reinventar a escola, recriar for-

mas, jeitos, caminhos, enfim, metodologias para que o trabalho docente não perca seu brío. Além disso, torna-se premente que a docência possa reencantar a educação e por ela reencantar-se também, assim “talvez nossos professores não precisem de cursos de aperfeiçoamento baseados apenas em metodologias. Eles precisam de cursos de relacionamento humano e de uma pedagogia do reencantamento. É preciso urgentemente reencantar o professor com a sua profissão” (ROMÃO, 2014, p. 9).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Ser professor/a na contemporaneidade é disponibilizar-se ao diálogo, à prática da pesquisa; é contrapor-se aos modos tradicionais de fazer escola, de dar aulas etc., onde o professor ensina e o aluno aprende; é construir conhecimentos e assumir uma responsabilidade do ser docente que se transforma em adulto de referência para jovens que estão em processo de constituição de suas identidades.

A docência torna-se referência para o aluno quando é ação significativa, quando o ajuda a desenvolver suas capacidades intelectuais, cognitivas e reflexivas frente às complexidades contemporâneas. A docência precisa ser uma boniteza em profissão. O professor precisa “ensinar e aprender com sentido” (GADOTTI, 2011).

Ensinar e aprender com sentido significa aprender a aprender. Ensinar, apenas, não é mais possível, é preciso estimular a aprendizagem do outro e aprender com ele. A lógica da economia do conhecimento é que, grandiosamente, opera na sociedade da informação e, conseqüentemente, do conhecimento.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria história criadora (FREIRE, 2011, p. 41).

É preciso, queremos, podemos e devemos contemporaneizar a educação. A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. A identidade docente perpassa a importância de dizer do ímpeto amoroso e da vontade de mudar o mundo. A amorosidade quer, pode e deve ser competente, para não ser mera boa intenção. Então,

é preciso dar condições para que o aluno desenvolva uma atitude científica, que aprenda por si mesmo, o que não é possível pela distribuição de disciplinas separadas ministradas por professores em compartimentos estanques. A escola deveria ser o lugar da elaboração de projetos, que exigem reflexão, intensa atividade participativa e que levam à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando (ARANHA, M.L.A. 2006, p. 334)

Ao recriar a escola e sua metodologia de atuação, passamos a problematizar o mundo, o que não permite mais a lógica disciplinar, nem mesmo na formação inicial dos docentes. O diálogo precisa operar na educação, nas relações professor, aluno e informações. A efetivação da práxis, mencionada no início deste texto, é decorrente deste pensamento que está posto à docência contemporânea. Neste sentido, as incumbências e desafios do “papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da doxa, pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos” (FREIRE, 2001, p. 70).

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Educação e mudança*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo, RS: UPF, 2006.
- ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogia do reencantamento. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 20, n. 116, mar./abr. 2014. Entrevista (p. 7-12).
- SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo, RS: UPF, 2006.
- SARTORI, Jerônimo; BUSATO, Zelair Salete Lago. Construção da identidade pedagógica do professor. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo, RS: UPF, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAPÍTULO



FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE: CAMINHOS DO *SER MAIS*

Leonardo Matheus Pagani Benvenuti¹

A identidade docente é frequentemente entendida como perene e com possibilidades diversas. Quais seriam, então, os saberes, valores e princípios que o docente em formação pode desenvolver no âmbito humano, profissional e cultural? Desta possibilidade de poder, propulsora do estudo deste capítulo, abre-se um diálogo acerca dos objetivos, justificativas e aspectos atuais da educação. Dentre os autores que iluminam este exercício, Paulo Freire ocupa papel principal, pois sua obra é de grande amplitude e referencial no tocante a, por exemplo, o profundo respeito às pessoas, com intencionalidade dirigida à denúncia de relações opressivas, visando a superar os obstáculos do contínuo processo de *ser mais*.

O presente trabalho busca refletir acerca da gama de saberes que são constituintes da identidade docente e por ela são

¹ Técnico em Informática e em Tecnologia da Informação, e licenciando em Computação pelo Instituto Farroupilha – *Campus* Santo Augusto.

constituídos, bem como as múltiplas dimensões e propósitos necessários a esse processo de formação, tomando como eixo o atual contexto sócio-histórico-cultural cujas licenciaturas e seus atores estão envolvidos. Para embasamento das ideias propostas, lança-se mão da análise qualitativa de referenciais teóricos, constructos de pensadores compromissados com projetos amplos de sociedade que ensejam o desenvolvimento humano ético e colaborativo.

OBJETIVOS SOCIOPEDAGÓGICOS DA DOCÊNCIA

Para se pensar em constituição identitária, esta variável conforme os sujeitos e suas condições concretas, pode-se iniciar refletindo sobre os objetivos sociopedagógicos da docência, pois a tendência contemporânea que se observa no meio educacional, sobretudo nas atividades práticas, com suas devidas ressalvas, é de aquisição de competências, habilidades técnicas *necessárias* ao momento, o correr contra o tempo. Fatores como esses são intimamente ligados a imperativos políticos, empregabilistas, mercadológicos que não visualizam a necessidade de se educar integralmente, desejando a emancipação dos sujeitos do ato pedagógico. Condiciona-se o docente que ainda não desenvolveu a consciência crítica em seu processo formativo a reproduzir os valores do sistema social hegemônico. Cabe salientar que, para Streck (2011, p. 9), “existem distintos projetos de sociedade que exigem posicionamento ético-político”, portanto, para este autor, referindo-se à ótica freireana, “a neutralidade é, para ele, uma impossibilidade histórica, uma vez que ninguém é capaz de viver fora do mundo criado pelos humanos, de acordo com os seus interesses e suas necessidades” (Idem).

Para que se avance na obtenção de objetivos na docência, sob a ótica supracitada, mostra-se necessário que o docente desenvolva uma posição de reflexividade em relação aos fatores estruturais da sociedade. Contudo, conforme Gadotti (2011, p. 50), “para o educador, não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido à reflexão”. O sentido que Gadotti afirma, além de significação, refere-se também à uma direção, a um caminho possível. E conforme a reflexão vai tomando sentido, o sujeito, empoderado, posiciona-se politicamente no espaço onde atua.

Porém, por mais caro que seja o objetivo a que se direciona a sua prática, o professor tem de estar atento ao ponto de vista dos educandos, pois, segundo Aquino (1999, p. 141) “é preciso lembrar que os projetos de realização pessoal dos alunos não se justapõem ou não se resumem automaticamente aos projetos docentes. E é aí que a relação encontra seu principal obstáculo: a incongruência das demandas de cada um”.

Nessa relação tensa, o educador terá que empreender uma sensibilidade dialógica para que os educandos possam ser ouvidos e seus anseios respeitados, em uma ação problematizadora, como acorda Kebach (2010, p. 48), ao relatar que “o ideal de democracia nasce exatamente do exercício da mesma já em sala de aula, em que trocas de ponto de vista são incentivadas, as reflexões conjuntas e a cooperação”. Desta forma, a construção dos objetivos caminha à horizontalidade por não excluir o aluno de sua participação, o que confere um passo à afirmação de sua importância no processo sociopedagógico. Nesse sentido, Freire ratifica que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais,

que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que a aprendemos a *falar com eles* (FREIRE, 2011, p. 111, grifos do autor).

O ato da escuta, na perspectiva acima apresentada, reflete o princípio da humildade que é tão presente na obra freireana, onde é valorada como benéfica à formação identitária docente. Dessa forma, ao aprender a falar com o aluno, supondo-se que estivesse outrora condicionado a relações unidirecionais, o educador é instigado a pensar novos objetivos e razões para a continuidade da prática educativa.

POSICIONAMENTOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

A formação identitária, seja no papel de discente de cursos de licenciatura ou do profissional que atua oficialmente como educador, ocorre de forma perene, enquanto seres humanos concretos, vistos à ótica marxiana. As múltiplas dimensões que o sujeito vivencia vão contribuindo para sua identidade, tal como a antiga *carteira de identidade*, que é única, com a qual ele se diferencia no seu grupo. Essa diferenciação influencia na composição da cultura coletiva, com sua organização e conceitos morais. É preciso estar atento aos encontros entre culturas que não são harmônicos, tal como aponta Moreira, “em outras palavras, a complexidade de todas essas interações tanto pode produzir o pós-modernismo, como fundamentalismos, discriminações e opressões” (2002, p. 7).

Por essa questão é que o docente, assumindo a responsabilidade ética que lhe é cabida, ao mediar determinados conhecimentos, selecionando-os com criticidade, socializando os motivos de tal seleção, problematiza a carga de informação

a que ele e os educandos estão expostos, “[...] pois há muito lixo e propaganda engonasa sendo veiculados” (GADOTTI, 2011, p. 56) nas mídias digitais e físicas (jornal, revista, livro), que, se considerados como supostas verdades, os sofismos não denunciados podem conduzir os sujeitos à heteronomia e ao individualismo em que o mercado se sustenta. Exemplificando, a objetificação da mulher percebida no veículo televisivo pode levar o sujeito que não possui dado nível de consciência crítica a reproduzir este valor, contribuindo para a manutenção da cultura machista, um desavanço social.

Paulo Freire, na *Pedagogia do oprimido*, denuncia as formas de opressão e manipulação das massas populares, sendo uma crítica válida para a questão ética docente abordada, apontando que a melhor forma de combater as manipulações das elites dominadoras, representadas no exemplo acima por dados conteúdos da mídia televisiva, “está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo” (FREIRE, 2013, p. 200). Desse modo, além de posicionamento, o problematizar é um saber subjetivo importante à identidade do educador, pois o coloca em uma relação dialógica com o mundo e compõe a prática pedagógica, pois “transformar o fazer pedagógico comporta um projeto histórico, no qual é necessário transformar-se para poder transformar” (GOLBERT, 2010, p. 87).

Relativo à dimensão psicológica do educador, seu estudo não pode escapar à formação docente, entretanto, não se pode reduzir as demais, como as perspectivas conducionalistas apoiam. Para Zagury, “aspectos sociológicos têm sido com frequência esquecidos e até abandonados, numa visão simplista em que o psicologismo assume papel preponderante, senão único” (2006, p. 70). Dessa forma, o emprego de metodologias pensadas no

caráter psicológico alheado do social pode ser efetivo enquanto treinamento, domesticação. Atento a isso, o professor “precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que o seu aluno pensa e como pensa” (MARQUES, 2010, p. 59), contudo, a metodologia resultante deste exercício precisa estar a favor de alguma finalidade, que se espera ser humana e não mecânica.

Esta dimensão é conectada a um princípio em destaque no contexto atual da educação brasileira (mesmo que por fins distintos): o professor pesquisador. Becker relaciona:

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um *ensinador* contrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Os professores que reduziram sua função a repetir conhecimentos prontos, lembrava Piaget, serão substituídos por máquinas de ensinar, do tipo inventado por Skinner (2010, p. 13).

Neste sentido, o autor aborda que muitas experiências não são sistematizadas pelos docentes, sendo um desperdício não formalizar as produções de conhecimento efetuadas. De fato, um posicionamento a ser estabelecido no processo de formação identitária docente é o incentivo a esta forma de produção, pois a criatividade pode ocorrer no andamento das atividades curriculares formais, bem como em projetos paralelos que envolvam pesquisa e extensão e nas atividades não-formais de educação. É sabido (espera-se) que nos cursos de licenciatura existe o caráter da pesquisa, sendo a dimensão ressignificada na medida em que os alunos desejem trabalhar em suas pró-

prias perguntas, advindas de diversas relações, e não apenas as emergidas nos componentes curriculares onde estão inseridos.

Conforme os educandos constroem conhecimentos através da pesquisa, a tendência é que mais perguntas surjam, com a respectiva continuidade no processo, tornando-os mais efetivos enquanto profissionais da educação.

Cabe, enquanto crítica às motivações do pesquisar, a coerção, de fundo mercadológico, que se dá à produtividade dos docentes, enquanto atuantes nas instituições de ensino superior, bem como às exigências correspondentes em programas de pós-graduação. Tem-se a impressão de que o conhecimento está em segundo plano e o objetivo é o quantitativo que o indivíduo consegue elaborar, de preferência rapidamente. Esta problemática é ampla, sendo necessário maior elaboração do tema, contudo, pode-se afirmar que este é um indicativo de que as imposições, originadas de quaisquer níveis hierárquicos do sistema de ensino, relacionam-se diretamente com a qualidade da produção intelectual e com a disponibilidade que o docente terá de reduzir às outras atividades de sua alçada.

O ato da pesquisa, dadas suas diversas modalidades e dimensões, compõe a perenidade da formação identitária docente, porque é desejado que este trabalhe para além da resposta, de forma que a pergunta seja a propulsão do saber. Nesse sentido, Sampaio crê que, “como o conhecimento nunca se esgota, por ser uma apreensão da realidade em constante transformação, é também sempre provisório, histórico e relativo, devendo estar aberto a reformulações, novas descobertas e acontecimentos” (2008, p. 55). Sendo assim, o docente vai se (re)constituindo na dinamicidade destes saberes, que na perspectiva freireana, deseja-se que ocorra em lógica contrária à determinista, que indica que

o conhecimento está dado, pronto e estático, onde cabe ao profissional da educação reproduzi-lo até que nova demanda, de origem geralmente mercadológica, o imponha a capacitar-se ao novo, objetivando a conseguinte reprodução.

RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

As reflexões envolvendo esta chave de leitura presenciam-se na agenda de diversos setores da sociedade, direta ou indiretamente ligados às estruturas de ensino vigentes no Brasil, devido às alterações no campo educativo que o desenvolvimento computacional, principalmente as redes digitais, vem fazendo parte. Para além da educação formal, as nações, sobretudo industrializadas, têm mudado seus hábitos e relações por meio da computação, acelerando a comunicação e o compartilhamento de informações de modo omnilateral, indicando uma possível superação, ou obsolescência, de linearidades metodológicas que há décadas vêm sendo empregadas no trabalho educativo.

Nesse entendimento, Pierre Lévy (2011) contribui no campo filosófico do tema abordado sugerindo a gênese de um novo espaço antropológico, o do saber, coexistindo com os já estabelecidos – terra, território e mercado. Para o autor, esse projeto convoca um novo humanismo que inclui e amplia o “conhece-te a ti mesmo” para um “aprendamos a nos conhecer para pensar juntos”, e que generaliza o “penso, logo existo” em um “formamos uma inteligência coletiva, logo existimos eminentemente como comunidade” (LÉVY, 2011, p. 32).

Esta inteligência, pelo caráter coletivo e contemporâneo, encontra como meio de existência a cibercultura, representada pelo veículo da internet. Considerado um meio onde as pessoas podem transitar seus pensares livremente, este torna-se uma

espécie de praça pública onde se pode discutir e, além do mais, definir resoluções a problemas e propiciar a emersão de outros, podendo ser uma nova forma de gestão social, com o princípio da valoração humana através da prática democrática. Contudo, não se pode romantizar esta concepção, pois a liberdade pode ser vigiada, temporária e os interesses, sobretudo os de mercado, influenciarem fortemente este espaço. De todo modo, enquanto sentido, é importante perceber que a tecnologia tem possibilitado avanços significativos na educação, formal e não formal, mas também tem gerado uma crise paradigmática nos sistemas de ensino em seus diversos níveis, portanto influenciando a identidade docente.

Ao pensarmos na educação formal, conforme afirma Sampaio (2008, p. 102):

a utilização das tecnologias na sala de aula só auxiliará o desenvolvimento de uma educação transformadora se for baseada em um conhecimento que permita ao professor interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia. Isto porque o contato que os alunos terão com essas tecnologias na escola se diferenciará daquele que os meios de comunicação e a vida diária proporcionam. Será um contato orientado por um professor capaz de analisar criticamente essas tecnologias, criar situações e experiências a partir da realidade do aluno (hoje povoada pelas tecnologias) para, construindo e praticando novas propostas pedagógicas, auxiliá-lo na construção de conhecimento, com vistas a atuar nessa realidade de maneira crítica e criativa.

O senso crítico necessário ao educador em relação à tecnologia e seu efetivo emprego é um dos fatores que compõem a crise supracitada, pois implica, além dos aspectos sociais (justificativa, finalidade), a ação de mudanças metodológicas que não podem ser concretizadas sem determinados saberes, inclusive os de caráter técnico. Não se quer dizer que cabe

ao professor dominar o conteúdo técnico para depositá-lo no aluno, mas que se ele não estiver minimamente familiarizado com dadas ferramentas tecnológicas, seu exemplo mostrará que a tecnologia ainda não é essencial no meio escolar, por mais que o discurso seja favorável.

Esse contexto de não inserção digital estende-se aos discentes, porque a ideia de que todos têm acesso a recursos tecnológicos fora do contexto escolar é falha. Portanto, o educador deverá estar preparado para atuar com sujeitos que são nativos digitais, com condições socioeconômicas que permitem a aquisição de equipamentos, bem como aqueles, historicamente marginalizados, que não têm condições de acesso à cidadania, quanto mais a recursos da cibercultura. Atenta-se para a questão de que inserir digitalmente um indivíduo pode não corresponder à sua inclusão efetiva e que o fato de disponibilização de equipamentos por si só não é garantia alguma, visto que o dispositivo eletrônico é um meio, tal como uma linguagem. Isso se assemelha à ideia da alfabetização com o único propósito de interpretação e reprodução de códigos, sem fundamentos concretos com intencionalidade emancipatória.

Visando propor o perfil docente na dimensão da contemporaneidade tecnológica, Gadotti (2011, p. 24-25) aponta que:

as máquinas, os meios, os computadores, são facilitadores. O professor é um dirigente. Mais do que um facilitador, é um problematizador; sua função é político-pedagógica. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Esta ideia serve como exemplo ao princípio freireano de, juntamente com os educandos, educar-se no processo contínuo

de suas autonomias, das concretas leituras de mundo, baseados na politicidade do ato pedagógico que escapa à suposta neutralidade dos atores, dos saberes (FREIRE, 2011). Portanto, a curiosidade no ato educativo, envolvendo as tecnologias, é um saber a ser trabalhado pelo professor em sua incessante formação.

O LEGADO FREIREANO

No contexto da formação identitária docente, seja nas licenciaturas, seja nos demais níveis de ensino, não se pode prescindir o estudo da obra de Paulo Freire, pois, dentre os pensadores brasileiros do século XX que lutaram por projetos sociais menos injustos e excludentes, este percorreu uma trajetória tão centrada à humanização, à *gentificação*, com tamanho escopo cultural que seus trabalhos perpassam as subáreas da educação, sendo respeitados internacionalmente, consideradas encorajadoras à liberdade e superação de limites dos condicionamentos que indivíduos e grupos possuem. Para Scocuglia (2006, p. 101),

já escreveram que “em pedagogia se pode estar com Paulo Freire ou contra Paulo Freire, mas, não, sem Paulo Freire”. Eu estou (criticamente) a favor de Paulo Freire, apreendendo-o não como um mágico ou como um profeta portador de receitas infalíveis e aplicáveis a qualquer tempo ou lugar, senão como um investigador histórico-pedagógico e como um filósofo da educação, falível e por vezes equivocado, mas marcado pela (rara) humildade dos intelectuais éticos.

Percebe-se a característica antidogmática que o autor afirma, mostrando que a obra freireana não deve ser considerada como intocável, mas um constructo de experiências

refletidas que ocorreram em dado tempo histórico, por isso não transplantáveis, ou meramente adaptáveis para o cenário contemporâneo. Isto não quer dizer que seu trabalho e proposta estejam ultrapassados, mas cada contexto é único e soluções prontas existem, mas não resistem, enquanto as concretas vão se formando durante o processo educativo ético. Ao que se deve se atentar minimamente quando se fala em Freire é ao conhecimento das suas experiências, vivências e princípios que nortearam/sulearam seu postulado, para que não seja copiado, mas reinventado no cenário atual, sendo considerado uma fonte de aprendizagem.

Um conceito freireano que merece destaque é o da ajuda, em um sentido mais amplo que o assistencialista. Em seus escritos nos anos 70, em trabalhos realizados no continente africano, Freire aborda que “a ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (1977, p. 16). Isso é válido para o professor em relação aos diversos sujeitos constituidores da estrutura educacional. Um grande empecilho ao trabalho colaborativo, para além do institucionalizado, é o individualismo desenvolvido socialmente, que engessa os atores, sendo que muita angústia docente e fracasso discente poderiam ser evitados se os condicionamentos individuais pudessem ser superados (GADOTTI, 2011, p. 44).

Entre condicionamentos e inconclusões do ser humano, salienta-se um caro princípio, enaltecido por Freire, que o educador ético precisa desenvolver: a coerência, pois “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (2011, p. 63), sendo este um aspecto considerado fundamental para o sujeito que realmente se propõe a superar as práticas

desconexas de seu discurso, enquanto reduzido a verbalismo. A coerência é um desafio, um compromisso do educador para consigo e para com aqueles em quem exerce influência e por eles é influenciado. Portanto, quanto mais se consiga aproximá-la de seu trabalho, mais verdadeiro e íntegro este será.

CONSIDERAÇÕES

Como se pôde perceber, a gama de saberes, valores e princípios que o docente em formação pode desenvolver, visando à integralidade no âmbito humano, profissional e cultural, com intencionalidade essencialmente voltada à sua autonomia e à dos demais sujeitos participantes do ato pedagógico, é complexa e dinâmica, pois configura-se no tempo histórico que se vivencia, tomando como base o saber produzido anteriormente, objetivando iluminar as prospecções da prática futura. Como indivíduos pertencentes a um coletivo que cada vez mais se organiza sob o intermédio das tecnologias, o docente deve estar criticamente aberto à participação, ao trabalho coletivo e sobretudo ao respeito à diversidade cultural.

O educador não precisa ficar sozinho com suas dificuldades e anseios. A prática reflexiva, sistematizada conforme seus saberes permeados por aportes teóricos, socializada entre seus pares e demais sujeitos, com os educandos, torna a caminhada mais leve na medida em que ele consegue enxergar-se no mundo, com o mundo, como sujeito concreto pertencente a uma sociedade que aspira ao desenvolvimento, onde as possibilidades são muitas, mas para poucos. A luta pela educação emancipadora deve estar encampada nos diversos espaços sociais, mas imprescindivelmente no pensar e agir docente.

A identidade do docente, enquanto profissional do saber, na ótica apresentada, deve pautar-se na incessante busca, investigação e (re)criação de saberes, permitindo-se a autocrítica, a crise que resulta em criação, que da problematização e do respeito mútuo percorram-se caminhos para o ser mais.

Por fim, deseja-se aprofundar o tema apresentado para que as contradições que emergirem deste exercício, imperfeito, pois humano, sejam trabalhadas e atualizadas para que se torne mais coerente enquanto reflexão crítica, e também como prática ressignificada ao caminhar pelo ato educativo – práxis.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. Cap. 8. p. 131-154.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 1. p. 11-20.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GOLBERT, Clarissa Seligman. O papel do professor na construção do pensamento matemático. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 8. p. 89-102.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 4. p. 43-54.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 5. p. 55-60.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Apresentação. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002. p. 7.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história de ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2006.

STRECK, Danilo Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. *E-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-18, dez. 2011.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAPÍTULO



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIREANA: SABERES, DESAFIOS E MUDANÇA

Luisa Cadornim Facenda¹

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. O estudo segue as regras da pesquisa bibliográfica e se atém à leitura especializada. Ser professor para o século XXI não é mais difícil nem mais fácil que no século passado, mas é diferente: a velocidade da informação provoca mudanças no papel do professor.

A educação é evidenciada como prática social, circunscrita em contextos, escolar ou não escolar, permeada por contradições, tensões e conflitos. Ressalta-se a necessidade e urgência

¹ Licenciada em Pedagogia pela UPF, especialista em Gestão Escolar pela UFRGS e mestre em Educação pela UPF. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo.

do professor pesquisador, inquiridor, curioso e que não nega o novo, a (re)descoberta.

A prática pedagógica imbuída de caráter transformador desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida e põe em relevo a questão ético-política que tem relação com a finalidade da educação. Essa ideia pedagógica sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora, fundamentada em princípios de criatividade, ação e reflexão sobre a realidade e transformadora.

A educação, em especial a formal, é uma questão sempre desafiante e as adversidades não parecem desaparecer com o tempo, levando os que se envolvem com ela, principalmente os profissionais da educação e, conseqüentemente, o seu processo de formação, a buscarem alternativas condizentes com as necessidades atuais da demanda social e educacional. O pensamento de Paulo Freire evidencia a humanização como finalidade da educação e a prática educativa como prática social, circunscrita em contextos, escolar ou não escolar, permeada por contradições, tensões e conflitos.

Desse modo, a prática pedagógica imbuída de caráter transformador desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida e põe em relevo a questão ético-política que tem relação com a finalidade da educação. Esse conjunto de ideias pedagógicas sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do contexto real, porque historicamente datada e localizada e, sobretudo, transformadora. Por ser ela

também uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente.

Nesse sentido, este capítulo apresenta uma análise teórico-reflexiva sobre a concepção de formação inicial e continuada dos professores da educação básica na perspectiva da obra do educador Paulo Freire (1921-1997). Discute desafios e tensões da educação brasileira que acabam por refletir no cotidiano escolar e, conseqüentemente, no processo de formação dos professores. São destacados os seguintes conceitos: educação, cultura, educação bancária, docência, pedagogia da consciência e pedagogia da pergunta, problematização, diálogo, mudança, e práxis pedagógica.

DESAFIOS E TENSÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os desafios postos à educação são de natureza variada. No Brasil, a eles deve ser acrescentado o crescimento demográfico acentuado, principalmente dos extratos de renda inferior, como se evidencia em relatório coordenado solicitado pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República:

Entre os nascidos nesse período, 30% seriam pertencentes ao segmento mais pobre da população, ou seja, com menos de meio salário mínimo de renda familiar *per capita*. E se são acrescentados aqueles nascidos de família com renda inferior a um salário mínimo, chega-se quase a 55%. Mesmo levando em conta as imperfeições do exercício, não seria difícil imaginar que a grande maioria dos nascidos serão de famílias pobres (BRITO, 2007).

Cury enfatiza que a desigualdade socioeconômica é uma questão a ser considerada, uma vez que influencia o desempenho dos alunos. Para o autor,

a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria e significa exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional (CURY, 2002, p. 179).

Além desse fator, há a indefinição do papel do Estado em relação ao papel a ser desempenhado na implementação de políticas na esfera educacional. Evangelista e Shiroma afirmam que “se um Estado-nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas [...] as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda” (p. 163), financiarão, monitorarão e prescreverão os caminhos que tornarão mais *eficiente* o desempenho da máquina governamental (DALE apud EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 535).

Há também o progresso científico e tecnológico, a violência e uma imensa falta de valores humanos que caracterizam o contexto histórico:

Estamos vivendo uma nova revolução técnico-científica que engloba três grandes revoluções com enormes consequências para a vida humana individual e coletiva: a *revolução microeletrônica*, que mudou o padrão de produção industrial; a *revolução microbiológica* com sua resultante, a engenharia genética; e a *revolução energética*. O elemento central neste processo é a substituição da eletromecânica pela eletrônica como base de automação, ou seja, é a implantação da *tecnologia de informação*

como eixo fundante do processo produtivo. A tendência básica, que já se revela, é a assunção cada vez mais intensa, pelo sistema produtivo, de computadores mais poderosos e mais baratos dotados de inteligência artificial, capazes de atuar em diferentes níveis e de possibilitar técnicas avançadas de integração. Isto significa dizer que se radicaliza, em nossos dias, uma tendência que vem marcando o capitalismo desde o século passado: a ciência se transforma na *primeira força produtiva* e, consequentemente, o trabalho criativo e intelectual (SCHAFF apud FERREIRA 2003, p. 101).

Todas essas mudanças apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores, com aceitação do novo, pensamento crítico e sujeito ativo. Nesse sentido, busca-se por meio da vida e obra do educador Paulo Freire (1921-1997) algumas respostas, ou melhor, alguns caminhos e princípios orientadores para a formação de professores em nível de licenciatura.

ALGUNS CONCEITOS DA OBRA DE PAULO FREIRE

A indagação e a pesquisa sobre a temática da formação de professores devem-se pelo fato de minha atuação como professora na educação básica em escola pública e no ensino superior em cursos de licenciatura, carregado de inquietudes. Primeiramente, destaco conceitos que considero essenciais para oportunizar uma reflexão acerca da formação dos professores da educação básica, baseada na obra de Paulo Freire, um educador que estudou e criou conceitos, inclusive relacionando a docência com uma prática social concreta e preocupada com o saber das classes oprimidas, com as conquistas e com uma humanidade mais igualitária. Para Freire:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 1996, p. 135).

Nessa perspectiva, apresento a concepção freireana de educação e cultura:

Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto. Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito (FREIRE, 1980, p. 34).

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38).

O educador faz referência em sua obra à *educação bancária*, a qual ainda é reproduzida em pleno século XXI, onde os alunos apenas são recipientes de conteúdos, que algumas vezes são desnecessários à sua vida. Nesta educação não ocorre a dialética entre professor e aluno, a qual é necessária no ambiente escolar. O necessário é que, subordinado, embora à prática *bancária*, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguce sua curiosidade e estimule sua capacidade de associar-se, de aventurar-se, de forma que isso o *imunize* contra o poder apassivador do *bancarismo* (FREIRE, 1996, p. 25).

Ao tratar da pedagogia da *consciência*, Freire pretendeu elucidar no educando sua criticidade, criatividade e ação diante do que está dado, sugerindo a necessidade de o oprimido ter consciência de sua opressão (pedagogia do oprimido). Ao tratar da pedagogia da *pergunta*, ele torna-se um sociólogo da sala de aula e reflete a relação professor/aluno enquanto concepção bancária x concepção libertadora, onde o primeiro (como num banco) deposita conhecimentos (através da transmissão apenas) no segundo, que o armazena e devolve na prova final.

O educador faz *depósitos* de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir *depositar* nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 1983, p. 66).

Prova, tão logo, que através da *problematização* da realidade, da significação, é possível desenvolver uma concepção libertadora na relação entre professor e aluno e conhecimento e aprendizagem.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1983, p. 78).

Entre educador e educandos não há mais uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto. Agora

a pedagogia é dialógica, pois ambos são sujeitos do ato cognoscente. É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O *diálogo*, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico. Este não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Como seres inacabados, os homens se fazem e refazem na interação com mundo, objeto de sua práxis transformadora. A prática pedagógica passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação.

No trabalho pedagógico, surge na obra de Freire a *alegria* e *esperança* como parte integrante de todo processo educativo. Sabe-se que a tarefa da educação é árdua, mas não é difícil quando ambos andam na mesma direção, então podemos afirmar e confirmar que a educação ainda tem uma esperança. Esperança que o educando e educador possam progredir no mesmo sentido, havendo um ensino dialético, havendo uma aprendizagem significativa. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e os alunos juntos possam aprender, ensinar, inquietar, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (FREIRE, 1996, p. 72).

No planejamento, na organização das aulas e na própria formação do professor, evidencia-se a *mudança*, a qual se faz necessária no âmbito escolar, deve ter quebras de paradigmas, deve ser vista e revista nas políticas públicas implantadas em nosso país, se estas convêm à realidade das nossas escolas. O que devemos ter consciência é de que não deve ter uma dicotomia na educação, ou seja, uma dissociação entre teoria e prática. A mudança é necessária para que haja novos horizontes, novas formas de ver a nossa educação. A partir do momento em que houver mudanças, pode-se dizer que houve crescimento. Quando me refiro à mudança, não digo apenas no sentido da hierarquia maior, que, no caso, é o Estado, mais

afirmo também a mudança necessária do educador, para que ele possa ver e rever seus conceitos de educação e principalmente a sua prática pedagógica. É a partir deste saber fundamental – mudar é difícil mas é possível –, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 79).

Nos seus estudos, Freire desenvolveu um importante conceito relacionado ao grande desafio do professor: o ato pedagógico, denominado *práxis pedagógica*. Desse modo, o ato pedagógico é compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia. Assim, linguagem, pensamento e ação podem conduzir o homem à construção de uma história em que ele figure como sujeito e protagonista, de maneira a batalhar em prol de uma sociedade sem dominantes e dominados, na humildade ontológica que nos faz todos iguais e irmanados no embate por valor e dignidade. Daí o combate à ignorância e a busca da sabedoria, historicamente construída pelo e para o homem, pela e para a mulher. Dessa maneira, a prática pedagógica só faz sentido se vislumbrar um novo amanhã e se contribuir para a construção de um novo ser humano (FREIRE, 1996).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL E CONTINUADA NA PERSPECTIVA FREIREANA

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Vista de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva.

Na perspectiva freireana, a formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.

O ideal de uma educação superior (graduação, pós-graduação, formação inicial, formação continuada) que se empenhe na formação para o exercício da cidadania e para a conduta estética e ética (FREIRE, 1996) está entre os objetivos mais amplos e, ao mesmo tempo, mais consensuais da ação educativa escolar: “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 34). Deve-se acreditar na incompletude do ser humano, no reconhecimento de sua constante procura, na sua curiosidade e na sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor.

o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca (FREIRE, 1996, p. 34).

Assumir a docência hoje, em tempos de avançada ciência e tecnologia, onde as informações são, com frequência, confundidas com conhecimento, é sem dúvida um ato de grande responsabilidade e também de amorosidade, de alegria, de esperança, de boniteza. Como sugere Moacir Gadotti (2011), no título do seu livro: *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*, que segundo ele, sua escrita é inspirada em Paulo Freire, mais especificamente a partir da *Pedagogia da autonomia*.

Ser professor para o século XXI não é mais difícil nem mais fácil que há anos, mas é diferente: a velocidade da informação provoca mudanças no papel do professor. Assim, sugere-se que a formação inicial e continuada considere em seu projeto pedagógico princípios similares aos sugeridos pelo educador Paulo Freire.

Um dos princípios do núcleo fundante do trabalho de professor, nas palavras de Paulo Freire, é: “não há docência sem discência”, logo, na relação entre professor e aluno, faz-se necessária a troca mútua de saberes. Uma vez praticada, esta relação proporcionará uma nova aprendizagem, sendo que o educador deixará de ser um mero transmissor de conhecimento e o aluno um sujeito apenas receptor. Havendo essa relação, ocorrerão novas aprendizagens, estas sendo significativas para ambos. Quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

A docência é profissão de gente. Ser docente é gostar do humano, é assumir-se humano e querer bem aos humanos-educandos. É ser e estar alegre com suas conquistas e com as conquistas dos outros. Assim, “seria uma contradição se, incapaz e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (FREIRE, 1996, p. 70).

As novas tecnologias da informação e comunicação imprimiram na sociedade novos espaços de conhecimento, que ultrapassam a dimensão dos muros da escola. Por isso, exigem a integração entre diferentes espaços de aprendizagem como, por exemplo, as empresas, as ONGs, os espaços nas comunidades e mais: a continuidade na formação do professor se tornou um imperativo ético. Nesse sentido, conforme Gadotti (2011, p. 41),

a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

O diálogo nessas circunstâncias se apresenta como um alicerce a ser construído na formação inicial e parte integrante do trabalho docente, por isso se constitui em elemento indispensável na formação e na prática pedagógica. Desse modo, Freire (1996, p. 157) indica que: “O tempo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante”. Não somente a televisão, mas a mídia em geral precisa ser considerada para estimular a consciência crítica.

O ambiente escolar não deve se moldar apenas em transmitir conteúdos, caracterizando-se em um ensino conteudista, mas o educador deve estar voltado em uma prática que leva seu educando a pensar, criticar, analisar, questionar, perguntar e instigar, métodos estes que devem ser implantados em sala de aula, fazendo com que os alunos se tornem cidadãos críticos e autônomos no seio da sociedade vigente. Para Freire, esse comportamento é denominado de rigorosidade metódica. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, pois faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996, p. 27).

O educador comprometido com seu papel deve trabalhar constantemente o ato da pesquisa, uma vez que esta proporciona ao educando uma nova forma de aprender, e que permite a ambos pensar, verificar, constatar. Ainda vale lembrar que a pesquisa deve ser uma prática do educador e do educando. A

partir do momento em que o educador é um pesquisador, este refletirá para que seu aluno possa se espelhar nele. A pesquisa proporciona um novo horizonte, uma forma de obter novos conhecimentos. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996, p. 29).

É importante trabalhar com o futuro professor e refletir junto daqueles que atuam nas escolas acerca dos saberes dos educandos, pois ainda se faz presente em nossa escola e sociedade um sistema curricular conteudista, o qual impossibilita trabalhar verdadeiramente os saberes dos educandos, já que, muitas vezes, são conteúdos dissociados da realidade da criança, trabalhados de forma impregnada. Quando se trabalha os saberes dos educandos, pode-se observar que o desempenho e o desenvolvimento é diferenciado. O professor sábio aproveita as experiências que têm seus alunos. Por isso mesmo, um pensar fragmentado coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 30).

Outro elemento essencial no exercício da docência, o qual deve ser explorado e estimulado no decorrer de um curso de licenciatura é o da reflexão sobre a prática. Assim, o professor constantemente precisa fazer uma autoavaliação, com os seguintes questionamentos: Em que devo melhorar? Por que melhorar? A partir desse momento, o educador buscará novas formas de repensar a sua prática pedagógica, e possibilitará ao educador rever as suas metodologias, as quais são necessárias para sua prática pedagógica. Só assim se pode obter êxito no ambiente escolar. Por isso “é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou

de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Não podemos deixar de apresentar nesse trabalho um conceito fundamental do legado freireano: transferir conhecimento. Essa ideia retrata que se o bom educador compreendesse que ensinar é perpassar a transmissão de conteúdos, não teríamos tantas dificuldades em sala de aula com aprendizagem. O educando deve ser o construtor da sua aprendizagem. Nesse sentido o educador é apenas o auxiliador desta construção. Deve-se compreender que a aprendizagem precisa promover a autonomia e é nessa autonomia que o educando terá seu crescimento cognitivo e emocional. “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

O professor autoritário impossibilita o educando de ter um crescimento. O mesmo tem que dar possibilidades para que seu educando tenha autonomia, esta possibilita a criança ter novas aprendizagens, além de que o educador deverá respeitar a curiosidade do seu aluno, fator este primordial no ambiente escolar. A curiosidade aguçada promove uma aprendizagem significativa e o professor ao ver este ponto deverá respeitar e trabalhar nesse sentido, para promover um ambiente estimulador e questionador. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A tomada de consciência do inacabamento humano, enquanto ser histórico, cultural e inacabado, gera reflexão na perspectiva do ideal freireano: “onde há vida, há inacabamento”.

Isso remete ao fato de a possibilidade concreta ir mais além dos estudos e, desse modo, apresenta-se a pesquisa como elemento constitutivo e formativo de maneira permanente da profissão docente. Por isso, justificam-se as conclusões como preliminares e não como algo encerrado, concluso ou finito.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe. Um professor que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, proíbe-se de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Anula-se, pois, como professor (FREIRE, 1992, p. 83).

A obra de Paulo Freire nos ensina, hoje, a colocar em prática uma lição que sabemos de cor. Afinal, os cursos de formação de professores tomam conhecimento de sua proposta. Vários estudos e publicações têm mostrado que a proposta de Paulo Freire perpassa o ensino formal e o informal.

Nas análises de currículo, prática pedagógica e avaliação, em nossas escolas, percebe-se uma aplicabilidade de sua proposta. Ou seja, quando analisamos os conteúdos interdisciplinares (politécnicos), fragmentários; quando abordamos a necessidade de união entre teoria e prática enquanto metodologia; e, ainda, a democracia enquanto gestão, aí nos damos conta da pedagogia problematizadora de Freire.

A lição maior para o futuro licenciado ou na condição de educador que temos de Freire é a preocupação com o social. A busca de alternativas e propostas deve ser uma constante em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o *homem*, o *cidadão* e o *trabalhador* da alienação de seu *ser*, de seu exercício de cidadania e de sua dignidade. O estudo apresentado neste capítulo nos

revela a necessidade de uma prática docente que vise ao alcance da consciência crítica por parte dos educandos e de si mesmos.

Diante das leituras de Paulo Freire, percebe-se que é preciso e possível sugerir uma formação inicial e continuada problematizadora, fundamentada em princípios de criatividade, ação e reflexão sobre a realidade (do professor e do seu aluno). Um processo formativo baseado “no caráter inacabado dos homens e no caráter evolutivo da realidade”, o qual exige que “a educação seja uma atividade contínua”. Nessa perspectiva, intenta-se uma “educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – [que] enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária” (FREIRE, 1980, p. 81).

Contudo, a formação do professor, tanto inicial, quanto continuada é componente inerente ao exercício da docência, e dela depende o trabalho de cada um, pois há aqueles profissionais que encaram a escola como um local em que a única atribuição que lhes cabe é ensinar, mas há também profissionais que percebem a escola como espaço em que se aprende. Assim, a discussão acerca da formação docente necessita ser pensada tanto nas instituições de ensino superior quanto na escola e por meio de políticas públicas para a carreira do professor.

REFERÊNCIAS

BRITO, Fausto (Coord.). *A transição demográfica e as políticas públicas no Brasil: crescimento demográfico, transição da estrutura etária e migrações internacionais*. Belo Horizonte, mar. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da esperança*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CAPÍTULO



ESTÁGIO E DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ACADÊMICO EM FORMAÇÃO

Cleitom José Richter¹

O estágio supervisionado é visto, por algumas pessoas, apenas como o momento de enviar os alunos universitários para lecionar na escola, ou de colocar em prática a teoria estudada nos cursos de formação inicial de professores – nas licenciaturas. No entanto, existem muitos pontos relevantes que permeiam essa atividade, fundamentais à formação docente e à sua constituição identitária, ou seja, à sua profissionalização. Com base nos conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas nas atividades do curso de licenciatura em Computação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (*Cam-*

¹ Técnico em Informática pela URI, licenciado em Computação e especialista em Informática Aplicada à Educação com ênfase em Software Livre ambos pelo Instituto Farroupilha – *Campus Santo Augusto*/2014. Professor de ensino básico, técnico e tecnológico no mesmo instituto, no *Campus Santo Augusto*.

pus Santo Augusto), percebeu-se que o estágio supervisionado tem muito a oferecer aos acadêmicos em formação, desde que tratado com a devida criticidade e reflexão.

Entende-se como profissionalização docente, a trajetória pessoal e acadêmica, considerando todos os saberes construídos e, igualmente, construtores da história formativa de cada um. Trata-se de saberes fortalecidos positivamente na licenciatura, promovendo a cognição do acadêmico em formação, especialmente no que tange à sua área de conhecimento e embasando-o com teorias educacionais e metodologias de ensino, fundamentais para a docência na contemporaneidade (TARDIF, 2012).

Desse modo, este capítulo busca demonstrar essa atitude crítico-reflexiva, que precisa permear a profissionalização docente, especialmente no período de estágios supervisionados, que, nesta ocasião, refere-se a meu estágio pelo curso de licenciatura em Computação junto a uma escola municipal, sempre lembrando o que sugerem Pimenta e Lima (2004, p. 38) quando dizem que “o processo educativo é amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este”.

Assim, a ideia principal é o estabelecer a ligação entre as teorias e as práticas desenvolvidas durante o referido estágio, com o intuito de enriquecer a profissionalização docente e aperfeiçoar o processo de atividade prática para uma investigação teórica, desdicotimizando-as (FREIRE, 2011).

POR QUE OBSERVAR E COMPARTILHAR A DOCÊNCIA?

A realização de um estágio supervisionado, além de ser preceito legal dos cursos de licenciatura, é um momento significativo na formação do acadêmico. A busca pela qualidade

profissional faz dele um sujeito pesquisador, cujas ações e iniciativas são observadas pelos gestores das disciplinas cursadas e pela orientação do estágio. No que diz respeito à atividade de estágio, é importante ressaltar que se trata do desenvolvimento prático de preceitos teóricos, sem dicotomizar, caracterizando uma ação política de prática, por finalidade, mas de teoria, por essência (FREIRE, 2011).

Embora seja característica humana separar os conceitos de teoria e prática, é notável o envolvimento de ambos na ação docente, quando esta assume conotação política. Além disso, para buscar uma melhor interação entre o planejamento de ensino do estagiário e a escola de base, é necessário buscar subsídios diretamente onde a prática será efetivamente realizada. Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam

que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Todavia, para que os dois conceitos, em tese, estejam devidamente entrelaçados nas abordagens do estágio supervisionado, é imprescindível uma análise criteriosa da realidade da escola. A atitude de analisar o contexto escolar requer que o estagiário estabeleça critérios de investigação das potencialidades coletivas e individuais dos seus alunos, além de inteirar-se das perspectivas pedagógicas, políticas e filosóficas da realidade contextual, buscando aproximar-se ao máximo do sistema de ensino desenvolvido na escola.

Esses critérios serão a base da aproximação do estagiário ao contexto escolar e a investigação das características fundamentais da sua realidade vislumbram o amplo sentido da comunidade escolar. Ao apropriar-se dessas informações, o estagiário pode e deve elaborar seu plano de ação. Esse precisa estar repleto de intencionalidades pedagógicas acerca do que fora observado, para que possa oportunizar aos alunos e à instituição vivências capazes de contribuir positivamente no processo de desenvolvimento educacional.

Num primeiro momento, parecem apenas um emaranhado de dúvidas expressas de maneira repetida e desordenada. Sem a devida análise dos questionamentos parece um complexo problema a ser resolvido. Desse modo, e com a necessidade de verificar o contexto real da escola, inicialmente, deve-se abordar as vivências comuns da mesma: Localização? É escola urbana ou rural? Quantos alunos tem? Que tipo de clientela a frequenta? Qual a atividade das famílias? Que estrutura a escola possui? Enfim, busca-se saber os aspectos gerais da escola, para entender seu contexto real. Outro aspecto muito relevante a se saber é sobre o que diz o projeto político pedagógico da escola na qual se realizará o estágio.

Ao adentrar na realidade de uma escola, a partir das observações e da docência compartilhada, o estagiário depara-se com as diversidades características do convívio em sociedade. Professores, alunos, pais, comunidade escolar como um todo, suas expectativas relacionadas a diferentes anseios, dúvidas e pretensões. Assim, munido dessas informações, ele deve manter o seu pensamento focado no desenvolvimento da sua profissionalidade, “portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade

docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 49).

Nesse sentido, o ato de observar e compartilhar perpassa, não apenas o estado de *observador*, mas o de sujeito crítico reflexivo da própria análise, levando em consideração os sujeitos da comunidade escolar e a própria comunidade em seu contexto real. Diante de toda essa gama de informações e expectativas, existem questionamentos básicos de todo o estagiário: O que observar? Como observar? Qual o posicionamento mais adequado do estagiário na escola? Que tipo de reflexão crítica fazer? Qual a melhor proposta? Esses questionamentos são, também, critérios de investigação estabelecidos previamente.

É necessário observar também, em especial, e de maneira mais criteriosa, aqueles com os quais a atividade prática de estágio será desenvolvida. Os alunos: série, faixa etária, facilidades, dificuldades, vivências, habilidades, potencialidades, e todos os aspectos que possam ser relevantes e de alguma maneira impliquem o processo de aprendizagem. Esse momento torna-se completo com a docência compartilhada. Em relação aos alunos, é especialmente fundamental verificar as suas aprendizagens. Para Coll (1994, p. 138),

não obstante, e sem que isto suponha negar um ápice de interesse a estes resultados da investigação psicológica e psicopedagógica, não devemos esquecer que a ideia essencial da colocação construtivista consiste em ajustar a ajuda educacional ao processo de construção do conhecimento dos alunos. Assim, pois, a segunda questão que convém apresentar, e para a qual é necessário encontrar resposta para fixar os critérios que devem presidir a intervenção pedagógica, é a que se refere *aos mecanismos mediante os quais consegue-se ajustar esta intervenção à atividade mental construtiva do aluno*. É obvio que se trata de uma questão prévia à anterior: para que a ajuda pedagógica oferecida chegue a incidir – pondo em marcha os mecanismos

mencionados ou outros que possivelmente ainda ignoramos – sobre o processo de construção do conhecimento do aluno, tal ajuda deve estar ajustada ou sincronizada de alguma maneira com o processo que o aluno segue (grifo no original).

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a preocupação do estagiário, nesse aspecto, deve estar em observar e, ao compartilhar a docência, refletir sobre as possíveis necessidades emergentes dos alunos. A partir de tal constatação, é possível e preciso preparar material significativo às necessidades desses alunos, buscando sempre a elaboração de uma aula dinâmica com conteúdos interessantes e que realmente contribuam para aprendizagem, tanto dos alunos quanto para a profissionalização do estagiário, com a consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47 – grifo no original).

As investigações do estagiário devem, também, fazer referência aos profissionais docentes da escola. Nesse sentido, a docência compartilhada é mais um excelente momento para realizar esta verificação. Após entender o contexto real da escola, as vivências e formas de aprendizagens dos alunos, é de suma importância observar a metodologia habitual desenvolvida pelos professores que atuam nas turmas em que se pretende realizar o estágio supervisionado. É preciso, porém, tomar alguns cuidados, conforme explicitam Pimenta e Lima (2004, p. 35):

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam, aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram.

É aceitável a reelaboração de modelos pedagógicos, didáticos e metodológicos, porém esta ação pode acarretar mera repetição, ou, ainda, a *técnica da imitação*. Pimenta e Lima (2004) afirmam que esta técnica é considerada por alguns autores, como *artesanal* e, por outro lado, os alunos nem sempre dispõem de elementos para realizar a devida ponderação crítica ao transpor esses modelos, sujeitando sua aplicação em situações não adequadas. Nessa perspectiva, deve-se observar com atenção especial o trabalho do docente titular da turma, especialmente no que tange aos modelos pedagógicos utilizados em determinadas situações, cujos olhares do estagiário precisam voltar-se à reconstrução deles, desenvolvendo aulas diferenciadas, a fim de mobilizar os saberes dos alunos.

A verificação do contexto escolar e das relações nele estabelecidas é de fato fundamental para o sucesso da prática de estágio. Segundo Mario Osório Marques (1990, p. 116), “mais do que parece, são complexas as relações em sala de aula”. Nesse sentido, é importante, buscar identificar e compreendê-las. Essas vivências devem ser analisadas e entendidas em sua totalidade, na perspectiva de excelência no trabalho desenvolvido a partir do estágio supervisionado. Marques (1990, p. 116) traz, ainda, a seguinte reflexão acerca das relações escolares: “Trata-se de um micro-universo, penetrado pelos universos mais amplos da escola, da comunidade local, da sociedade abrangente no contexto sociocultural”.

A colocação desse autor reforça a ideia de que a escola não se constitui apenas por mérito próprio, mas também pelo seu *contexto sócio-cultural*, ou seja, ela é formada por si própria, juntamente com seus pares e pelo processo histórico evolutivo de ambos. É justamente o entendimento desse processo que o estagiário deve buscar, para significativamente fazer parte dele

durante o seu estágio, pois cada aluno é único, assim como cada turma também. A forma de apresentação de um conteúdo ou conceito deve estar condicionado a essa constatação, modificando a metodologia afim de facilitar o processo de aprendizagem.

PROJETOS DE ESTÁGIOS: FUNDAMENTAIS

Após a realização do diagnóstico da escola, dos alunos e do professor titular, o próximo passo é a elaboração do plano de ensino e dos planos de aula. Talvez esta seja a etapa mais desafiadora para um professor estagiário, pois consiste na estruturação e delimitação de objetivos gerais e específicos a serem alcançados, através do planejamento teórico e metodológico que norteia o trabalho pedagógico, da profissionalização ao culminar docente.

O projeto do estágio deve ser construído à luz das observações realizadas, da docência compartilhada e a sua metodologia deve ser inspirada nas teorias vivenciadas no curso de formação. O estagiário pode e deve, porém, pesquisar além das referências descritas na matriz do curso. Embora pareça uma tarefa fácil, esta requer empenho, sensibilidade, conhecimento e criatividade, o que o torna protagonista na elaboração e desenvolvimento das condições para aprendizagem dos alunos. Cesar Coll, em *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento* (1994, p. 103), traz a seguinte reflexão:

A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada unicamente como resultado de uma série de *encontros* felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente esses *encontros*, aparece como um verdadeiro *mediador* e determina, com suas intervenções que

as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menos margem para a atividade autoestruturante do aluno.

O desafio do professor vai além de oportunizar aos alunos o contato com o material que contenha o conteúdo significativo para o seu desenvolvimento. Ele precisa planejar criteriosamente esse contato, oferecer os meios que melhor estabeleçam a relação entre as potencialidades de aprendizado do aluno e o conteúdo. E esse entendimento o estagiário deve ter, especialmente nesse momento crucial do estágio, onde os diversos questionamentos em relação à proposta circundam sua consciência: Qual é o melhor tema? Em qual ritmo devo desenvolver? O tempo destinado é suficiente? Os alunos irão corresponder? E, assim, as dúvidas são pertinentes à construção do planejamento e servem para testar a capacidade de criar um plano que tenha como objetivo principal o aprendizado dos alunos.

Assim, rodeado por argumentos de construção de um plano interessante, motivador e valioso para os alunos, e para sua própria profissionalização, fica evidente a necessidade de realizar uma reflexão da contextualização da escola e da comunidade. Todavia, é necessário e imprescindível que a dinâmica das aulas esteja voltada ao uso, por exemplo, da informática na educação, tendo em vista, a proposta do curso em que se dá o estágio. Tomando como parâmetro essa disciplina, em virtude de haver habilidades na área da computação envolvidas, deve-se tomar como ponto de partida as experiências dos alunos em relação a esta tecnologia. Isso varia de disciplina de acordo com a matéria ensinada.

Outro aspecto relevante na elaboração de um projeto está vinculado à necessidade de apresentar uma aula contextualizada nas disciplinas propostas no projeto político pedagógico da escola e nos planos de estudos das turmas em que o estágio

ocorrerá. Nesse caso, é imprescindível diagnosticar a situação das turmas em relação aos conteúdos propostos.

Ainda, partindo do pressuposto de que ninguém aprende se não estiver motivado para isso (WEISS, 2007, p. 2), o aspecto mais relevante no momento da elaboração do projeto esteve relacionado à preocupação em motivar os alunos, a fim de que correspondessem à proposta. Segundo ela,

a motivação para aprender, em qualquer momento, é que permitirá a construção de vínculos positivos, adequados com o objeto do conhecimento, construindo sempre na direção do desejo de aprender para o prazer de aprender e finalmente para o prazer de mostrar que aprendeu.

Essa constatação da autora reforça a necessidade de professores e estagiários empenharem-se no quesito *motivação*, ao elaborar suas aulas.

Tendo a informática como foco, Tajra (2008, p. 49) afirma que “o que se espera com a utilização do computador na educação é a realização de aulas criativas, motivadoras, dinâmicas e que envolvam os alunos para novas descobertas e aprendizagem”. Por outro lado, ao apresentar temas que envolvam tecnologias da informática, é sempre importante buscar estabelecer enfoques pedagógicos aliados aos sociais. Então, “ao elaborar o plano de curso com a utilização da informática, deve ser previsto um momento em que sejam repassadas algumas orientações tecnológicas básicas associadas às orientações pedagógicas” (TAJRA, 2008, p. 54).

Segundo a autora, a informática na educação é mais produtiva quando consegue estabelecer relação entre a proposta pedagógica e as tecnologias existentes no cotidiano dos alunos. A partir destas colocações, pode-se concluir que devemos de-

envolver aulas, não importando a disciplina, contextualizadas aos hábitos e rotinas dos alunos, procurando utilizar-se de linguagens menos técnicas e mais próximas à sua realidade, e, ainda, relacionando-as a utilidades por eles amplamente conhecidas (só para citar exemplos da área de informática: caixa de supermercado, televisão, celulares etc.).

Diante desses desafios, o estagiário deve buscar elaborar um plano que permeie todos os aspectos citados, e que, ainda, consiga relacionar com a sua proposta pessoal enquanto acadêmico. Conforme Tajra (2008, p. 54), “vale ressaltar que o desenvolvimento de um plano de aula com tecnologia, requer maior pesquisa, versatilidade, criatividade e tempo do professor”. A reflexão da autora deixa clara a necessidade de dedicação na pesquisa de conteúdos atrativos e potencialmente ricos para a elaboração de aulas.

ESTÁGIO E DOCÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO

Vencido o desafio de elaborar um projeto de estágio, planejados e organizados os planos de aulas, é chegado o momento da efetivação do processo: a docência, onde o estagiário tem a oportunidade de verificar o aproveitamento do material que produziu. Ao colocar em prática os planos de aula, estes se apresentam como uma ferramenta a nortear a atividade docente, possibilitando que não se perca o foco das delimitações estabelecidas no projeto.

A partir daqui, serão comentadas as experiências docentes nos dois semestres do ano letivo de 2010, junto a alunos de uma escola da Rede Municipal de Ensino, na zona rural de Santo Augusto-RS. O estágio pelo curso de licenciatura em Computação aconteceu em duas etapas. Na primeira, foi

atendido o 4º ano do ensino fundamental (20h de observação e 8h de docência). Na segunda etapa, o estágio direcionou-se à 8ª série do fundamental (10h de observação, 20h de docência compartilhada e 22h de docente sem apoio).

No primeiro estágio, com alunos do 4ª ano, as aulas foram delimitadas em quatro encontros de duas horas. A proposta e os planos de aula foram mais voltados ao uso correto do laboratório de informática, com a construção de regras de convivência, a apresentação do histórico e das partes que compõem o computador, assim como a sua utilização como ferramenta de auxílio nas atividades escolares. Por fim, culminando no desenvolvimento das aulas, foi realizada uma breve atividade de acesso à internet.

A estruturação destas aulas esteve relacionada à necessidade de oportunizar aos alunos momentos de reconhecimento do computador e suas funcionalidades básicas. Segundo Tajra (2008, p. 55), os alunos devem interagir com a máquina, precisam entender os processos do seu funcionamento e utilizá-lo de maneira natural e sem medo. Dessa forma, é importante que conheçam o equipamento que estão manuseando e o façam de maneira adequada. Por outro lado, é fundamental, por questões de aprendizagem, que estejam integradas nestas interações às intencionalidades pedagógicas das atividades de aula.

Os alunos desenvolveram seus trabalhos a partir de temas propostos, como reforço ao que já havia sido trabalhado nas aulas anteriores. Ao passo que aprendiam a manusear os componentes do computador, reforçavam os conhecimentos relativos aos conteúdos de aula, mas o fato mais relevante das atividades desenvolvidas foi a motivação, verificada durante a criação e apresentação dos trabalhos.

Ao final da atividade, houve um momento de socialização do que fora produzido pelos alunos. Nesse momento, superaram-se as expectativas, observando-se a grande satisfação dos alunos em mostrar para os demais o que haviam criado. Esta constatação vai ao encontro das palavras de Weiss (2007, p. 2): “a motivação para aprender, [...], construindo sempre na direção do desejo de aprender para o prazer de aprender e finalmente para o prazer de mostrar que aprendeu”. A motivação evidenciou-se na satisfação em tornar públicas as suas criações.

No segundo estágio, os desafios foram maiores, a faixa etária era outra, os conteúdos mais complexos. Tratava-se de alunos adolescentes, formandos do ensino fundamental. O contato com a informática, embora não fosse amplo, existia em praticamente todos os casos.

A proposta do projeto do estágio esteve direcionada a buscar uma aula inédita e motivadora, colocando a pesquisa na internet e apresentação de trabalhos em destaque. O paradigma educacional emergente, proposto por Maria Cândido Moraes (1996), serviu de ponto de partida para as atividades desenvolvidas no estágio, principalmente no que diz respeito a “preparar o indivíduo para aprender a investigar, trabalhar em grupo, dominar diferentes formas de acesso às informações, desenvolver capacidade crítica de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes.”. Desse modo, os olhares voltados ao uso das tecnologias vislumbram na internet uma forma capaz de relacionar os aspectos mencionados.

Para Tajra (2008, p. 145), a internet pode ser considerada uma biblioteca universal, com o maior acervo de informações do mundo, e com seus conteúdos constantemente atualizados e disponíveis 24 horas por dia. Todavia, é necessário saber tratar as informações nela encontradas, pois há uma verdadeira inundação de informações, muitas vezes distorcidas. O papel do

professor está justamente vinculado à necessidade de excitar os alunos a desenvolverem o senso crítico, buscando o melhor aproveitamento possível das informações encontradas no ciberespaço.

Uma preocupação constante foi a de apresentar aulas dinâmicas e inovadoras em relação às atividades habituais dos alunos, porém, foram observados alguns cuidados, que para Tajra (2008, p. 49) são fundamentais:

A utilização do computador integrado a softwares educativos não garante uma adequada utilização dessa tecnologia como ferramenta pedagógica. O fato de um professor estar utilizando o computador para ministrar uma aula não significa, necessariamente, que esteja aplicando uma proposta inovadora. Muitas vezes, essa aula é tão tradicional quanto uma aula expositiva com a utilização de giz.

Nesse sentido, o objetivo principal das atividades foi buscar o desenvolvimento de aulas em que os alunos pudessem interagir uns com os outros e com o professor; em que aprendessem ao invés de que lhes fosse ensinado, oferecendo a autonomia na tomada de decisões, mediadas quando solicitado ou caso essa necessidade fosse verificada.

Nas primeiras aulas com a turma, foi possível observar a empolgação dos alunos em relação à proposta, porém a partir da segunda metade do estágio, pôde-se perceber uma diminuição na motivação de alguns. A tentativa de oferecer uma aula diferenciada estava apresentando indícios de frustrações. Talvez, este comportamento dos alunos estivesse relacionado a questões de sua fase de desenvolvimento (adolescência), visto que a demora na conclusão da atividade (20h) causou impaciência por parte da turma.

Essa situação talvez possa ser explicada por Weiss (2007, p. 2): “O melhor aluno de uma turma ou da escola, como qualquer ser humano, pode estar vivendo em determinado dia e horário uma situação emocional inadequada para novas aprendizagem, por razões extra-escola”. A partir dessa colocação, entende-se como necessário evitar sequências cansativas, retomando as atividades, com dinâmicas diferenciadas em tempos diversos. Essa atitude pode ser um diferencial na busca de aulas atrativas e motivadoras.

CONSIDERAÇÕES

As vivências observadas durante o desenvolvimento do estágio, embora apresentem o cotidiano escolar de maneira genérica, caracterizam uma importante fonte de conhecimentos sobre as rotinas que o futuro profissional encontrará. Dessa maneira, é de suma importância que o estagiário tenha plena consciência do verdadeiro papel do estágio na sua carreira e, consiga estabelecer as devidas relações entre as teorias e as práticas profissionais, visto que “o saber não vem da prática, e sim da abstração reflexionante *apoiada sobre* (porter sur) a prática” (BECKER, 2003, p. 68). Diante disso, fica clara a necessidade do exercício da reflexão em relação às atividades de estágio e docência, para a obtenção da excelência durante a sua vida profissional.

Por outro lado, as experiências de estágio trazem à tona as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, dada a sua pluralidade, complexidade de relações e problemáticas, ressaltando a necessidade de sempre fazer o melhor enquanto profissionais, buscando aperfeiçoar as metodologias de ensino, aceitando o novo, renovando saberes, quebrando paradigmas, e, principalmente, refletindo sempre.

REFERÊNCIAS

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação e mudança*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1990.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação*. Novas ferramentas para o professor na atualidade – 8. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Érica, 2008.

WEISS, Maria Lucia Lemme. *O aprender suas diferentes formas e seus diferentes momentos*. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaempauta.com/A01_Aprender%20Diferentes%20Formas%20e%20Momentos_%20MLWeiss.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2010.

CAPÍTULO



INTEGRAÇÃO CURRICULAR, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Adão Caron Cambraia¹

Lenir Basso Zanon²

O tema do currículo integrado ou da integração curricular vem sendo objeto de amplos estudos e investigações na área de educação, articuladamente com movimentos de mudança das políticas públicas, em especial, no campo da educação profissional (FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, 2005; LOPES, A. C; MACEDO, E. 2011, entre outros). Nesse texto, a discussão desse tema está direcionada para a sua relação com

¹ Bacharel em Informática pela UNIJUÍ, especialista em Informática Aplicada à Educação pela UPF, mestre em Educação nas Ciências e doutorando em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto.

² Graduada em Farmácia e em Bioquímica (Análises Clínicas) pela UFSM, especialista em Ensino de Ciências pela UCS, mestre em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, com estágio de investigação (doutorado sanduíche) na Universidade de Aveiro. Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

a formação e a prática docentes, particularmente, no contexto do curso de licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (*Campus* Santo Augusto).

Em se tratando de um recorte de uma pesquisa mais abrangente, busca-se explicitar neste capítulo as relações entre discursos prescritos por documentos que normatizam o curso e alguns aspectos da dinâmica de organização curricular do mesmo. Também com o propósito de avançar na compreensão dessa problemática, pesquisou-se com foro nas características propositivas da integração curricular expressa pela legislação que regulamenta o curso e como estas se relacionam com a perspectiva da (re)construção das práticas docentes.

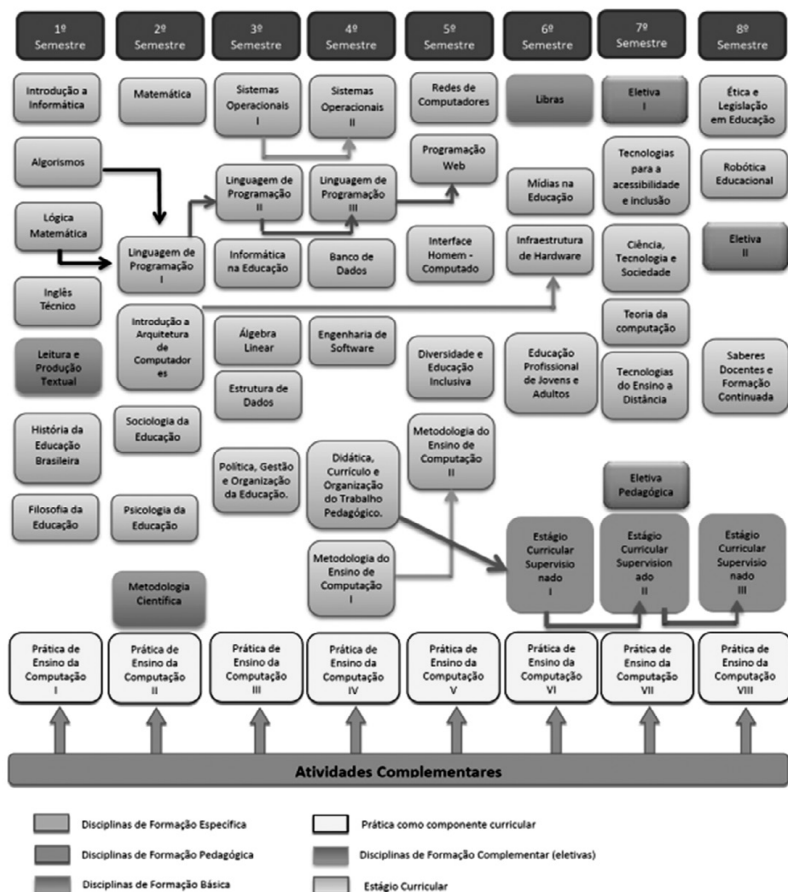
A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA LICENCIATURA DE COMPUTAÇÃO

Nas Diretrizes Circulares Nacionais, os cursos de graduação em Computação estão divididos em cinco áreas: ciência da computação, sistemas de informação, engenharia de computação, engenharia de software e licenciatura em computação (BRASIL, 2012). Neste capítulo, a tematização referente à perspectiva da integração curricular refere-se, apenas, ao contexto da licenciatura em computação (LC).

Nas DCN, ao abordar o perfil dos egressos dos cursos de LC, percebemos a preocupação com a formação integrada do professor, pois além de atender ao perfil geral previsto para os egressos dos cursos para formação de professores para educação básica, eles devem possuir uma “sólida formação em ciência da computação, matemática e educação visando ao ensino de ciência da computação nos níveis da educação básica e técnico e suas modalidades” (BRASIL, 2012, p. 8).

Como se pode perceber no próprio excerto acima, o ensino da ciência da computação integra uma complexidade de campos de conhecimento, incluindo a matemática e a educação, sendo abrangida uma diversidade de disciplinas, em cada grande campo.

Na figura abaixo, que consta no projeto pedagógico do curso, podemos visualizar a distribuição das áreas e disciplinas que integram a licenciatura em Computação:



Fonte: (BRASIL, 2014, p. 36).

Essa composição foi amplamente discutida entre os professores e alunos. A distribuição dessas disciplinas tem a finalidade de elaborar e articular o conhecimento da ciência da computação, matemática e educação. Ao observarmos a organização nos semestres, percebemos que em nenhum momento possui apenas disciplinas do núcleo específico ou do núcleo pedagógico. Nossa preocupação é organizar o trabalho de uma forma que ocorra uma articulação entre os núcleos, proporcionando a formação integral do professor de computação. Em outras palavras, a formação de um profissional que entenda como as pessoas aprendem e as principais teorias pedagógicas para fazer com que seu objeto (a ciência da computação) seja um conhecimento de todos.

Essa construção da proposta da matriz curricular do núcleo pedagógico aconteceu em um grupo de trabalho composto por representantes das licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Assim, todas as licenciaturas têm o mesmo núcleo pedagógico, que equivale a 684 horas. Já o núcleo específico foi construído pelo colegiado de cada licenciatura e equivale a um total de 1.584 horas. Na medida em que ocorra essa organização articulada entre núcleo pedagógico e específico, isso vai permitindo a constituição de um professor inquieto e ciente do não acabamento de sua formação e que tenha a pesquisa como elemento fundamental da prática docente. Isso exige ações pedagógicas pertinentes à dinâmica do curso, envolvendo interações entre todos os sujeitos nele envolvidos.

Sabemos que ainda estamos no começo da caminhada. Ainda precisamos criar linhas de ligação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas para que não se tenha a ideia de que são como dois cursos diferentes: um de computação e outro de pedagogia. Essa constatação é verificada pelos discursos de

alguns alunos, que preferem e se identificam melhor com as disciplinas pedagógicas às específicas. Relacionam as disciplinas específicas de computação ao invés de com as disciplinas práticas e as disciplinas pedagógicas às teóricas. Alguns chegam a cursar apenas as disciplinas que lhe interessam, esquecendo que se trata de um curso de licenciatura em computação e que essa articulação é imprescindível para sua formação.

Em um esforço de reverter esse quadro, no projeto pedagógico do curso consta a proposta “de integrar a prática profissional dentro dos componentes curriculares específicos de cada licenciatura” (BRASIL, 2014, p. 29). Essa tem sido uma das preocupações da coordenação do curso, tendo sido iniciado um processo de interlocução entre os docentes, de forma presencial e virtual, a partir da consideração da teoria e da prática como indissociáveis, tanto na área pedagógica quanto na específica. Sobre isso, ainda é ressaltado que

as disciplinas teóricas e as práticas educativas desenvolvidas de forma articulada a partir do semestre inicial deverão utilizar metodologias que estimulem a observação, a criatividade e a reflexão; que evitem a apresentação de soluções prontas e busquem atividades que desenvolvam habilidades necessárias para a solução de problemas. Ao aluno devem ser apresentados desafios que busquem retratar a realidade que vai enfrentar como cidadão e como profissional (BRASIL, 2014, p. 30).

Trata-se de potencializar uma melhor alternativa de formar o futuro professor, no sentido de articular conteúdos específicos com metodologias apropriadas de ensino. De acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, “os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”. Assim, um trabalho integrado entre as áreas se faz necessário

como descreve o parágrafo 2º das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em computação:

Os conteúdos poderão ser ministrados em diversas formas de organização, observando-se o interesse do processo da formação acadêmica e a legislação vigente e deverão ser planejados de modo integrado, dando sentido de unidade ao projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2012, p. 26).

Diante disso, as práticas enquanto componente curricular (PeCC) têm um papel de ligação entre disciplinas específicas e pedagógicas, pesquisa e ensino, teoria e prática, formação inicial e continuada, formação acadêmica e mundo do trabalho³, compondo um total de 400 horas⁴, distribuídas ao longo dos oito semestres do curso, com 50 horas para cada semestre. Conforme consta no projeto pedagógico, as práticas serão desenvolvidas através de componentes curriculares articuladores denominados de “Prática do ensino da computação” que vão de I a VIII (BRASIL, 2014).

Cada proposta de trabalho para a PeCC no semestre é planejado com antecedência. Geralmente, ao fazermos a avaliação das atividades de um semestre, iniciamos o planejamento do próximo. Pelo menos, duas disciplinas devem se envolver com as práticas⁵, que serão planejadas de acordo com o foco: no 1º semestre, a PeCC aborda a seguinte temática “identidade

³ Cuidar para não confundir mundo do trabalho com mercado de trabalho. Em Frigotto (2011), o trabalho é um dos fatores que constituem o humano, assim como a cultura, a ciência e a tecnologia. Ainda assim, chamamos a atenção para a *linguagem* como constituidora do humano, que acaba caindo em esquecimento nos estudos sobre do currículo integrado.

⁴ BRASIL. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

⁵ Conforme o projeto pedagógico do curso de licenciatura em computação é “indispensável a participação dos demais docentes” (BRASIL, 2014, p. 38). Entendemos que essa participação é compromisso de todos os professores

docente e campo profissional”, que tem como objetivo fazer um estudo para identificar as diferentes formas de atuação do professor de computação em um contexto global. Cada semestre possui uma temática diferente, que foi definida no projeto pedagógico do curso. Trata-se de linhas para que os professores possam planejar e executar as atividades.

Nessa organização, há atenção, entre outros cuidados, para que esse tempo reservado às PeCC não seja visto como uma disciplina separada das demais, em que atuam diferentes professores, pois para que ocorra uma articulação curricular é necessário mais do que um trabalho conjunto entre professores e disciplinas em um mesmo tempo e espaço. Em outras palavras, não se trata de uma soma de disciplinas ou de pensar uma distribuição de disciplinas de diferentes núcleos entre os semestres, nem mesmo, apenas a elaboração de um projeto inicial para que todos se empenhem em sua execução. Mais que isso, há necessidade de instituir movimentos de mudança nas concepções de cada sujeito participante da prática curricular do curso, visto como um todo, mas que só pode existir por meio de cada parte que o compõe. Com isso, é imprescindível uma modificação estrutural das instituições e da forma de pensar e agir das pessoas envolvidas, pois as práticas enquanto componente curricular ainda dependem de um movimento de construção e amadurecimento de práticas e ideias envolvidas nesse processo.

O que dizer, pois, sobre a perspectiva da integração curricular, no curso? Como promover um processo coletivo de formação/prática docente que privilegie uma articulação curricular?

envolvidos no semestre, independente da definição das disciplinas que atuarão nas PeCC.

Não existe um mapa definitivo para orientar e dar segurança na caminhada coletiva, pois a maioria dos desafios com que nos deparamos no dia-a-dia não foram pensados nem mesmo discutidos em nossa graduação. A própria integração curricular é uma questão nova. Provavelmente, a maioria dos professores tiveram uma formação e prática apenas disciplinar sem que houvesse essa preocupação. Portanto, a pesquisa precisa ser um elemento inerente à prática docente, dada a consciência do inacabamento proposta por Freire (2011), onde a pesquisa pode ser o contraponto para se alcançar a curiosidade epistêmica dos fatos, em detrimento de nossa curiosidade ingênua. Diante disso, como promover uma formação continuada de professores tendo em vista a formação de um professor-pesquisador para efetivar o currículo integrado na licenciatura em computação?

A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE COMPUTAÇÃO

Conforme sugerido no projeto pedagógico do curso, concordamos que se crie um “programa de estudos continuados com grupos de estudo como forma de garantir trabalho interdisciplinar ao longo do curso” (2014, p. 30), pois com a cooperação, colaboração e reflexão partilhada entre professores será possível construir uma formação de um professor de computação preparado para os desafios e incertezas da contemporaneidade.

A problemática em torno da qual emerge a necessidade de instituir tal processo formativo advém da relação dicotômica entre os saberes científicos/acadêmicos e aqueles praticados/produzidos pelos docentes em sua vivência prática. Essa dicotomia, segundo Fiorentini e cols. (1998, p. 311-312), é

decorrente da “cultura vigente, marcada ou pela racionalidade técnica (positivista), que supervaloriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo praticista ou ativista, que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica”. Sem diferenciar de forma rígida o significado dos termos *saber* e *conhecimento*, os autores supracitados referem que o *conhecimento* aproximar-se-ia “mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente, com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”. O *saber*, por outro lado, representaria “um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas formais de validação”. A complexidade das relações entre teorias e práticas docentes nem sempre tem sido levada em conta em contextos/processos de reconstrução das práticas curriculares. Pereira (1998) esclarece que é necessária uma conexão entre acadêmicos-pesquisadores e professores-pesquisadores, mas, que os acadêmicos atuem como facilitadores mais do que controladores do pensamento dos professores e sua participação na pesquisa seja a de estimular processos de reflexão que capacitem os agentes internos a gerar suas próprias críticas das estruturas ideológicas que deformam suas autocompreensões. O facilitador aceita resultados divergentes e estimula as expressões de individualidade na tomada de decisões (PEREIRA, 1998, p. 173)

Diante disso, entendemos que o facilitador é alguém aberto ao diálogo e colaboração, um problematizador para potencializar as discussões, reflexões e a construção de ideias criativas no coletivo. Nas palavras de Carr e Kemmis, um *crítico amigo*, alguém que reconheça e valorize a pesquisa do professor, que entende os questionamentos como princípio da pesquisa, não como uma necessidade de fornecer respostas prontas, “*para que actúen con más sabiduría, prudencia y sentido crítico en el*

proceso de transformar la educación” (CARR & KEMMIS, p. 173, 1988). Trata-se de um facilitador que potencializa a formação de professores e que se torna um participante, quando os demais se tornarem ativos. Assim, a presença de participantes ativos é fundamental para criar um espaço mais comunicacional, desafiador de aprendizagem e que provoque participações comprometidas, pautada por confiança mútua e respeito a todos.

Nessa perspectiva, a constituição de um coletivo organizado de professores emerge como uma pesquisa-ação assumida como postura de formação e atuação docente que “aperfeiçoa a prática mediante o desenvolvimento das capacidades de discriminação e de juízo do profissional em situações concretas, complexas e humanas” (PEREIRA, 1998, p. 166). Nelas, os grupos de pesquisa são importantes “dispositivos de formação de professores” (OLIVEIRA, 2010), que propiciam a emergência de novas discussões, constituindo um hipertexto de significações e reflexões, pois cada participante cria novos saberes, faz novas leituras e compartilha essas produções para uma (re)elaboração crítica e coletiva do conhecimento.

Assim, as atenções se voltaram para a visão de “uma prática social que é constituída de significados, o que supera o simples exercício de uma habilidade técnica; ela supõe atividade cooperativa e estabelecida por metas e valores para que os fins humanos sejam atingidos e ampliados” (PEREIRA, 1998, p. 177). Ao criar a comunidade, é estabelecido um ciclo permanente de (re)construção de argumentos, baseado em uma ação comunicativa que, conforme Marques (1993, p. 99), “supõe, assim, uma comunidade concreta disposta à argumentação” e, nessa disposição para interlocução, constitui-se um professor comprometido e envolvido com a elaboração do conhecimento. Entretanto, a adesão dos professores a esse espaço de formação

ocorrerá com o tempo, conforme percebam sua prática como problemas de pesquisa e passem a repensar suas concepções em relação à articulação curricular. Assim, motiva-se a estudar, (re)significar suas teorias e compartilhar com os colegas, para que no coletivo se (re)construa a prática docente.

A criação de espaços para potencializar a socialização das pesquisas docentes com o intuito de iniciar os debates, como as *Rodas em rede* (WARSCHAUER, 2001; SOUZA, 2011), que são momentos que privilegiam o encontro, a colaboração e o compartilhamento, é fundamental para a constituição do professor-pesquisador. Porém, não basta apenas a criação desses espaços se o professor não quiser mudar. Assim, a “prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos, [...] e nas estruturas organizativas da prática” (FRANCO, 2009, p. 29). Com isso, a criação de grupos de pesquisa-ação

pode ser o instrumento para potencializar o trabalho dos pesquisadores, permitindo-lhes produzir conhecimentos mais articuladores para a prática docente, ao mesmo tempo em que oferece aos docentes a oportunidade de se tornarem pesquisadores da própria ação (FRANCO, 2009, p. 53).

Esses grupos de pesquisa-ação são potencializados ao utilizarem o suporte das tecnologias digitais, tornando toda informação um bem público mantido pela comunidade. Para que ocorra uma participação de todos os membros, a tecnologia precisa ser familiar aos professores. Esse *habitat virtual* vai se transformando de acordo com a cultura tecnológica da comunidade (CAMBRAIA, 2012). Nesse sentido, a tecnologia utilizada deixa de ser o foco e se coloca a atenção na formação do professor-pesquisador. Como a interação nessa comunidade

ocorre pela escrita, facilita a partilha e socialização de registros diários dos professores e permite compartilhar um olhar reflexivo para o já realizado, permitindo (re)construção de significados, pois o escrever serve como “provocação ao pensar, como suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação” (MARQUES, 1997, p. 26).

Nas comunidades virtuais de pesquisa-ação, o engajamento dos indivíduos é dedicado ao aprendizado compartilhado e troca de experiências com um objetivo comum, a produção de conhecimento e saberes de professor. Essas comunidades oferecem aos seus membros as mesmas possibilidades de interação e relacionamentos das comunidades virtuais, porém são permanentemente concentradas no aprendizado a partir de indivíduos com projetos, desafios e motivações similares, o que potencializa a conexão entre os diferentes olhares a respeito da integração curricular. Embora a constituição inicial da comunidade ocorra via alguns professores interessados e que desejam ter a pesquisa como um elemento inerente à sua prática docente, é importante ressaltar que a integração curricular não é uma escolha do professor, pois, na medida que integra a equipe de docentes da instituição, compromete-se com a exigência presente nos documentos. Em síntese, parafraseando Fernstenseifer (2011)⁶, em uma educação republicana não podemos fazer *qualquer coisa*, a licença que temos para atuar como professores significa assumir a responsabilidade com o componente curricular para o qual fomos contratados e estamos habilitados, lembrando que ele se articula com um projeto maior que se encontra nos documentos, como

⁶ Em palestra proferida no dia 10/12/2011, na formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

o projeto pedagógico e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pano de fundo da discussão sobre as concepções de integração curricular expressas nos documentos analisados emergiu de reflexões sobre dificuldades que precisam ser enfrentadas na direção de constituir processos de formação do professor-pesquisador para que a nova prática curricular se efetive. Para tal, corroborando Marques (2001), a escrita é o princípio da pesquisa e, com isso, a aposta recaiu na criação de uma comunidade virtual com vistas a registrar e sistematizar as práticas e as reflexões coletivas sobre as práticas como elemento fundamental da formação docente. Assim como, nas interações também presenciais, os processos formativos criam espaços coletivos de integração curricular, em que as práticas pedagógicas são permanentemente discutidas e refletidas como prática social constituída por meio da (re)construção permanente dos seus significados e valores. Em contraposição à racionalidade técnica, tal prática emerge, pois, no seio das interações colaborativas e cooperativas estabelecidas por meio da negociação de significados e valores para que os fins humanos sejam atingidos e ampliados.

Nesse sentido, o desenvolvimento de comunidades virtuais alia a escrita do registro diário do professor ao compartilhamento das informações na interação com o outro, o que permite um olhar crítico, de forma que cada professor contribua com suas concepções/teorias para o entendimento do outro. Isso ocorre na medida em que os professores se comprometem com as suas formações enquanto pesquisadores. Não se quer dizer

que uma comunidade virtual por si só proporcione a formação do professor-pesquisador, mas que a aliança entre espaços presenciais e virtuais contribui, significativamente, nessa direção.

Assim, nas interações de forma presencial ocorreria a problematização e reconceitualização das práticas socializadas na comunidade virtual, envolvendo os professores a participar de novos contextos de estudo, pesquisa e formação. Trata-se de um esforço orientado ao desenvolvimento, na prática do curso, de uma exigência expressa nos documentos, mas, mais que isso, de um esforço coletivo para promover uma atuação docente condizente com uma integração curricular que é, hoje, cada vez mais consensual e amplamente buscada no ensino e na formação dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação. (2012) Aprovado em 9/3/2012. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. (2014) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. Instituto Federal Farroupilha, *Campus de Santo Augusto*, 2014. Disponível em: <<http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

CAMBRAIA, Adão Caron. (2012) “Comunidades Virtuais de Prática: um espaço para formação permanente de professores”. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 139 - dez. 2012 - Mensal - Ano XII. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19248>>. Acesso em: fev. 2014.

CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morota, 1990.

FIORENTINI, D. e cols. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C., Fiorentini, D. e PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. (2009) Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia universitária*. n. 10 Disponível em: <www.usp.br/prg>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. C; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: UNIJUI, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (2010) Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v. 02 n. 02 p. 62-82, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

SOUZA, Moacir L. *Histórias de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

CAPÍTULO



A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Rudião Rafael Wisniewski¹

“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam
a ver o mundo pela magia da nossa palavra.
O professor assim não morre jamais.”

Rubem Alves

A boniteza de ser humano, de possuir a capacidade – exclusiva na natureza – do raciocínio reside na capacidade de poder trocar ideias e conhecimentos, ou seja, ensinar e aprender a partir de experiências, leituras, reflexões próprias. Ser professor, e mais, ensinar futuros professores, portanto, é contribuir duplamente para a construção de um mundo mais

¹ Mestre em Letras, Literatura, professor de Português e Literatura do Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi.

belo. Se tal função é desempenhada com alegria, garantimos um pouco mais de humanidade a quem tem sido prejudicado por questões sociais. Como dizia Paulo Freire (2011, p. 138), “a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me torne um ser *adocicado* nem tampouco num ser arestoso e amargo”. Portanto, independente dos percalços diários, mesmo que tenha que ser rigoroso, que fique indignado e lute contra injustiças, a vida do professor deve ser cheia de alegria de viver, por saber-se possuidor da nobre tarefa de proporcionar um futuro melhor às próximas gerações. Além do mais,

a atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem-querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao *quefazer* docente (FREIRE, 2010, p. 139).

A alegria do professor como exposta por Freire, não significa que tenhamos de ignorar os problemas cotidianos, nem fechar nossos olhos para questões com as quais não concordamos, pois faz parte da nossa constituição humana, como seres pensantes, sociais e históricos assumirmo-nos como sujeitos, lembrando que tal *assunção*, como ele chama, não exclui os outros. Nossa alegria contagia, mas nossa indignação também. O professor em formação não deve ser apenas treinado, ele precisa ser incentivado a ter uma reflexão crítica da realidade.

Isso não tolhe a alegria da docência, pelo contrário, alegra saber-se agente de transformação social.

Vejamos um ponto importante no desenvolvimento de um trabalho de formação de professor com autonomia: a identidade cultural. Sendo *identidade* algo próprio e *cultura* algo coletivo, importa destacar alguns aspectos de cada uma para se falar em *identidade cultural*. Para Hannah Arendt (2000, p. 192),

na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de *quem*, em contraposição a *o que* alguém é – os dons, qualidades, talentos, defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz. Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é; geralmente, porém, não basta o propósito deliberado de fazer tal revelação, como se a pessoa possuísse e pudesse dispor desse *quem* do mesmo modo como possui e pode dispor de suas qualidades.

O conceito de identidade que a maioria das pessoas tem é essencialista, o que não condiz com a realidade, haja vista cada ser humano possuir uma identidade que pode ser comum ou partilhada, mas que difere, inclusive, entre pessoas do mesmo país, estado, cidade e até família. As reivindicações essencialistas têm a identidade como fixa e imutável e

algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na natureza; por exemplo, em algumas versões da identidade étnica, *na raça* e nas relações de parentesco. Mais frequentemente, entretanto, essas reivindicações estão baseadas em alguma versão essencia-

lista da história e do passado, na qual a história é construída ou representada como uma verdade imutável (WOODWARD, 2008, p. 13-14).

Fausto Colombo (1991, p. 118) ressalta que “a identidade não pode ficar indiferente ao problema da memória” e não se pode definir identidade como o reconhecimento próprio no tempo, como na concepção clássica. Essa identidade está em transformação e, numa visão crítica, é “mera etiqueta externa para o reconhecimento de um grupo, que se define com base nas relações com o mundo exterior e por conseguinte com base na própria *diferença*”. Essas diferenças é que formam um coletivo múltiplo e interessante. As diferenças, em sua diversidade e complementaridade, é que tornam o lugar onde se vive mais dinâmico e agradável.

Formas essencialistas de definição de identidade cerceiam a beleza do conjunto, prejudicando o que se poderia chamar de cultura. No entanto, *cultura*, como o termo é concebido atualmente, parecendo ser algo positivo, pode ter podado identidades e destruído a condição *sine qua non* da cultura. De acordo com Zygmund Bauman (2007, p. 72), quando, no limiar da era moderna, a hegemonia percebeu que os seres humanos imperfeitos podiam e precisavam se adequar, ser melhorados, foi concebido o termo *cultura*

no interior de uma família de conceitos que incluía expressões como *cultivo*, *lavoura*, *criação* – todos significando aperfeiçoamento, seja na prevenção de um prejuízo ou na interrupção e reversão da deterioração.

O que o agricultor fazia com a semente por meio da atenção cuidadosa, desde a semeadura até a colheita, podia e devia ser feito com os incipientes seres humanos, pela educação e pelo treinamento. As pessoas não *nasciam*, eram *feitas*. Precisavam

tornar-se humanas – e nesse processo de se tornar humanas (uma trajetória cheia de obstáculos e armadilhas, que elas não seriam capazes de evitar nem poderiam negociar, caso fossem deixadas por sua própria conta) teriam de ser guiadas por outros seres humanos, educados e treinados na arte de educar e treinar seres humanos (BAUMAN, 2007, p. 72).

A identidade cultural precisa ser livre, desenvolvida nas relações das/entre sociedades, sem ser essencialista, nem precisar criar seres que já o são por antonomásia. Seria minimalista afirmar, por exemplo, que a identidade cultural brasileira é baseada no futebol e no carnaval, quando os brasileiros possuem muito mais para mostrar culturalmente, ou que professores de química só trabalham com a tabela periódica, como se fosse um guia para realização de balanceamento, pois muitos partem da química do dia-a-dia para o desenvolvimento de suas aulas. O mesmo vale para os professores de língua portuguesa, vistos como um dicionário, ou uma gramática ambulante, quando a realidade é que a maioria de nós parte do texto e do contexto para o trabalho com a língua vernácula.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor faz, perdendo-se e perdendo na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2011, p. 42).

No curso de licenciatura em química, do IFFarroupilha (*Campus* Panambi), o trabalho para uma formação plena e autônoma dos futuros professores leva em consideração a identidade cultural dos alunos, proporcionando meios para vivê-la e expressá-la. A pedagogia da autonomia acontece,

além das atividades de cada disciplina, através de práticas interdisciplinares, como a Prática Profissional Integrada. A cada semestre há um projeto que reúne diferentes disciplinas e permite que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011, p. 28). Nos dias 30 de junho e 1º de julho de 2014, os alunos do 1º semestre do curso superior de Licenciatura em Química apresentaram 4 peças teatrais, correspondentes aos grupos da Prática Profissional Integrada do referido semestre. Tendo como tema “A história da química”, as peças tiveram como títulos: *Alquímia*, *Experimentação química no céu*, *Pudim de passas e uma xícara de chá* e *O espetacular Super Amônia*.

Os grupos foram orientados pelos professores Juliana Limana Malavolta, Marcelo Rossatto, Cátia Keske e Rudião Wisniewski, nas disciplinas: Química Geral, Química Geral Experimental, Fundamentos Filosóficos e Sociais da Educação, Língua Portuguesa e Produção Textual. Para se ter ideia da dimensão do trabalho segue, na íntegra, uma das peças produzidas pelos alunos:

Título: O Espetacular Super Amônia

Produzido por: Adriela Betti de Oliveira, André Luiz Scholz, Fernanda Gonçalves, Gabriele De Lima Beck Frey, Gustavo Pedroso de Moraes e Mirian Hoffmann.

Panambi, Rio Grande do Sul, 2014.

Personagens: Agricultor; Edervina, filha do agricultor; Super Amônia; Bosch, químico; Fritz, químico; Ana Maria Braga, assistente de laboratório; Milho falante; Senhor Engravatado, o entregador do Prêmio Nobel.

Época/lugar: Século XIX, Alemanha; Dias atuais, Brasil.

Primeiro ato

(Em um lugar qualquer da propriedade de um agricultor, ele está sentado em um toco com a enxada nas mãos. Sua vestimenta é uma camisa xadrez velha, calça bem batida, botas de borracha e chapéu. Chega sua filha, Edervina, de cavalo de pau. Vestida com roupa de caipira).

Cena 1

Edervina (*sua expressão é triste*) – Ora pai, os pé de mio não tá vingando.

Agricultor (*Impaciente*) – Tô vendo Edervina! (*Desesperado*) – Ora “sô”, não sei o que fazer, quem poderá me ajudá?

(*Quando o agricultor termina a fala entra o Super Amônia. Ele causa um susto em todos, principalmente no agricultor fazendo-o cair do toco*).

Super Amônia (*Gritando e se achando o cara*) – Eu, o Super Amônia! Composto por um átomo de nitrogênio, três de hidrogênio e produz derivados que a sua plantação precisa. (Admira seus músculos).

Agricultor (*Intrigado*) – Mas o quê? Amônia!?

Edervina (*Desconfiada*) – Mas como tu vai ajudá? A amônia não é tóxica pras pranta. (*Querendo parecer esperta*) – Aprendi co sôr Marcelo que ela é tóxica! (Ela para pensativa).

Super Amônia (*Calmo*) – Exatamente! Na forma de NH_3 , sou tóxico para esses seres vivos. Vou lhe contar uma história. (*O Super Amônia fala de forma cativante e o agricultor chega cada vez mais perto*) – Há muito e muito tempo atrás...

(*O Super Amônia espera Bosch falar a primeira frase e sai de cena. Se prepara dentro da caixa para o momento certo no segundo ato. Bosch dá sequência à fala do Super Herói, o agricultor e a Edervina ficam todos os atos no seu cenário*).

Segundo ato

(No laboratório de Fritz, com uma mesa, algumas vidrarias e duas xícaras. Bosch e Fritz devem estar vestidos com jaleco, um deles de peruca loira e outro com um chapéu típico alemão. Fritz está concentrado, realizando uma experiência).

Cena 1

Bosch (*Gentil e com ar inteligente*) – Hey Fritz, aceita uma xícara de solução aquosa rica em $C^8H^{10}N^4O^2$?

Fritz (*Fala bem pausadamente e interrogativo*) – C... H... N... O quê?

Bosch (*Alterado*) – Café Fritz! (*Debochado*) – Coursou Química onde? Na UniEsquina? HA-HÁ-HÁ

Fritz (*Querendo parecer o esperto*) – Eu já sabia! Estava testando seus conhecimentos. (*Exaltado*) – Mas chega de conversa fiada, temos coisas mais importantes para fazer! (*Preocupado*) – Com toda essa guerra e briga pelo monopólio da merda, o guano, nosso adubo natural, como iremos plantar para poder alimentar toda a Alemanha?

Bosch (*Inquieto e pensativo*) – Mas o que precisamos para alavancar a produção de alimentos?

Fritz (*Indignado*) – De Amônia, Bosch, A-mô-ni-a! (*Ele dá um tapinha na testa de Bosch*).

Bosch (*Mais indignado ainda*) – Queremos aumentar a produção de alimentos ou criar uma nova tintura para cabelos? (*Dá um tapa na testa de Fritz*).

Fritz (*Mais indignado ainda*) – A amônia está presente nas tinturas sim, mas com ela poderemos formar a ureia, e explosivos para a guerra. (*Dá outro tapa na testa do Bosch*) (*Fala pensativo*). Na hora do tapa, Bosch dá um olhar brabo pra o Fritz) – Mas o problema é: Como sintetizar a amônia?

(Os dois param juntos e se apoiam na mesa, uniformemente e param com a mão no queixo pensativos. Ficam ali por alguns segundos. Então, a Ana Maria Braga sai debaixo da mesa falando. Ana vai jogando os ingredientes para Fritz e Bosch. Um átomo de nitrogênio

e três de hidrogênio. Serão bolas de isopor pintadas. Mais uma panela de pressão e uma caixinha de fósforos).

Cena 2

Ana Maria Braga (Espontânea e meio gritando) – Acoooooorda menina! Hoje iremos aprender uma receita fácil, mas que ajudará a população mundial a não morrer subnutrida. Anota aí o que você vai precisar: (*Ela gesticula de maneira cômica*) – Um átomo de nitrogênio e três de hidrogênio. (*Com cara de suspense*) – Mas atenção para o modo de preparo: Junte o material na proporção de um para três e o submeta sob 200 atm. e 400° Celsius. Prontinho! Simples e fácil.

(Logo após terminar de falar, a Ana Maria volta para de baixo da mesa. Bosch sai de cena e aparece com a caixa atômica, onde dentro está o Super Amônia).

Fritz (Empolgado) – Então, mãos à obra.

(Os dois colocam os ingredientes dentro da caixa, um ingrediente de cada vez, então dá um estouro e sai o Super Amônia cantando a paródia. Fritz e Bosch dançam junto com ele. Ana Maria Braga sai de baixo da mesa, dança junto e logo após terminar a música, sai de cena).

Super Amônia (Cantando a paródia da música Mamãe eu Quero, de Carmem Miranda. Canta de forma alegre e feliz) – Su su su / Super Amônia, Super-Amônia / Eu sou o Super-Amônia, / Composto por Nitrogênio, e / hidrogênio, e gero / Nutrientes que' a sua plantaçaõ precisa. / Haber e Bosch, dois cara nerdizão / Por causa da merda perdida buscaram soluçaõ / Sintetizaram Amônia pra alimentar a naçaõ / Por isso vocês tão grande e uns porco bem gordão. / Eu sou o Super Amôni-A!

(O Super Amônia sai correndo)

Super Amônia (Gritando) – Eu vou salvar a populaçaõ!!!

Cena 3

Bosch (Alegre e dando abraços no Fritz) – Conseguimos Fritz, conseguimos! Sintetizamos a amônia, podemos produzir ureia e ainda uma tintura de loiro claro 2.0 L'Oréal Paris com óleo reparação para disfarçar meus cabelos brancos.

(Os dois apoiados um no outro começam a cantar juntos e saem de cena ainda cantando).

Bosh e Fritz (alegres demais, cantando juntos a paródia da música Barril de Chopp, da Banda Ghermania) – Uma molécula de amônia, / É muito pouco pra nós! / É muito pouco pra nós! Duas moléculas de amônia, / É muito pouco pra nós!

Terceiro ato

(Na propriedade do agricultor entra o pé de milho cantando, e na metade da música, o Super Amônia entra em cena e começa abraçar o Milho e dramatizar).

Cena 1

Milho (Cantando dramaticamente a paródia da música evangélica Meu Grande Herói, de Alexandre Bernardinho) – Bem murcho / na plantação estava eu / Esperando alguém vir me socorrer / Quem por mim passou não me / fertilizou / Mesmo vendo eu quase perecer / Me disseram que enquanto eu estava lá / O Super-Amônia de bondoso coração / Me vendo *murchinho* sobre / aquele chão / Me adubou me fazendo bem grandão / Me ajudou, me adubou, com ureia / me fertilizou / Hoje estou bem fortinho, / pronto / para ser colhido. / Vou para a carreta, e depois / pra fabrica. / Ser industrializado e depois vendido / Salvou minha vida e se foi / O Super-Amônia!

Quarto ato

(No laboratório de Fritz, entra um senhor engravatado, vestido muito bem. Bosch e Fritz estão atrás da mesa do laboratório).

Cena 1

Senhor Engravatado (Solene) – Fritz, Bosch, vocês receberão o Prêmio Nobel da Química por terem achado a solução da nossa crise. Graças a vocês, a população não morrerá de fome e ainda pude colorir meu cabelo com essa tintura de loiro claro 2.0 L'Oréal Paris com óleo reparação. (*Para de falar, tira uma caixa de tinta para cabelo do casaco, mostra e dá uma piscadinha para a plateia*).

Após a apresentação, cada professor fez considerações pertinentes à sua área, explicando como o teatro pode ser utilizado em sala de aula, como recurso didático de introdução ou aprofundamento e até de revisão dos conteúdos trabalhados na disciplina, para “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 31).



Alunos que encenaram a peça e os professores responsáveis pela PPI.

Na disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual, peço aos educandos que leiam *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato, para compreenderem como conteúdos aparentemente complexos podem ser trabalhados se utilizarmos exemplos simples e ligados à realidade do aluno. Criando-se, assim, possibilidades para a produção e construção do conhecimento, não apenas transferindo-o.

Por diversas vezes, inicio a aula perguntando sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas específicas do curso, montando esquemas no quadro para que eu os compreenda,

permitindo que os alunos me ensinem ao aprender como ensiná-los, através dos esquemas e exemplos dados e/ou coletados no momento de sua construção. Com os conteúdos de Língua Portuguesa e Produção Textual ocorre o mesmo.

Não devemos descansar na busca por sermos cada vez melhores educadores, sabendo que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio”, pois os alunos mantêm a concentração nas referências e caminhos trilhados pelas palavras do educador, aguçando sua curiosidade, sabendo que “é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2011, p. 84-85).

Levar para a sala de aula curiosidades sobre o conteúdo trabalhado é uma forma de ajudar a levá-lo para a vida. Partir das curiosidades da vida do educando e do educador para o trabalho em sala de aula é garantir interesse e ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem naquele ambiente. Essa abertura na forma de trabalhar passa por uma reflexão crítica de nossa prática docente, implicante do pensar certo, num movimento dialético entre o fazer e o pensamento a respeito do fazer.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo, como a do crítico, é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 2011, p. 39-40).

Então, trabalhar, ampliar e aguçar a curiosidade discente deve ser uma das bases da prática docente. Ao fazê-lo, procuro perceber a lógica utilizada pelos alunos para apreenderem os conteúdos, descobrindo melhores formas de ensiná-los, aprendendo com eles, pois, como bem colocou Freire (2011, p. 25),

quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Para melhor desenvolver essa tarefa de ensinar/aprender, desenvolvo um projeto de ensino, em parceria com a bibliotecária Dafne Silva de Freitas, intitulado “Biblioteca em Ação”, através do qual realizamos o incentivo à leitura voltada aos eixos do *Campus* Panambi. No mês de junho de 2014, a atividade foi exclusivamente para os cursos de Licenciatura em Química e Técnico em Química. Os bolsistas do projeto, Fernando Bottega Pertile e Jenifer Hoffmann da Silva, apresentaram o livro *A colher que desaparece*: e outras histórias reais de loucura, amor e morte a partir de elementos químicos, do jornalista científico Sam Kean, e eu apresentei *A tabela periódica*, do químico e escritor, sobrevivente do Holocausto, Primo Levi. No ato, também foi lançado um concurso de contos sobre química. O conto vencedor foi *Lembranças sob a chuva*, que fala da relação

do ser humano com o oxigênio, do aluno Marcelo Henrique Schwade. O referido conto será divulgado em programação especial. No entanto, para que o leitor tenha noção da riqueza de materiais possíveis para ensino e aprendizagem, a partir de material produzido por alunos, transcrevo o conto de uma aluna do 6º semestre do curso superior de Licenciatura em Química, do *Campus* Panambi:

Metálicos, uma transição de talentos

Mercúrio era um cara descolado, com um estilo *rock and roll*, era apaixonado por música, suas bandas favoritas eram, Megaprótons, Motorhélio e Black Átomos. Mercúrio participava de muitos festivais, e carregava uma vontade imensa de algum dia subir no palco e mostrar seu talento.

Seu sonho: ser um grande astro do *heavy metal*. Certo dia, ouviu um anúncio no rádio dizer que uma de suas bandas favoritas iria fazer um *show* em sua cidade.

Mercúrio foi o primeiro a comparecer no evento, uma cerveja na mão e muita empolgação, entre uma música e outra, conheceu uns caras legais e logo descobriu que tinham algo em comum, o sonho de montar uma banda e serem famosos.

Após algum tempo, decidiram reunir-se na casa de Mercúrio para ensaiar algumas músicas, tocaram vários clássicos do metal como: Marie Osborne, pH Top, Red Basic Chilli Acid e John Dalton, depois resolveram criar um nome para a banda, algo que fizesse história, que os imortalizasse. Muitas ideias, muitos nomes, por fim, chegaram a uma conclusão, um nome de impacto, a banda formada por Mercúrio, Zinco, Cobre, Níquel e Titânio se chamaria “Metálicos”.

Com muito entusiasmo e pouca grana, começaram a tocar em bares, até que um dia, um empresário, o Senhor Fritz Haber, ouviu a banda tocar e logo percebeu o grande talento daqueles rapazes.

Com o passar do tempo, começaram a tocar em lugares mais badalados, com instrumentos modernos e uma plateia maior.

Foi em um *show* dos Metálicos que Mercúrio conheceu Prata.

Prata era uma joia de menina. Com seu olhar brilhante, encantava as pessoas, e foi assim que Mercúrio se apaixonou por ela. Não tinham muita coisa em comum, porém o pouco que tinham era suficiente para esse amor perdurar. Os dois eram muito precipitados e foi por causa dessa precipitação que resolveram logo se casar.

Mercúrio e Prata se casaram e dessa união nasceu Amálgama, um bebezinho encantador, que deixava as pessoas com um lindo sorriso no rosto.

Porém, Mercúrio não desistiu do seu grande sonho e continuou sua carreira como astro do metal, levando sua família sempre junto para onde quer que fosse, incentivando Amálgama, desde pequenina, dizendo que a vida é feita basicamente de Metal.

Jenifer Hoffmann

O texto da aluna proporciona conteúdo para uma belíssima aula interdisciplinar, pois além de ser um conto – conteúdo trabalhado em Língua Portuguesa, dentro dos gêneros textuais – e desenvolver o conhecimento sobre elementos químicos – abordados nas aulas de Química –, ainda podemos explorar a ambiguidade do termo *metal*, que pode ser entendido como um estilo musical ou um grupo da tabela periódica.

Não há dúvidas de que a busca pela autonomia do educador em processo de formação causa preocupações docentes. Medo de que não termine o curso bem preparado, receio de que não tenha trabalhado os conteúdos necessários para as devidas aplicações em sua carreira futura. Contudo, questões conteudistas podem, facilmente, ser minimizadas ou resolvidas com pesquisas, porém, se o licenciado se tornar apenas um professor conteudista, dificilmente haverá algo a ser feito posteriormente

para que este não perca a oportunidade de bem fazer seu papel de educador, uma vez que, como afirma o filósofo, pedagogo e educador, que serve de base teórica para este texto:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 58-59).

Portanto, devemos trabalhar sempre de maneira coerente, de forma que nossa fala reflita nossa prática; nosso exemplo seja o principal ensinamento; que nossa autoridade seja coerentemente democrática, estimulando a liberdade, respeitando a identidade cultural dos educandos e demais envolvidos no processo de formação destes, inclusive a minha.

Não há necessidade de o professor temer pela sua autoridade ao trabalhar lado a lado com os alunos, se ela for coerentemente democrática, perseguir seu sonho, lembrado por Freire (2011, p. 91), “de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*”. Dessa forma, o educador precisa estar sempre estimulando os educandos a buscar sua plenitude como sujeito e futuro educador.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto

amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2011, p. 105).

É o que buscamos fazer no curso superior de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha (*Campus* Panambi), ao incentivar a busca pelo saber, estimulando constantemente os educandos e proporcionando atividades estimulantes para que a curiosidade, responsabilidade, respeito e liberdade sejam pilares de sua formação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BAUMAN, Zygmund. *Vida líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

COLOMBO, Fausto. *Os arquivos imperfeitos: memória social e cultura eletrônica*. Trad. Beatriz Borges. Porto Alegre: Perspectiva, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-72.

CAPÍTULO



FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PELA LEITURA

Adriana Toso Kemp¹

A leitura é amplamente reconhecida como prática inerente à formação de professores. Portanto, o tema da leitura na formação docente não é novo, o que não significa dizer que tenham sido esgotadas suas possibilidades de abordagem. E é por perceber (e sentir) que uma outra possibilidade de abordagem é possível (e necessária) que me lanço ao desafio de problematizar e discutir a implicação da leitura na formação dos sujeitos-professores, entendendo a formação como a construção da subjetividade, e não apenas como a preparação formal/instrumental do sujeito para a prática docente.

Na perspectiva desta abordagem, a leitura é concebida como exercício de linguagem e, como tal, potencialmente

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Ângelo, mestre em Educação nas Ciências, Letras e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências.

dialógico e intersubjetivo, dentro de um processo de formação perpassado por dispositivos de subjetivação que agem sobre os sujeitos, fazendo-os, continuamente. Por isso, o foco deste capítulo é problematizar esses dois temas – formação docente e leitura – e sua inter-relação. Isso exige pensar, também, os temas da linguagem e da subjetividade, buscando compreender a influência mútua que uma exerce sobre a outra.

LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE

O esforço em interpretar o tema da subjetividade, no contexto da formação docente, conduz ao reconhecimento e ao acolhimento da concepção de linguagem de Bakhtin ([Volochínov], 1981)². Empenhado em construir sua proposição acerca da interação verbal, o autor tece contundentes críticas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico, às quais denomina subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Meu interesse recai principalmente sobre a argumentação elaborada por ele acerca da primeira orientação. O autor nega veementemente o subjetivismo individualista, afirmando que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo são situados,

² A edição original da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* é atribuída a Valentin N. Volochínov, integrante do Círculo de Bakhtin. No entanto, a autoria é controversa. Há estudiosos que atribuem ao próprio Bakhtin a autoria desse e dos outros dois textos cujas edições originais são atribuídas, respectivamente, a Volochínov e Medvedev (*Freudismo* e *O método formal nos estudos literários*), ao passo que outros defendem a tese de que essas três obras não foram escritas por Bakhtin, uma vez que ele, mesmo tendo tido a oportunidade de, mais tarde, quando já havia se dissipado a força da perseguição política da qual foi vítima, não reivindicou nem assumiu a autoria desses textos (FARACO, 2006). Diante dessa controvérsia, opto por fazer a referência incluindo os dois nomes, ou seja, Bakhtin [Volochínov], ressaltando, também, que as concepções divulgadas na obra em questão, seja ela de autoria de um ou outro pensador do círculo, condizem com o pensamento de Bakhtin.

estão em relação com a concretude da vida. A forma de pensar, a cosmovisão de cada sujeito, enfim, a organização do pensamento individual tem marcas socioculturais, históricas, que são fundadas sobre uma base material.

Esse autor inscreve globalmente a língua no sujeito. De acordo com ele, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1981, p. 92). Todo falante serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas e toda palavra comporta duas faces: é determinada pelo fato de que procede de alguém e se dirige a alguém, que são sempre pessoas situadas num espaço e num tempo. A linguagem é social e a personalidade individual é socialmente estruturada. Assim, a consciência individual é, conforme o autor, constituída pela linguagem; não há consciência fora da linguagem. Criticando a teoria estruturalista de Saussure, Bakhtin [Volochninov] afirma que a enunciação individual (a “parole” saussureana) e a própria atividade mental dos sujeitos não são fatos individuais, e sim de natureza social. O autor afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1981, p. 123).

A concepção bakhtiniana de linguagem é comprometida com uma visão de mundo que aponta para as formas de construção e instauração do sentido. Tudo o que se enuncia está ligado às condições de comunicação que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais.

Zoppi-Fontana (1997) observa que Bakhtin aponta para a incompletude do sujeito, “cuja autoconsciência se reduz a uma vivência interior (o eu-para-mim) que não possui representação exterior” (p. 118). Para Bakhtin, o sujeito é construído a partir da representação que o outro produz dele: “a autoconsciência do meu ser no mundo só se dá através da compreensão ativa e valorativa do outro que me enxerga enquanto corpo exterior que se destaca do seu entorno” (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 118). E essa compreensão se dá *na* e *pela* linguagem, o que nos faz seres de linguagem.

Para Bakhtin ([Volochninov], 1981), a linguagem é dialógica; o diálogo não é apenas a comunicação entre pessoas colocadas face a face, “mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123). O princípio dialógico é constitutivo da linguagem que é, por sua vez, constitutiva do sujeito. Conforme Zoppi-Fontana (1997), o conceito de dialogismo de Bakhtin se sustenta na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação.

A subjetividade funda-se, na perspectiva de Bakhtin, no mergulho do ser humano na corrente de comunicação. As relações dialógicas definem o acontecimento da linguagem e são sempre relações de sentido que se estabelecem entre enunciados produzidos na interação verbal. As vozes que interagem na corrente de comunicação são sempre vozes sociais que se interpelam mutuamente e são chamadas a manifestarem-se, compreendendo ativamente os enunciados e compondo a teia discursiva. Para Bakhtin, a própria consciência individual “só pode surgir e se afirmar como realidade através da encarnação

material em signos” (1981, p. 33). E como o signo³ só aparece entre indivíduos socialmente organizados, “em um terreno interindividual”, “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 35).

O caráter dialógico da linguagem tem, segundo Brait (1997), dupla e indissolúvel dimensão. É preciso considerar que a linguagem se constitui de um permanente diálogo entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, ou seja, o dialogismo é elemento instaurador e constitutivo da natureza interdiscursiva da linguagem. Não obstante a isso, o dialogismo diz respeito também às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos, em relações de alteridade.

No que tange ao tema da subjetividade, entendo que é importante resgatar também as contribuições oferecidas, no campo dos estudos de linguagem, por Michel Bréal ([1897] 1992) e Émile Benveniste ([1966] 1995). O primeiro afirma que o aspecto subjetivo é a parte mais antiga da linguagem. Para explicar o que entende por “aspecto subjetivo da linguagem”, o autor recorre a uma analogia que, segundo ele, é usada algumas vezes, comparando a linguagem a um drama em que as palavras figuram como atores e em que o agenciamento gramatical reproduz os movimentos dos personagens. Referindo-se a essa comparação, o autor afirma a necessidade

³ O signo é a unidade linguística que tem significante e significado; a imagem acústica de um signo linguístico não é a palavra falada, ou seja, o som material, mas a impressão psíquica desse som, segundo Saussure (1975). No uso corrente, contudo, o termo signo designa frequentemente a palavra.

de, pelo menos, melhorá-la, pois: “o produtor intervém frequentemente na ação para nela misturar suas reflexões e seu sentimento pessoal [...] como nós mesmos fazemos no sonho, quando somos ao mesmo tempo espectador interessado e autor dos acontecimentos” (BRÉAL, 1992, p. 157).

A alusão feita pelo autor ao cenário onírico em que se dá o *drama da linguagem* permite algumas considerações: no sonho, emerge o inconsciente; as ações são de outra ordem, diferente da ordem regida pelos princípios da racionalidade científica. Comparar o *universo de ação* da linguagem ao universo dos sonhos é uma forma metafórica de dizer que a linguagem é viva e, como tal, passível de mudanças ao longo do tempo pela ação/intervenção humana; ação que é acontecimental, pois resulta das necessidades humanas. Nas palavras de Bréal (1992):

A fala não foi feita para a descrição, para a narrativa, para as considerações desinteressadas. Expressar um desejo, dar uma ordem, demonstrar a posse sobre as pessoas ou sobre as coisas – esses empregos da linguagem foram os primeiros. Para muitos homens, eles são ainda quase os únicos (p. 161).

A partir das considerações desse autor, fica claro que a subjetividade não é um acessório da linguagem, mas sim uma parte essencial, trata-se “sem dúvida do fundamento primordial ao qual o resto foi sucessivamente ajuntado” (BRÉAL, 1992, p. 161).

Cabe explicitar, no entanto, que não se trata de uma subjetividade “senhora de si”. Compreendo o destaque conferido por Bréal ao aspecto subjetivo da linguagem como uma ressalva às teorias estruturalistas que, à revelia do que as línguas vivas em seu uso concreto já mostravam, ainda insistiam no caráter uniformizante da linguagem; ignoravam o elemento subjetivo,

deixando de compreender a dimensão contextual das palavras e ignorando a heterogeneidade da linguagem. Entendo o reconhecimento da presença da subjetividade na linguagem como o primeiro passo para a compreensão da linguagem na subjetividade, ou seja, da linguagem como elemento estruturante e constitutivo do eu.

Por sua vez, Benveniste ([1966] 1995) prestou importante contribuição aos estudos linguísticos, resgatou a fala como seu elemento essencial, propôs o estudo da enunciação e trouxe à tona a subjetividade na linguagem. Para ele, a linguagem é uma faculdade que está na natureza: “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a” (p. 285). De acordo com o autor, “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (p. 286); a linguagem é a realidade do ser e fundamenta o conceito de “ego”. Na perspectiva do autor, a subjetividade:

Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Para ele, o fundamento da subjetividade está no exercício da linguagem, no momento em que o eu diz eu, enuncia-se, ou seja, o sujeito se apropria da linguagem e se afirma nela e através dela. Conforme Dahlet (1997), não podemos esquecer que, quando Benveniste se refere à subjetividade, trata-se antes de tudo de língua. Ele inscreve radicalmente o sujeito na língua, definindo o indivíduo pela construção linguística particular que ele usa, quando se enuncia como locutor “eu”. O sujeito de

Benveniste é “realidade de discurso” (p. 261); é um sujeito em discurso que só se inicia na língua. Não obstante, é na relação de alteridade linguística com o outro que a enunciação do eu se torna possível:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade (BENVENISTE, 1995, p. 186).

No meu gesto interpretativo, as concepções de Benveniste permitem afirmar que a linguagem é a realidade do ser, ou seja, é a condição de possibilidade do humano. Conforme o autor, cada falante se apresenta como sujeito, enuncia-se a si mesmo e, fazendo isso, propõe outra pessoa – o tu, que só existe em relação ao eu e que também se enuncia, dando ocasião à intersubjetividade. O eu de Benveniste se apresenta como transcendental ao tu – “ego tem sempre uma posição de transcendência quanto a tu” pelo fato de estar de posse da palavra; no entanto, não existe sem o outro, sem a relação de polaridade que se estabelece entre as pessoas:

[...] nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas, segundo uma oposição *interior/exterior*, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procure-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem (BENVENISTE, 1995, p. 286-7).

De acordo com Benveniste, o fundamento linguístico da subjetividade reside numa realidade dialética que engloba o eu e o outro, o indivíduo e a sociedade, e os define pela relação mútua. Penso que a subjetividade concebida por Benveniste é

intersubjetiva, ou seja, é fundada na relação de alteridade que se estabelece entre os sujeitos da linguagem.

Interessa-me de Benveniste essa concepção de uma subjetividade intersubjetiva. Mesmo que restrita à língua, a concepção de subjetividade proposta por esse autor destaca a alteridade entre as pessoas como fundante do eu. Por sua vez, Bakhtin oferece substrato teórico para pensar a linguagem como interação, constitutivamente dialógica. Ele escreve:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 1981, p. 132, grifos do autor).

Embora, num primeiro momento, as considerações de Benveniste, no texto que serviu de base a esta abordagem, corroborem a concepção de uma subjetividade intersubjetiva, é em Bakhtin que encontro as bases sobre as quais se fundam a linguagem e a subjetividade na perspectiva em que estou abordando. Ao passo que a intersubjetividade de Benveniste se dá pelo exercício da língua – o *eu* tem diante de si um *tu*, que passa a ser *eu* quando enuncia; em Bakhtin, a intersubjetividade precede a subjetividade. O sujeito se constitui na relação dialógica com outros, relação cuja condição de possibilidade é a linguagem, dialógica por constituição e, assim, carregada de elementos históricos e socioculturais.

A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

O sujeito docente precisa ser, antes de mais nada, um problematizador. Na perspectiva de Freire (1996), a formação do professor problematizador exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e promoção da identidade cultural e reconhecimento da própria subjetividade como inconclusa.

Isso evidencia a complexidade do exercício docente. A formação do professor, então, é mais do que sua preparação para um fazer docente, pois implica também um modo de ser do sujeito (subjetividade) e, portanto, transcende a temporalidade destinada ao processo formativo em suas instâncias convencionais (escolas de formação); refere-se à própria existência, à vida do sujeito-professor. A formação docente institucionalizada é concebida, na perspectiva desta abordagem, como espaço-tempo de potencialização de determinadas competências. O desenvolvimento dessas competências pressupõe um processo de formação que vai além do domínio de “conteúdos a serem ministrados” e aponta para um ser-professor, cuja atitude diante do mundo deve ser de reflexão e crítica.

A noção de experiência amplamente referendada nos cursos de formação, bem como nas pesquisas que se dedicam a investigar o tema da formação docente, está estreitamente ligada à dimensão empírica e pragmática da profissão. A experiência é concebida, então, como uma faculdade ou uma habilidade prática adquirida e/ou desenvolvida ao longo do tempo dedicado ao exercício da atividade docente. Nesse sentido, liga-se diretamente ao trabalho e, mais especificamente, ao trabalho desempenhado por determinado tempo. Trata-se, aqui, da

primeira, e mais comum, dimensão da experiência destacada por Freire (1996). No entanto, é possível perceber também em Freire o desvelamento de uma outra dimensão da experiência, estreitamente ligada à subjetividade do sujeito-professor. E tomar a experiência como um elemento constitutivo da subjetividade implica não restringi-la ao seu caráter pragmático, exclusivamente ligado ao saber-fazer.

Conforme Larrosa (2001), o termo experiência é derivado do latim *experiri*, que significa provar, experimentar. Segundo o autor, a experiência é, antes de tudo, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que está presente também no termo *periculum* (perigo) e a raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona, em primeiro lugar, à ideia de travessia e, secundariamente, à ideia de prova. Por fim, a palavra experiência tem o prefixo *ex*, que é o mesmo de existência. Nesse sentido, A “experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2001, p. 5).

O mesmo autor afirma que excesso de informação, excesso de opinião e falta de tempo são elementos definidores da experiência na sociedade moderna. Ele distingue a noção de experiência da difundida busca incessante pela informação. O saber da experiência é diferente de saber coisas, de estar informado. É comum a tomada da expressão *sociedade da informação* como sinônimo de *sociedade do conhecimento* ou *sociedade de aprendizagem*. Essa compreensão funda-se na noção de que o conhecimento se dá sob o modo da informação, como se aprender não fosse outra coisa que adquirir ou processar informação. Conforme Larrosa, no entanto, “uma sociedade

constituída sob o signo da informação é uma sociedade em que a experiência é impossível” (2004, p. 155).

O excesso de informação, somado ao excesso de opinião, rareia a experiência. É cada vez mais difundida a noção de que precisamos estar constantemente informados sobre tudo e, mais, termos opinião formada sobre os temas a respeito dos quais estamos sempre buscando informações. “A opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo” (LARROSA, 2004, p. 155).

Esse imperativo implica uma confusão da noção de crítica. É como se ser crítico fosse simplesmente ter uma opinião formada a respeito de algo, e como se essa opinião se limitasse, ainda, a ser contra ou a favor. Larrosa denuncia:

O par informação/opinião é muito geral e permeia também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive os pedagogos e psico-pedagogos chamam de *aprendizagem significativa*. Desde pequenos até a Universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educativos, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que se opinar, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria a dimensão *significativa* da assim chamada *aprendizagem significativa* (LARROSA, 2004, p. 156-7, grifos do autor).

Outro aspecto apontado pelo autor como algo que tem provocado o atrofiamento da experiência é a falta de tempo, que diz respeito à maneira como o sujeito moderno se relaciona com o tempo. A velocidade e a pressa caracterizam a vida moderna. Assim, tudo o que se passa reduz-se a estímulos fugazes e instantâneos, que tornam efêmeros todos os *acontecimentos*

de nossa vida, fazendo com que passem por nós, mas não em nós e conosco.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa. Impede também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca. “O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio” (LARROSA, 2004, p. 157).

No que tange ao processo de formação escolar, a organização curricular, calcada em disciplinas que, geralmente, não dialogam entre si, e a distribuição dos tempos destinados a elas, acabam por impedir e/ou anular a experiência. Também Larrosa (2004, p. 158) adverte que “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos. Com o quê, também em educação, estamos sempre acelerados e nada nos acontece”.

Excesso de informação, transbordamento de opinião e falta de tempo, provocada exatamente por uma determinada maneira de relação com o tempo – que privilegia a busca incessante da informação e nos torna escravos da opinião –, são os três primeiros elementos apontados pelo autor como responsáveis pelo atrofiamento da experiência no mundo moderno. Porém, há ainda um quarto elemento que, somado aos anteriores, funciona como potente destruidor das condições de possibilidade da experiência: o excesso de trabalho. Ao discorrer sobre isso, Larrosa questiona inclusive a noção de experiência que perpassa os discursos e as práticas em educação; a noção de experiência

concebida como um saber-fazer que somente a prática, o exercício da profissão, é capaz de proporcionar.

No meu gesto interpretativo, a experiência é o que *faz sentido* para o homem, aquilo que o interpela e o projeta para a vida. Com base em Larrosa (1996, 2001, 2002 e 2004), podemos conceber a experiência como algo ainda possível, sendo a leitura um *lugar* para isso, porque mobiliza não a *dimensão racional*, no sentido cartesiano, mas a imaginação, o desejo, a vontade, que são elementos constituidores da subjetividade.

Ao discorrer sobre a experiência da leitura, o autor recorre à imagem de algo que penetra a alma: “Ao ler, permitimos que algo entre em nossa mais profunda intimidade. Algo se apodera de nossa imaginação, de nossos desejos, de nossas ambições” (LARROSA, 1996, p. 64). De acordo com ele, a leitura como experiência é algo que nos afeta no centro do que somos. Ler, no sentido de uma experiência verdadeira, é fazer vulnerável o centro mesmo do que somos, a nossa subjetividade; “não há leitura se não há esse movimento em que algo, às vezes de forma violenta, vulnera o que somos. E o põe em questão” (LARROSA, 1996, p. 64).

A leitura é concebida, então, como uma prática instigadora, provocadora de aberturas, comprometida não com a apreensão de um conteúdo e/ou de um sentido, mas constituindo-se como uma abertura à linguagem, à mobilização daquilo que já experienciamos e que nos afeta, nos faz.

O mesmo autor (1996), tendo destacado as precauções e os mecanismos de controle dos perigos da leitura por parte do logos pedagógico e afirmando que a leitura pedagogicamente assegurada é uma atividade controlada a fim de impedir a experiência – tal como concebida nesta abordagem – ou a fim de garantir seus efeitos sobre os sujeitos, adverte que a leitura,

muitas vezes, foge ao controle e ao resultado antecipadamente previsto. O encontro que se efetiva entre leitor e texto escapa da tutela imposta à leitura com vistas à apreensão de um sentido, de uma moral, de um saber, ou qualquer outro objetivo pré-determinado e se constitui, efetivamente, num acontecimento na vida do leitor, numa experiencição impossível de ser medida ou avaliada, mas produtora de sentidos que sempre podem ser outros e, por isso, transformadora da própria subjetividade.

A referência feita por Larrosa (1996) à poesia ajuda a compreender a concepção de leitura como experiência. Segundo ele, a poesia nos faz sentir o que, na vida diurna, regida pelos princípios da racionalidade científica, nos temos obrigado a não sentir, aquilo que, para ser o que somos, temos subjugado violentamente em nós mesmos.

Assim como a palavra poética toma o sujeito e o expõe a si mesmo, diluindo sua pretensão de uma subjetividade segura de si e desvelando seu caráter fragmentário e disperso, a linguagem não é simplesmente expressão da subjetividade, mas constituidora da mesma. E essa subjetividade não possui um centro, uma essência; ao contrário, é dispersa e fragmentada. A leitura por sua vez, é exercício de linguagem e, como tal, é prática potencialmente dialógica.

E é essa concepção de leitura como experiência dialógica intersubjetiva que constitui, no meu entendimento, a centralidade do processo de formação docente bem desenvolvido; a leitura como *atravessamento*, não como algo que passa pelo sujeito, mas como algo que se passa com o sujeito.

A leitura como experiência não se restringe à apreensão dos sentidos ou significados que estariam contidos no texto a ser lido, prontos para serem tomados, decodificados, apreendidos; ao contrário, se constitui como algo que está potencialmente

presente, podendo ser experienciado. Essa experiencição constitui um exercício de memória discursiva, que resulta de uma complexa associação de elementos/forças conscientes e inconscientes, perpassados pela historicidade. A leitura como experiência funciona como um resgate do outro, não um resgate literal nem de apreensão, mas um resgate como desvelamento, como emergência do já-dito, sempre ressignificado. A leitura permite-nos entrever o passado – e nós mesmos em meio ao presente; é uma experiência de relação com o texto no qual podem estar presentes diferentes discursos e que nos permitem o resgate de uma presença-ausente, que pode ser o outro, mas também nós mesmos.

Nessa linha de pensamento, reconhecer e promover a prática da leitura é uma forma de se potencializar a construção de saberes docentes. Essa concepção de leitura, da experiência de leitura como abertura a outros horizontes, abre caminho para outra concepção de educação, “em que a experiência educativamente significativa não esteja necessariamente regulada pela apropriação, a autorrealização e a identificação e não esteja, portanto, sempre já pedagogicamente disciplinada e anulada” (LARROSA, 1996, p. 220). A perspectiva para a qual estou apontando concebe a leitura como constitutiva da formação do sujeito-professor; trata-se de uma concepção de leitura como acontecimento que promove o diálogo com vistas à abertura e não à identificação, que promove o embate entre sentidos variados e não o *fechamento* em torno de um sentido previamente determinado.

Nesse sentido, destaco a relevância da leitura como exercício dialógico no processo de formação docente, como prática efetivamente intertextual, capaz de instigar os sujeitos-professores à reflexão, à confrontação crítica entre os sentidos instituídos e os sentidos possíveis de serem criados.

Não se trata, aqui, de exaltar a leitura como método de ensino, mas como atitude explícita e prática constante do professor; a leitura como experiência capaz de desencadear processos reflexivos na formação, como exercício potencialmente dialógico e promotor de encontros entre subjetividades distintas, entre diferentes horizontes de perspectiva, que são sempre singularidades socialmente marcadas, isto é, são sujeitos constituídos pela linguagem, que, por sua vez, transmitem um legado histórico e sociocultural que permeia as práticas discursivas e não discursivas.

É, portanto, entendendo a linguagem como dialógica por constituição que concebo a leitura como formação do sujeito-professor, como prática discursiva potencialmente *fazedora de abertura* para que o sujeito, mais do que acessar saberes e apreender sentidos, possa criar sentidos e questionar as *verdades* instituídas que o objetivam e subjetivam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta abordagem, entende-se a leitura como formação, como um espaço-tempo (simbólico) de aprendizagem que subjetiva o professor. Por isso, o esforço empreendido no sentido de problematizar e discutir a implicação da leitura no processo de formação docente, entendendo a formação como a construção da subjetividade, como a constituição do sujeito-docente e não apenas como sua preparação formal/instrumental para a prática da docência. Trata-se de reconhecer e estimular a prática da leitura como exercício de linguagem e, como tal, potencialmente dialógico e intersubjetivo, dentro de um processo de formação perpassado por dispositivos de subjetivação que agem sobre os sujeitos, fazendo-os, continuamente.

Na perspectiva aqui apresentada, reconhecer e promover a prática da leitura como um exercício de linguagem, em que o encontro entre leitor e texto permite desvelar sentidos possíveis, oferecendo-se ao sujeito como uma possibilidade para a experiência, é uma forma de se potencializar a construção de saberes docentes. Esses saberes não se restringem a conteúdos passíveis de serem repassados; dizem respeito à constituição subjetiva do professor, integrando as dimensões epistemológica, social e pessoal.

Por isso meu esforço em problematizar esses dois temas – formação docente e leitura – e sua inter-relação. Ao professor formador, cabe proporcionar o acesso à leitura, cabe provocar para a sua prática; não há garantias de que ela se constituirá em experiência; isso depende de cada sujeito, das suas outras experiências, de sua história de vida, de seus interesses, daquilo que o afeta. O que o curso de formação docente proporciona é a potencialização de uma formação. Nele, muitas vezes, a ênfase parece se dar sobre a instrumentalidade da atuação docente.

No entanto, o que cada um *faz* com isso, a atitude de cada um diante desse instrumental, não fica atrelada ao que o curso oferece ou pode oferecer, tem a ver com as experiências anteriores, entre as quais se destaca a leitura, a relação que cada um manteve e mantém com a leitura. Quanto mais frequente e intensa essa relação, tanto mais elaborada é a reflexão sobre os saberes que o exercício docente mobiliza e tanto mais autônomas são as decisões sobre dispositivos metodológicos a serem utilizados nessa prática.

Não estou exaltando a leitura como método de ensino, mas como atitude explícita e prática constante do professor. Exalto a leitura como experiência capaz de desencadear processos reflexivos na formação, como exercício potencialmente dialógico e promotor de encontros entre subjetividades distintas, entre

diferentes horizontes de perspectiva, que são sempre singularidades socialmente marcadas, isto é, são sujeitos constituídos pela linguagem, que, por sua vez, transmitem um legado histórico e sócio-cultural que permeia todas as práticas.

Como já afirmei, não há garantia de que a leitura efetivamente aconteça como experiência. No entanto, a promoção do ato de ler oferece as condições de possibilidade para tal. Eis o compromisso do professor como sujeito social, comprometido com a promoção existencial das pessoas e cuja prática é fundada na linguagem e, portanto, intersubjetivamente validada.

Nessa perspectiva, a leitura, tal como a estou concebendo, constitui uma prática capaz de potencializar o desenvolvimento das competências fundantes da formação docente para o exercício da prática educativa com vistas à promoção existencial das pessoas. Não porque veicula saberes, valores morais, verdades etc., mas porque permite e promove a imaginação e o questionamento diante do mundo e de si mesmo, fazendo-se abertura.

A experiência da leitura, a leitura como experiência, como refere Larrosa (1996, 2001, 2002 e 2004), consiste no encontro entre leitor e texto. Cada leitura é um encontro entre horizontes distintos, que resulta noutro texto, que, por sua vez, é outro horizonte. A leitura, nessa perspectiva, é ato de mobilização, emergência, desvelamento, tensionamento, questionamento, quebra e/ou instituição de sentidos, que sempre podem ser outros.

Os sentidos que cada sujeito produz nesse evento surpreendente que é a leitura, dizem de sua subjetividade, que é singular e social ao mesmo tempo, dizem da perspectiva de seu olhar, daquilo que o afeta dentro de um universo de possibilidades, mas que também transformam sua subjetividade, sua perspectiva de visão e a abrangência e intensidade do que

o afeta. Não há como passar pela experiência da leitura sem que nada nos passe e, assim, nos transforme.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. [Volochínov]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

BRÉAL, Michel. O elemento subjetivo. In: _____. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. São Paulo: EDUC, 1992.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

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

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm>>. Acesso em: 11 maio 2004.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997.

CAPÍTULO



POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO

Marcia Juliana Dias de Aguiar¹

Na busca pelo aprimoramento das práticas de sala de aula e um processo de ensino e aprendizagem eficaz, tem-se hoje a discussão sobre o letramento. Os estudos e as pesquisas sobre o que é o letramento e como inseri-lo no contexto escolar já se fazem presentes no Brasil, há cerca de uns 30 anos, quando autoras como Mary Kato e Leda Verdiani Tfouni introduziram em seus textos a palavra *letramento* (SOARES, 1996).

Os significados do letramento atualmente adquirem diversas concepções e valores, sendo analisados e questionados por pesquisadoras como Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo entre outros internacionalmente reconhecidos. Tais autoras tentam delinear as diferenças entre a alfabetização e o letramento, a relação da escolarização com o letramento, o

¹ Professora de Português e Inglês no Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto, mestre em Estudos Linguísticos, especialista em Gestão Educacional, especialista em Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa.

letramento e os gêneros do discurso, o letramento individual e o social, o letramento de resistência, o letramento digital e assim por diante.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é apresentar uma pesquisa bibliográfica apontando alguns conceitos sobre o letramento que podem contribuir para se repensar as práticas escolares de leitura e escrita. Pelas definições, espera-se proporcionar uma oportunidade para professores em formação, bem como professores atuantes nas esferas escolares, repensarem suas práticas, oferecendo um momento de conscientização a respeito do que é o letramento e por que seria significativo modificar suas práticas em função desta nova forma de ver a relação do ensinar e do aprender.

Neste sentido, torna-se fundamental repensar e relemburar o que o PDE, a LDB e a UNESCO² preconizam para a educação nacional da educação básica até a educação para jovens e adultos e poder relacionar com os estudos do letramento. Pensa-se ser importante tal relação principalmente por acreditar-se que toda prática pedagógica está amparada em normas e diretrizes. Repensar o contexto escolar em prol de seu melhoramento é também refletir sobre as novas perspectivas para o ensinar e o aprender e para relacioná-las com as políticas públicas nacionais.

AS POLÍTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Considerando o texto *Criando e sustentando ambientes de letramento* elaborado pela UNESCO (2011), observa-se claramente a preocupação de tal organização com o número de

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Em português se lê Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

pessoas mundialmente marginalizadas e afastadas do ambiente escolar. Tais pessoas por não terem a oportunidade de serem alfabetizadas acabam por não ter condições de participar de grande número de práticas letradas mais complexas, as quais poderiam contribuir enormemente para o seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e econômico.

A partir dos encontros internacionais, oferecidos pela UNESCO, conhecidos como EFA (*Education for all*), compartilham-se as mais variadas temáticas a respeito da educação e de interesse, sendo uma delas o letramento. A UNESCO (2011, p. 03) aponta que “o letramento é um direito. O letramento é a base para toda aprendizagem futura. O letramento produz profundos benefícios individuais e sociais. O letramento é importante para a redução da pobreza” entre outros aspectos. De acordo com esse texto, apesar dos esforços da UNESCO em divulgar a importância do letramento, ainda muitas nações estão negligenciando esse aspecto no processo escolar.

No EFA 2006, foi sugerida uma abordagem específica para lidar com o desafio do letramento, a qual foi subdivida em três partes. Tal abordagem encoraja os países a adotarem uma política pública direta e explícita a respeito do letramento. De fato, estimula “1) a expandir a qualidade da educação básica e secundária, 2) dimensionar programas de letramento para jovens e adultos, 3) Desenvolver ambientes riquíssimos em letramento” (2011, p. 03).

Percebe-se que a UNESCO defende um conceito de letramento transformador, ou seja, aquele que capacita o indivíduo a atuar nas mais variadas práticas sociais letradas, desempenhando significativamente suas tarefas, concebendo criticamente seu contexto social, histórico e cultural em prol de mudanças significativas no seu meio. Esse ponto de vista se encaixa com o

pensamento de Freire (2011, p. 19 -20), que, ao refletir sobre a importância do ato de ler, menciona que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Outro conceito interessante reportado pela UNESCO é o de letramento contínuo. O letramento nesta concepção é um contínuo em que os indivíduos transitam de letrados para não letrados de acordo com as suas novas experiências. O avançar do tempo faz com que as tecnologias, os comportamentos, as práticas sociais variem e novas maneiras de ler e escrever essas realidades se renovem. Para a UNESCO (2011, p. 07), a “exposição a essas novas ideias e formas de aprendizagem é importante ao manter esses indivíduos como letrados transformadores e aprendizes ao longo da vida.”

No que remete às políticas públicas nacionais que, de certa forma, são bastante influenciadas pelas internacionais, tem-se a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) entre outros como base fundamental para se analisar, desenvolver e repensar algumas práticas de sala de aula. Nas disposições gerais sobre a educação básica no país, a LDB, na Seção III, apresenta:

Art 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno *domínio da leitura, da escrita* e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a *aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores*;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (grifo nosso).

Nesse artigo, pode-se perceber que o domínio pleno da leitura e escrita relaciona-se diretamente com o processo de alfabetização e letramento. Para Soares (2003), considera-se o termo *alfabetização* “o processo de aquisição da *tecnologia da escrita*, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita”.

Aliado a isso, tem-se o conceito de letramento que, para a mesma autora (2003), “significa a *inserção* no mundo da escrita [que] se dá por meio da aquisição de uma tecnologia e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Soares aponta em seu texto que tais definições são realmente bastante simples, porém consegue-se perceber a diferença entre os dois conceitos claramente. Para ela, alfabetização e letramento não são a mesma coisa, ou seja, a alfabetização contemplaria o domínio de uma tecnologia para exercer a atividade escrita, por outro lado o letramento envolveria o uso efetivo e competente dessa tecnologia, implicando várias habilidades e competências.

Então, o inciso II do art. 32º da LDB só poderá ser obtido em sua plenitude pelo domínio da leitura e escrita contemplados

pela concepção oportunizada no letramento. Essa concepção reflete muito o pensamento de Freire (2001, p. 41), o qual acredita que

o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito. Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Além disso, a preparação dos alunos dentro da perspectiva do letramento certamente contribuirá para a aquisição gradual e constante de novos conhecimentos, o domínio das novas tecnologias, de novas habilidades e competências na medida em que o letramento escolar³ e atividades de sala de aula, em termos de leitura e escrita, devem se assemelhar e bem preparar o aluno para o que se espera na rotina cotidiana em sua sociedade, ou seja, no contexto fora de sala de aula, no mercado de trabalho e em outras esferas da atividade humana dentro de uma abordagem sociocultural.

Carneiro (2010, p. 248), ao delinear os objetivos do ensino fundamental, segundo o inciso II do artigo 32º da LDB, sustenta que:

II - Todo cidadão vive em um ambiente comum de trocas. A escola reproduz, de alguma forma, este ambiente. No entanto, sua missão vai além. Deve oferecer uma formação intelectual de conteúdo crítico, de base humanista e, portanto, instrumentalizadora de competências pessoais e sociais que propicia desenvolvimento de uma cidadania ativa, participativa e reinvin-

³ Eventos e práticas letradas próprias da instituição escolar (STREET, 2003).

dicadora. Por esta razão, é essencial compreender o ambiente vivencial em diversas escalas (local, regional, estadual, nacional e internacional) e, ainda, penetrar nos valores deste universo.

Dessa forma, pode-se inferir que os conceitos perpetuados na perspectiva de uma educação para o letramento sejam capazes de dar conta do que se espera a partir das políticas públicas nacionais e internacionais para o ensino fundamental. Sobre o inciso III do mesmo artigo, Carneiro (2010, p. 253) assinala que “desenvolver a capacidade de aprender significa objetivamente *aprender a aprender*, aprender a pensar e a intervir na realidade. Neste sentido, a escola é um laboratório de formação de novos comportamentos”.

Já para o Ensino Médio, a Seção IV das disposições gerais apresenta o artigo 35º que, em linhas gerais, direciona as práticas de ensino mencionando:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, *possibilitando o prosseguimento de estudos*;

II - a *preparação básica para o trabalho e a cidadania* do educando, para *continuar aprendendo*, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*;

IV - a compreensão dos *fundamentos científico-tecnológicos* dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (grifo nosso).

Carneiro (2010), ao comentar sobre o primeiro inciso do artigo 35º, aponta uma diferença entre os conhecimentos escolar e científico. Para ele, ambos possuem aproximações e distanciamentos. O conhecimento escolar abrange uma forma plural de saberes que, de certa forma, interagem no corpo das disciplinas. Por outro lado, o conhecimento científico segue regras específicas direcionadas para a evolução e transformação do próprio conhecimento. Com isso, o saber científico sofre uma transposição didática para ser entendido pela escola. Por esta relação, Carneiro (2010, p. 282) traça que:

Assentadas estas premissas, o Ensino Médio atribui a todos os componentes curriculares a mesma relevância seja porque a interdisciplinaridade dos conteúdos e as respectivas áreas vão alargar as possibilidades de consolidar e aprofundar conhecimentos, seja por que se abre, aqui, a porta para o *prosseguimento de estudos*, via cursos pós-médios e universitários, onde a ciência e tecnologia requerem instrumentos intelectuais próprios e capacidades cognitivas adequadas à sua apreensão.

Os aspectos destacados podem possibilitar uma relação com os conceitos de letramento social, letramento crítico e contínuo. Nos incisos I e II, observa-se a responsabilidade da escola em incentivar e bem preparar os alunos para um letramento contínuo, conforme a visão da UNESCO, bem como estimular o crescimento intelectual dos alunos e inserção no mercado de trabalho. Ou seja, para a UNESCO (2011, p. 7),

pessoas letradas, sob esta nova visão do letramento – letramento transformador e letramento contínuo –, podem ser descritas como motivadas e impelidas a continuamente ter sede de mais conhecimento para melhorar o modo que elas fazem as coisas e para serem abertas a novas ideias e informações. Elas são determinadas a investigar nas entrelinhas dos fatos. Elas são

frequentemente analíticas, reflexivas, criativas e indivíduos críticos.

Tal pensamento é confirmado por Carneiro (2010), que, ao explicar o inciso II do artigo 35º, demonstra que:

A preparação para o trabalho realizada pela escola de ensino médio tem precisamente esta finalidade de potencializar e explicitar a relação entre teoria e prática, entre conteúdos e contextos, destacando que o *trabalho* é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio. Evidentemente que não se cogita aqui um trabalho limitado ao ensino profissionalizante, senão como espaço de exercício da cidadania. Portanto, o trabalho como facho das atividades humanas. Neste horizonte, a educação deixa de ser um instrumento de conformação, para ser um conjunto de processos que ensejam ao indivíduo continuar aprendendo, tendo em vista a compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”, como apontam os incisos seguintes.

Nota-se também que o conceito de letramento social que Bonamino et al. (2002), mencionando Soares (1999), apresenta em seu texto também se aplica ao texto da LDB. Para tais autores, o letramento apresenta uma dimensão individual, a qual remete ao domínio individual das tecnologias da escrita, leitura e seus processos mentais. Por outro lado, a dimensão social do letramento pressupõe um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais letradas, com suas funções adequadas, que precisam ser dominadas pelos alunos ao longo do processo de escolarização.

Juntamente com esses aspectos, verifica-se mais uma vez a concepção subjacente de letramento transformador da UNESCO nos incisos III e IV, quando declara que “o letramento transformador mescla os pensamentos e sentimentos das

pessoas, direcionando-os para pensar, sentir e agir responsavelmente” (2011, p. 06).

Com isso, o papel da escola, no âmbito do letramento, torna-se bastante peculiar ao ter que dar conta, ou melhor, pelo menos tentar influenciar eticamente, discutindo valores, emoções e comportamentos criticamente em sala de aula, considerando sempre neste contexto o domínio das tecnologias e seus textos em uma perspectiva sociocultural. Dessa forma, a escola terá que reconstituir, repensar, melhorar seus métodos de ensino, contemplando o letramento e seus desafios como parte deste processo.

Bonamino et al. (2002, p. 94), ao referenciar os PCNS na questão do letramento, reporta que:

Podemos definir letramento como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a aptidão para ler e produzir textos-dos mais variados gêneros e temas-com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Em outros termos, considerando o que Knobel e Lankshear apontam como ser letrado: “ser capaz de usar a linguagem ‘adequada’ de modos *adequados* dentro de um Discurso⁴”.

Considerando o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), é perfeitamente possível associar a sua concepção de educação com as práticas pensadas para o letramento, as quais

⁴ Gee distinguiu os termos Discurso com letra maiúscula e *discurso* com letra minúscula, sendo o primeiro “a noção dos modos de ser no mundo que integram identidades” (KNOBEL e LANKSHEAR, 2011, p. 13).

estariam em concordância com as políticas públicas nacionais e internacionais. Segundo esse documento (2007, p. 05), deve-se reconhecer na educação “uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”. Para Freire (2011, p. 26), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. O que se pretende é bem preparar os jovens para atuação em sociedade, favorecendo ações que desenvolvam a individuação deste sujeito, além de sua socialização em caráter crítico-reflexivo, progressivo, e autônomo.

O PDE cita como meta nacional para 2021 adquirir um índice no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de número 6, conforme os índices dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Isso está também em consonância com as perspectivas de melhoramento propostas pela UNESCO de combater o analfabetismo e as condições precárias de vida daqueles que são marginalizados do processo escolar pela ênfase nas práticas de letramento até o ano de 2015.

O PDE tem como objetivo principal garantir a autonomia do indivíduo, tendo como concepção de autonomia (2007, p. 41) “garantir a emergência de subjetividades críticas sobre o pano de fundo de uma tradição cultural gerada pela linguagem e pelo trabalho, o que só é possível pelo desenvolvimento de competências para se apropriar de conteúdos e da capacidade de tomar postura crítica frente a eles”. Nesse âmbito, o letramento oportunizado e praticado, desenvolvido em sala de aula através de métodos e estratégias significativas, certamente, possibilitará

a aquisição de competências e habilidades necessárias para inserir o indivíduo positivamente em sociedade e no mercado de trabalho.

Com isso, o PDE (2007, p. 41) estabelece seus princípios e propósitos, os quais apontam caminhos e direções a serem seguidas no contexto da educação:

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências.

Em outros termos, novas práticas, consolidadas com a cultura de seu tempo, devem ser defendidas no âmbito do ensino fundamental e médio. Tais práticas se repensadas sob influência dos estudos do letramento, com certeza, atingirão os objetivos propostos pelas políticas públicas nacionais e internacionais, principalmente, pois a participação em práticas letradas mais complexas na contemporaneidade exige novas formas de agir e pensar. Segundo Freire (2011, p. 24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ou seja possibilitar a participação do indivíduo nas mais variadas práticas sociais e letradas, produzindo e construindo conhecimentos.

○ LETRAMENTO

Para tentar entender o que é o letramento, o repensar práticas escolares, muitos autores estão pesquisando sobre assunto. O letramento pode ser visto dentro de várias concepções, ou seja, letramento de resistência, letramento escolar, letramento social, letramento digital, letramento transformador, letramento contínuo entre outros. Sendo cada designação definida a partir de um ponto de vista sócio-discursivo diferente, porém, em todas essas esferas da atividade humana a leitura e a escrita se fazem presentes como instrumento de uso da língua.

Kleiman (2005) afirma que o letramento não é um método, não é alfabetização, apesar de contemplá-la, e também não é uma habilidade. Com isso, Kleiman (2005, p. 21) declara que

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Nessa citação, Kleiman apresenta o conceito de letramento atrelado ao uso da escrita, porém entendemos que toda atividade escrita também pode contemplar a leitura por serem habilidades de certa forma correlacionadas. Em outros termos, todo texto escrito é elaborado para ser lido, interpretado, ser significado em um contexto específico das práticas sociais humanas.

Knobel e Lankshear (2006, p. 01) apresentam uma definição de letramento dentro de uma concepção sociocultural e apontam que “entender os letramentos de uma perspectiva sociocultural significa que a leitura e a escrita podem somente

ser entendidas nos contextos das práticas sociais, culturais, políticas, históricas, das quais elas são parte integral e das quais elas fazem parte”.

Nesse contexto, todas as práticas letradas – que envolvem a leitura e a escrita – contemplam a produção, distribuição, troca, refinamento, negociação, contestação de significados (KNOBEL e LANKSHEAR, 2006). No letramento, os indivíduos atuam e obtêm coisas em sociedade a partir de textos escritos e da leitura desses textos.

Knobel e Lankshear (2006, p. 02) assinalam que “se nós virmos o letramento como *simplesmente leitura e escrita* – no sentido de codificar e decodificar, como uma ferramenta, um conjunto de habilidades, ou uma tecnologia, ou como algum tipo de processo psicológico –, nós não teremos um sentido da nossa experiência de letramento”. Tal assertiva é sustentada também pelo que Kleiman mencionou anteriormente de que o letramento não é alfabetização, não é uma habilidade, um processo cognitivo específico, mas sim entender a leitura e a escrita, bem como o construir, fazer, desenvolver a significação em práticas sociais.

O letramento passa a ser visto como transformador (UNESCO, 2011) quando nestas práticas sociais letradas o indivíduo consegue adequadamente participar e mudar sua instância pessoal, profissional, intelectual através do bom entendimento de suas habilidades de leitura e escrita em tarefas, práticas sociais que exigem curiosidade, reflexão crítica e tomada de ação. Para Freire (2011, p. 33), a criticidade envolve muito da curiosidade, ou seja, para ele:

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que

sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Para a UNESCO (2011, p. 05),

o letramento, então, não está limitado à leitura e escrita de palavras. Ele envolve a consciência, entendimento e aceitação dos significados e contextos dessas palavras e eventualmente tomar uma ação reflexiva. É um processo educacional que desdobra o completo potencial em vários estágios de nossas vidas, fazendo cada uma de suas experiências de letramento transformadoras.

Além disso, a UNESCO (2011, p. 07) defende outro conceito fundamental nos estudos do letramento que é o de letramento contínuo:

o letramento não pode ser descrito como uma soma de habilidades. Ele pode ser visto como um contínuo em que os indivíduos retrocedem e avançam de não letrados para letrados, dependendo da aquisição e aplicação de habilidades que eles aprendem em diferentes estágios, as novas ideias e formas de aprendizagem, as quais os capacitam constantemente a ansiarem por conhecimento e autodesenvolvimento.

Pela análise desses conceitos de letramento, fica bem clara a natureza social do termo, por isso Soares (2003) explica que muitos estudos relacionados a ele apresentam um caráter etnográfico sociocultural (HEATH, 1983; STREET, 1984). Esses conceitos realmente retratam um grande desafio ao pensarmos a educação como um todo. Neste imenso país de diversas culturas, de diversas condições de trabalho e recursos proporcionadas pelas escolas, de diversas condições sociais do alunado, pensar o ensino em uma perspectiva de letramento

transformador e contínuo exigirá do professor uma construção do saber diferenciada e mais condizente com as situações reais do cotidiano.

Desse modo, torna-se evidente repensarmos nossas práticas escolares reconsiderando nossas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Os estudos do letramento trazem essa possibilidade, na medida em que tentam aproximar as práticas escolares e seus gêneros de textos das práticas letradas da nossa sociedade contemporânea e tecnológica. Tentar entender o que é o letramento e sua natureza social, verificar como está sendo aplicado este novo conceito dentro da ciência linguística no processo de escolarização é investir na educação em prol do cumprimento do que preconizam as políticas públicas nacionais. Em relação à formação continuada, devemos pensar certo para fazer certo (FREIRE, 2011), faz parte do processo crítico e reflexivo buscarmos novas maneiras que garantam o aprendizado discente. De acordo com Freire (2011, p. 39), isso pode ser obtido através da “prática docente crítica, implicante do pensar certo, (que) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. Avaliação e letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez., 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas*. Brasília: 2007.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil-Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento*. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. *A new sampler literacies*. New York: Washington: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. *New literacies*. New York: Open University Press, 2011.

SOARES, M. O que é o letramento? *Presença pedagógica*, v. 2, n. 10, p. 15-25, jul./ago. 1996, na seção "Dicionário crítico da Educação".

SOARES, M. *Letramento e escolarização*. Construir notícias. 2007. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>>. Acesso em: 15 ago. 11.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. New York, Vol. 5 (2), p. 77-91, 2003.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Creating and sustaining literate environments*. Bangkok, 2011.

CAPÍTULO



MULHERES E O ANALFABETISMO: AS CONDIÇÕES DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

Marileia Gollo de Moraes¹

Maria Simone Vione Schwengber²

O Brasil protagoniza um momento de expansão das políticas públicas de inclusão social de jovens e de adultos pela via da educação escolar através de projetos de qualificação profissional: Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa de Integração da Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), incluindo a Formação Inicial e Continuada (FIC), Indígena e Ensino Médio). Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, ambos

¹ Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (URI-Campus Erechim), mestre em Educação (UFRGS) e doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professora do Instituto Farroupilha – Campus Santo Augusto.

² Professora de mestrado e doutorado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Participante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – Geerge –, vinculado ao PPG-EDU da UFRGS do grupo *Paidotribus*.

implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Nesse contexto, o Programa Mulheres Mil foi um dos implementados no período de 2007 a 2011, em cooperação com o governo canadense³, visando inicialmente à formação educacional, profissional e cidadã de mulheres desfavorecidas⁴ das regiões Norte e Nordeste do Brasil e que depois se estendeu às demais regiões Brasileiras.

As políticas públicas, como essa do Programa Mulheres Mil, emergem como estratégia que incorpora a perspectiva da igualdade de gênero, com o intuito de contribuir para a superação das desigualdades e do reconhecimento das mulheres, como sujeitos de direito. Essas políticas são resultado de processos de mobilização de diferentes atores, em especial do movimento feminista, dos movimentos sociais e em diálogo de governos nacionais com agências internacionais, um exemplo é a IV Conferência Mundial da ONU sobre as Mulheres, realizada na China em 1995 e conhecida como Conferência de Beijing.

As políticas para as mulheres⁵ no Brasil, após a Constituição de 1988 (primeira constituição que destaca a igualdade

³ A metodologia *sistema de acesso, permanência e êxito* é fruto de um amplo processo de construção, que tem sua origem no acúmulo e na sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas naquele país ao longo de dez anos. O sistema canadense é denominado Sistema ARAP (Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia) e consiste, basicamente, em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação.

⁴ Criando as pontes necessárias para que essas mulheres incrementem seu potencial produtivo, promovam a melhoria das condições de vida de suas famílias, de suas comunidades e contribuam para o crescimento econômico sustentável.

⁵ O emprego da expressão *as mulheres*, ao longo do artigo tem a ver com uma opção teórica feminista que assumimos, baseada em de pensar a pluralidade

entre homens e mulheres como direito fundamental), incluem as mulheres a uma gramática mais ampla e à prática da administração pública no Brasil, indo além das políticas maternas, da saúde sexual. As políticas para as mulheres se voltam para a promoção da igualdade, da justiça social e de uma cidadania mais ampla. Políticas favoráveis à mudança das condições de vida das mulheres, considerando que esse é um grupo no Brasil historicamente com pouco reconhecimento de uma cidadania pública. Para lembrar, as mulheres ainda representam dois terços dos 774 milhões de adultos analfabetos do mundo (UNESCO, 2014).

Como afirma Freire (2003), saber ler e escrever não é suficiente para perfilar a cidadania, porém representa além do reparo de uma dívida social histórica, a possibilidade de resgatá-la da condição de exclusão social, uma vez que é desprovida das ferramentas básicas para o acesso aos bens materiais e sociais da sociedade contemporânea. A alfabetização na contemporaneidade:

concedida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1997, p. 10).

de sujeitos femininos a partir de múltiplos atravessamentos, tais como raça, geração, etnia, classe, religião. No Ocidente, nem todas as mulheres têm iguais possibilidades de escolha nas suas vidas individuais, devido a diferentes situações sociais, ao estatuto profissional, à sua nacionalidade.

Entendemos que a educação para todos na sociedade contemporânea, aqui, em especial, para as mulheres, constitui um dos pilares que sustentam os direitos humanos – é um direito social, não mais um privilégio de alguns a uma determinada cidadania.

Desse modo, mobilizamo-nos a analisar neste capítulo a relação de um grupo de mulheres com a leitura e a escrita, reconhecendo as respectivas habilidades e as implicações com o nível de escolaridade, idade e ocupação profissional das mesmas. Todas as pesquisadas eram alunas do Programa Mulheres Mil. Também se procurou dar visibilidade às mulheres em geral, participantes de programas de inclusão social, e fomentar debates em torno de políticas adequadas de escolaridade às mesmas.

PROCESSOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a classificação das pesquisas, sistematizado por Pereira (2007), quanto à natureza, a presente pesquisa é considerada básica. No que se refere à abordagem do problema, classifica-se como qualitativa, embora apresente uma representatividade numérica em relação ao desempenho no teste de alfabetismo funcional. Do ponto de vista de seus objetivos, podemos considerar uma pesquisa descritiva, em que são caracterizados os sujeitos pesquisados estabelecendo relações entre as variáveis. E da perspectiva dos procedimentos técnicos, classifica-se como pesquisa de levantamento, envolvendo a interrogação dos sujeitos cujo comportamento desejou conhecer.

A população da pesquisa foram as 100 mulheres, alunas da primeira turma do Programa Mulheres Mil. Selecionamos 40 delas para constituir a amostra, definida a partir de dois critérios: a idade e a escolaridade. A partir dos documentos de matrícula,

foram identificadas 10 mulheres de cada grupo etário e respectivo nível de escolaridade. Da fase da constituição da amostra à efetivação da coleta de dados, foram necessários ajustes que acabaram influenciando na redução do número de participantes na pesquisa (de 40 para 31 mulheres) e na adequação do número de mulheres em cada categoria etária.

A faixa etária obedeceu então à classificação do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)⁶: 15 a 24 anos⁷, 25 a 34 anos, 35 a 49 anos e 50 a 64 (sessenta e quatro) anos. Já o nível de escolaridade se refere a etapas do ensino fundamental – nenhuma, primeira à quarta série, quinta à oitava série – e ao ensino médio.

Como critério de seleção da amostra, os dois elementos centrais foram a idade e o nível de escolaridade (os quais estratificamos abaixo), porém outras variáveis foram consideradas na análise de dados: ocupação, renda e situação do domicílio.

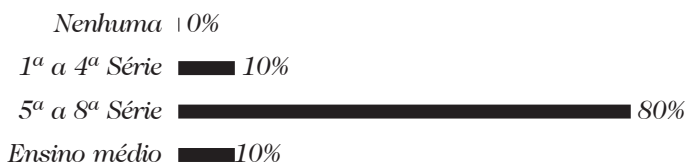
Nível de escolaridade segundo a idade (18 a 24 anos):

<i>Nenhuma</i>	0%
<i>1ª a 4ª Série</i>	0%
<i>5ª a 8ª Série</i>	 63%
<i>Ensino médio</i>	 37%

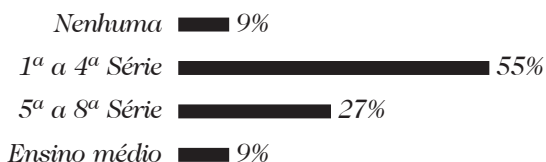
⁶ O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa criaram e implementaram em 2001 o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) para avaliar os níveis de alfabetismo funcional dos brasileiros. Tendo como população da pesquisa todos os brasileiros entre 15 e 64 anos que estejam ou não estudando e, como amostra, duas mil pessoas representativas da população brasileira, residentes em zonas urbanas e rurais. A coleta de dados, nos anos ímpares (2001, 2003 e 2005) referiu-se às habilidades de leitura e escrita (ALFABETISMO). Já nos anos pares (2002 e 2004) foram avaliadas as habilidades matemáticas (NUMERAMENTO).

⁷ Nesse caso 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, pois a maioria é um dos critérios para inclusão no Programa Mulheres Mil.

Nível de escolaridade segundo a idade (25 a 34 anos):



Nível de escolaridade segundo a idade (35 a 49 anos):



Nível de escolaridade segundo a idade (50 a 64 anos):



O questionário misto buscou informações a respeito dos dados pessoais, culturais e socioeconômicos. O teste continha quarenta e duas perguntas com diferentes graus de dificuldade – baixo, médio e alto – as quais remetem ao nível de alfabetismo, conforme o desempenho do sujeito de pesquisa. Apenas os quatro primeiros itens foram lidos, os demais elas mesmo leram e escreveram na folha de respostas, que depois foi anexada ao questionário de cada uma.

Definimos três níveis de desempenho⁸: os de baixo desempenho, que se aproximam do nível rudimentar; os de médio desempenho, que se aproximam do nível básico, e os de alto desempenho, que se aproximam do nível pleno de alfabetismo funcional. Destacamos que as mulheres classificadas como analfabetas não realizaram o teste e autodeclararam-se analfabetas absolutas.

MULHERES DAS CLASSES POPULARES E ALFABETISMO FUNCIONAL

A educação na família e a escolarização das mulheres das classes populares, na infância, foram marcadas pelo autoritarismo e a objetividade do mundo adulto. Muitas mulheres foram submetidas a isso, fosse no cumprimento de tarefas não condizentes com a idade, fosse no silenciamento frente à rigidez das regras e a inexistência de respostas às suas expectativas e curiosidades infantis, fosse no redimensionamento de seus sonhos. Todas essas situações contribuíram para a condição de mulheres pouco ou não escolarizadas, influenciando na ocupação de postos de trabalhos desqualificados ou mesmo assumindo, exclusivamente, o trabalho doméstico.

A seguir apresentamos os levantamentos e algumas análises referentes à escolaridade, ocupação profissional e renda.

⁸ O INAF considera como níveis de alfabetismo: *Analfabeto* – condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases; *Rudimentar* – Corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, um anúncio ou pequena carta. *Básico* – Corresponde à capacidade de localizar informações em textos um pouco extensos, podendo realizar pequenas inferências; *Pleno* – Corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

Nível de escolaridade por idade:

<i>Idade</i>	<i>Nenhuma</i>	<i>1ª a 4ª</i>	<i>5ª a 8ª</i>	<i>Ensino médio</i>	<i>Total</i>
<i>18 a 24</i>				<i>1</i>	<i>1</i>
<i>25 a 34</i>			<i>10</i>	<i>1</i>	<i>11</i>
<i>35 a 49</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>10</i>
<i>50 a 64</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3</i>		<i>9</i>
<i>Total</i>	<i>2</i>	<i>11</i>	<i>15</i>	<i>3</i>	<i>31</i>

Dos dados referentes à escolaridade, é interessante destacar que quinze mulheres cursaram o ensino fundamental anos finais, onze possuem o ensino fundamental anos iniciais, três cursaram ensino médio e duas nunca foram à escola.

Na relação idade e escolaridade, é visível que as mulheres com mais escolaridade pertencem aos grupos etários de 18 a 24 anos e 25 a 34 anos, sendo que apenas uma concluiu o ensino médio na categoria etária 35 a 49 anos. As mulheres menos escolarizadas pertencem à faixa de 35 aos 65 anos. Quanto mais aumenta a idade, diminui o nível de escolaridade.

E isso se reflete na ocupação profissional e na renda das mesmas, como demonstramos nos resultados a seguir.

Escolaridade por atividade profissional:

<i>Escolaridade</i>	<i>Empregada doméstica</i>	<i>Diarista</i>	<i>Do lar</i>	<i>Agricultora</i>	<i>Outra</i>	<i>Total</i>
<i>Nenhuma</i>	<i>2</i>				<i>1</i>	<i>3</i>
<i>1ª a 4ª</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>5</i>	<i>1</i>		<i>10</i>
<i>5ª a 8ª</i>	<i>8</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>3</i>		<i>15</i>
<i>Ensino médio</i>				<i>2</i>	<i>1</i>	<i>3</i>
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>6</i>	<i>2</i>	<i>31</i>

Nível de escolaridade e renda própria:

<i>Escolaridade</i>	<i>Nenhum</i>	<i>Até 1/2</i>	<i>Até 1</i>	<i>Até 2</i>	<i>Até 3</i>	<i>Renda não informada</i>	<i>Total</i>
<i>Nenhuma</i>	1			1			2
<i>1ª a 4ª</i>	5	2	1		1	2	11
<i>5ª a 8ª</i>	7	3	2	1		2	15
<i>Ensino médio</i>	1	2					3
<i>Total</i>	14	7	3	2	1	4	31

Constatamos que, nesse contexto, de modo geral, o nível de estudo não interfere nas possibilidades de ocupação de postos de trabalho mais qualificados, nem na distinção da renda. Poderá interferir no desempenho no teste de alfabetismo. Semelhante ao pensamento de Britto (2003, p. 56):

efetivamente existe uma correlação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais, [...] isso não quer dizer que a oportunidade profissional é consequência imediata do letramento. A análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstram que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não ao contrário. [...] a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação.

NÍVEIS DE DESEMPENHO NO TESTE DE ALFABETISMO FUNCIONAL

As definições de analfabetismo são construções históricas, ligadas a períodos de tempo e de espaços específicos, permeadas pelas concepções de quem as produz.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, e como analfabetas funcionais, todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas.

Segundo a recomendação da UNESCO, é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (FONSECA, 2004).

A avaliação desenvolvida pelo INAF e que fundamenta nossa análise, tem como pressuposto que saber ler e escrever não é uma questão pontual de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis e nas diversas práticas sociais de letramento, entendido como nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho, no lazer, na participação cidadã, na educação e na religião.

Desempenho no teste de alfabetismo funcional por faixa etária:

<i>Nível de alfabetismo</i>	<i>18 a 24</i>	<i>25 a 34</i>	<i>35 a 49</i>	<i>50 a 64</i>	<i>Total</i>
<i>Analfabeto</i>			3	2	5
<i>Baixo desempenho</i>		1	3	6	10
<i>Médio desempenho</i>		4	3	1	8
<i>Alto desempenho</i>	1	6	1		8
<i>Total</i>	1	11	10	9	31

O melhor desempenho no teste entre as mulheres das faixas etárias de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos e 25

(vinte e cinco) a 34 (trinta e quatro) anos está mais relacionado ao maior grau de escolaridade, das mesmas, do que à idade propriamente dita.

Desempenho no teste de alfabetismo funcional por escolaridade:

<i>Nível de alfabetismo</i>	<i>Nenhuma</i>	<i>1ª a 4ª</i>	<i>5ª a 8ª</i>	<i>Médio</i>	<i>Total</i>
<i>Analfabeto</i>	2	3			5
<i>Baixo desemp.</i>		7	3		10
<i>Médio desemp.</i>		1	7		8
<i>Alto desemp.</i>			5	3	8
<i>Total</i>	2	11	15	3	31

A relação do grau de escolaridade com o nível de desempenho no teste revela que quanto mais alto o grau de instrução, maior é o desempenho no teste.

Importante considerar que todas as mulheres que cursaram o ensino médio obtiveram o alto desempenho no teste. Porém, concordamos com Soares (2003, p. 99), quando afirma que “entretanto, é necessário analisar o avesso dos dados” e problematizamos: que elementos permitem uma mulher que cursou, apenas, os anos iniciais do ensino fundamental a obter um médio desempenho no teste? E ainda, o que distingue as 15 mulheres que cursaram de 5ª a 8ª série a obter resultados tão distintos: 3 com baixo desempenho, 7 com médio desempenho e 5 com alto desempenho?

Soares (2003) aponta algumas hipóteses em que é preciso considerar:

- a possibilidade da ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidades inferiores àqueles atingidos por via do processo de escolarização, em decorrência de pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita fora da escola;

- que um período longo de tempo pode estar interposto entre a época em que ocorreu a escolarização e o momento da avaliação das habilidades de leitura e escrita;
- um possível distanciamento entre o *letramento escolar*, que seriam as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidos na e pela escola, e o *letramento social*, sendo as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade.

Acrescentamos, ainda, a premência de considerar as experiências individuais cotidianas de letramento, desde a participação social, ocupação profissional, hábitos de leitura como elementos que transgridam o determinismo do grau de escolaridade.

Desempenho no teste de alfabetismo funcional por hábitos de leitura, a partir da pergunta “Gosta de ler?”⁶⁴:

<i>Nível de alfabetismo</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
<i>Baixo desemp.</i>	8	2	10
<i>Médio desemp.</i>	7	1	8
<i>Alto desemp.</i>	8		8
<i>Total</i>	23	3	26

Apesar de situarem-se no baixo desempenho, oito dos dez sujeitos disseram que gostam de ler, e apenas dois disseram o contrário. A maioria dos sujeitos que obtiveram médio desempenho gosta de ler. Todos os sujeitos que obtiveram alto desempenho gostam de ler, portanto. Fica evidente, que o hábito de leitura influencia nas habilidades de alfabetismo.

Desempenho no teste de alfabetismo funcional por uso do computador:

<i>Nível de alfabetismo</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
<i>Analfabeto</i>	4	1	5
<i>Baixo desempenho</i>	7	3	10
<i>Médio desempenho</i>	8		8
<i>Alto desempenho</i>	8		8
<i>Total</i>	27	4	31

Com estes dados, nota-se que a maioria usa o computador. E, para esta maioria, assim como frequentar a biblioteca para retirar livros, o uso do computador está relacionado ao vínculo e a inserção no Programa Mulheres Mil na instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos, inicialmente, dar visibilidade aos sujeitos dos programas de inclusão social, em especial às mulheres das classes populares, fomentando o debate da premência de políticas públicas de complementação de escolaridade adequadas às condições socioeconômicas e culturais das mesmas.

Ao nos pautarmos nessa intencionalidade, contribuímos com as seguintes considerações a respeito do alfabetismo funcional de mulheres das classes populares:

- ler e escrever não é uma questão pontual de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis e nas diversas práticas sociais;
- o nível de estudo não interfere nas possibilidades de ocupação de postos de trabalho mais qualificados, nem

na distinção da renda. Já, interfere no desempenho no teste de alfabetismo;

- a relação entre o grau de escolaridade e o nível de desempenho no teste, revela que quanto mais alto o grau de instrução, maior é o desempenho no teste;
- porém, as experiências individuais cotidianas, desde a participação social, ocupação profissional, hábitos de leitura, são elementos que transgridem o determinismo do grau de escolaridade;
- para a maioria, frequentar a biblioteca, retirar livros, utilizar o computador está diretamente ligado ao Programa Mulheres Mil no IFF – *Campus* Santo Augusto/RS.

Nesse contexto, das mulheres das classes populares, considerando os aspectos históricos e culturais, as políticas de inclusão social pela via da educação são necessárias, não para auxiliá-las no futuro, mas sim no presente. A inserção das mulheres adultas/velhas no sistema de ensino e educação nem sempre constituiu uma preocupação ao longo da história. É sabida a controvérsia e discrepância ao longo da história. Um programa como esse é uma espécie de *acerto de conta*, dentro de uma perspectiva *inclusão e justiça social*.

Assim como implementá-las, é prudente acompanhar e avaliar, considerando quem são de fato essas mulheres e que relações estabelecem com a leitura e a escrita. Acolhemos e potencializamos parte das incumbências sociais, habilidades, esperanças, crenças, dúvidas, valores, saberes.

Talvez, para enfrentar as dificuldades de alfabetização dessas mulheres, as lições da prática é que tivemos que justamente dar um passo atrás nesse trabalho inicial e retirar a culpa pelo fracasso escolar de cima dos ombros delas e de suas condições

não ideais como alunas. Por acreditarmos que a educação ao longo de toda a vida é mais que um direito, é um desdobramento de uma cidadania ativa e uma condição para a participação na sociedade contemporânea, ressaltamos que a educação escolar, sozinha, não tem como promover cidadania. Esta decorrerá de um conjunto de outras ações. Mas é uma ação importante. O reconhecimento ao direito de aprender durante toda a vida é mais que uma necessidade, é o direito do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. (Coord.). *4º indicador nacional do alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*[Avaliação das habilidades matemáticas] São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: abr. 2014.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIA METOLÓGICO Mulheres Mil. Disponível em: <http://www.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/2012/12/08.01.13_Guia-metodologico-mulheres-mil.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

INAF Brasil 2011/2012. *Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_ver-sao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

PEREIRA, José Matias. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

SOARES, Magda B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

UNESCO. V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

UNESCO. *Mulheres ainda representam dois terços dos 774 milhões de adultos analfabetos, alerta UNESCO*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/mulheres-ainda-representam-dois-tercos-dos-774-milhoes-de-adultos-analfabetos-alerta-unesco/>>. Acesso em: jul. 2014.

CAPÍTULO



PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COM BASE EM FREIRE E VIGOTSKI

Silvana Matos Uhmman¹

A educação no Brasil é marcada pela exclusão, no que diz respeito aos alunos com deficiências de aprendizagem em classes regulares de ensino, sendo a estes sujeitos por muito tempo destinados espaços segregados. Neste contexto, estes alunos, *repreendidos* em suas deficiências, permaneceram, por um motivo ou outro, em uma constante dificuldade de tornarem-se beneficiados pelo processo de escolarização.

Frente a isso, e conforme esta realidade que vem se estendendo há anos, este capítulo propõe refletir sobre os legados deixados por Paulo Freire (1981, 1992, 1998) e Vigotski (2007, 2008) frente à educação inclusiva, relacionando-a ao contexto educacional e às práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas.

¹ Mestre em Educação nas Ciências, área Educação Especial, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bolsista da CAPES. Formada em Educação Especial – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

O que se vivencia hoje nas escolas são os desafios para alavancar uma educação realmente de qualidade para todos e deixar definitivamente para trás marcas de exclusão escolar. Aí está a relação com os pressupostos teóricos de Vigotski e Paulo Freire que, penso, têm relação entre si na contribuição com o meio educacional, sobretudo o inclusivo, a qual pretendo, com base em minha experiência com educação especial (inicial e continuada), problematizar e aproximar sempre com um olhar para a educação inclusiva.

Diante do exposto, vêm-me à mente alguns momentos vivenciados, durante 10 encontros, junto a uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a qual frequentava um aluno com Síndrome de Down. Refletir sobre aquele contexto na classe regular de ensino é tentar entender as consequências de práticas educativas que possibilitam – ou não – a inclusão de todos os alunos. Contexto esse que observei por um período de dez dias, em uma escola do interior do Estado do Rio Grande do Sul, o qual me inspirou problematizar/refletir sobre a atual educação escolar, mais exatamente a entender quais fatores influenciam o processo de inclusão de alunos deficientes em uma escola regular de ensino?

Eis a questão que me levou a buscar Freire e Vigotski com o intuito de entender as possibilidades de tirar o aluno *oprimido* da *opressão* a partir de uma interação/mediação dialógica.

ASPECTOS DIALÓGICOS E INTERATIVOS NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE HUMANA

Na perspectiva freireana, o ponto chave de muitas discussões sobre o contexto educacional é a educação para todos. De imediato reporto-me a Paulo Freire, já que este postulava

uma educação voltada ao popular, ou seja, uma educação que incluísse todos aqueles que por alguma razão não estavam se beneficiando da escolarização: pobres, marginalizados, negros, deficientes. Sob esse aspecto, Brandão (2009, p. 14) afirmou que “a educação popular almeja realizar, em sua escala e ao longo de seu curto tempo disponível, quase tudo aquilo que sonhamos com uma educação justa, inclusiva e verdadeiramente humanizadora”.

Postulando uma inclusão escolar em que todos tenham direito à educação de qualidade, o autor preocupa-se com a educação inclusiva, essa que necessita de condições favoráveis para ocorrer o desenvolvimento, na qual as condições cognitiva, sensorial e motora possam viabilizar a inclusão na escolarização de alunos deficientes. Sendo assim, acredito em um espaço/tempo de direito institucional com a participação de diferentes sujeitos, de maneira que possam interagir e aprender simultaneamente.

Urge dessa forma a necessidade de uma cultura de reconhecimento e legitimidade da diferença e que esta não impossibilite a existência de identidades distintas interagindo entre si. Sobre isso, Mantoan (2006) destaca:

No desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos valiosas e importantes. Ao nos referirmos hoje a uma cultura global e à globalização, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes – como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais. Há, pois, um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças, razão pela qual se contesta a modernidade nessa sua aversão à diferença (p. 24).

Corroborando com as ideias da autora, penso na vivência de um momento de transição e de promessas perversas, de uma cultura discriminatória que precisa acenar a bandeira da educação inclusiva o quanto antes. É esse o desafio atual: construir uma cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença se faça no respeito às singularidades, não havendo uma tentativa de igualar a todos, até porque somos todos diferentes. Deve-se, então, respeitar as necessidades e particularidades de cada um de forma natural. Segundo Santos (2003, p. 10), “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A questão é avançar em compreensões sobre essa diversidade na busca de posicionamentos críticos, argumentativos e que se efetivam de fato. Seguindo esta lógica, Canclini (2007) expressa:

Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de reprodução social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (p. 17).

Com base nessas ideias do autor, entendo que a consciência da diversidade só se efetivará frente ao respeito aos saberes distintos daqueles que não estamos habituamos e, mais do que isso, quando as interações entre estes distintos sujeitos, com e sem deficiência(s), não sejam comprometidas. Admitir um

novo foco de compreensão para uma sociedade que se quer inclusiva, implica, utilizando-me dos conceitos de Canclini (2007), mais do que reconhecer a multiculturalidade, mas compreender e compactuar com a interculturalidade: uma vez que ser diferente – marcado por diferenças de ordem cognitiva, sensorial e/ou motora – não pode excluir ninguém de relações e/ou espaços sociais/culturais.

Paulo Freire pensou e agiu diante dessa lógica nos anos de sua vida ao dedicar-se à educação. Para ele, “os oprimidos, historicamente deslocados para os bastidores da vida social, no limite são *inseridos* no sistema ou apenas sobrevivem. Não pensam, não agem, não reivindicam” (JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 28). Sendo assim, a esses sujeitos seria permitido o direito de apenas permanecerem neste ambiente, mas não fazerem de fato parte dele. O que defendo aqui, a partir das ideias de Freire, é justamente o oposto a isso: a participação efetiva de todos em uma sala de aula, na qual o ensinar e o aprender estejam presentes. Isto é um processo de inclusão daqueles que historicamente foram ou até o momento ainda estão sendo excluídos e segregados.

Para Freire e Macedo (1990) a educação precisa primar pelo viés emancipatório, porque leva em consideração e reconhece os historicamente *oprimidos*, esses que precisam se emancipar culturalmente. Neste sentido, emancipação ganha um significado de humanização, a qual luta se opondo contra a desumanização, “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 32). Sendo assim, nas palavras de Ambrosini (2012), “a desumanização é fato histórico. O homem é projetado para ser mais. Se a ordem existente não possibilita isso, ela não está

de acordo com a natureza humana, sendo, portanto, injusta” (p. 51).

Diante disto, entendo que o caminho da emancipação humana por meio do resgate de sua humanização é uma tarefa histórica e está situada num contexto social, envolvendo pessoas e comunidades locais, globais. Assim sendo, a obra *Pedagogia do oprimido* surge como:

aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2005, p. 34).

Assim, Paulo Freire “propôs uma pedagogia libertadora, por meio do diálogo, com perspectiva de emancipar os sujeitos” (JÚNIOR; TORRES, 2009, p. 23). Isso nada mais é do que a interação de diferentes sujeitos – pobres, ricos, marginalizados, deficientes, inquietos – em um mesmo espaço escolar. Sobre isso, permanece o entendimento de que a aprendizagem se efetivará através das interações daqueles que sabem um pouco mais com aqueles que sabem menos (VIGOTSKI, 2008), destacando que o saber nunca é esgotado, e por mais que alguém saiba *mais* que o outro, esta convivência, ainda assim, potencializa aprendizagens.

Com isso, meu entendimento e/ou concepção que envolve o processo de inclusão de alunos deficientes pode estar relacionado aos *oprimidos* destacados por Freire. Eis a necessidade e o direito à *emancipação*. É de direito, porém existe um histórico de exclusões de sujeitos deficientes na sociedade, que necessita a tomada de consciência de sua emancipação para efetivar a

inclusão. Entretanto, sabe-se que, por mais que as ideias postuladas por Paulo Freire estejam presentes no contexto teórico e prático das instituições escolares e de ensino de forma geral, isso não é sinônimo para que elas se efetivem de fato.

Cabe mencionar que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2008, p. 58), como atividades constitutivas do desenvolvimento sociocultural do ser humano, cada vez mais exigente de novas formas de interlocução/ação frente às questões sociais que permeiam a vida cotidiana, escolar e social na contemporaneidade. É preciso uma consciência crítica para formar alunos deficientes ou não deficientes com autonomia. Implica dizer que o ensino está a serviço da aprendizagem dos alunos através do diálogo (Freire) nas interações culturais (Vigotski) significativas, em sua formação.

Neste momento, reporto-me a uma vivência em contexto escolar de uma turma que observei para a realização desta pesquisa. Durante as observações, constatei que a professora encontrava uma série de dificuldades na metodologia de ensino utilizada frente à sua classe de alunos. Igualmente, entende-se que, por se tratar de uma turma de alunos com e sem deficiências, muitos são os desafios pedagógicos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem por todos os alunos, com especial atenção a cada um, individualmente.

Visíveis em meu registro no diário de campo estão os problemas que assolam as relações e interações pessoais de um aluno deficiente frente aos colegas e à professora, além da falta de diálogo dos órgãos escolares acerca dos assuntos relativos à inclusão. Ou seja, no contexto educacional, ainda perpassam desafios de ordem relacional, material didática e pedagógica, mas principalmente de recursos humanos especializados.

Para que esse desafio seja superado, é preciso sair da educação tradicional, na qual o professor é um ser superior que ensina a *ignorantes*, o dono da verdade, de um saber a ser depositado no aluno, e este o recipiente passivo do depósito do educador. A educação libertadora, como dizia Paulo Freire, contraria essa concepção, pois percebe a ação educativa como um processo dialético, fruto de uma práxis, em que professor e alunos conscientizam-se de sua realidade histórica num processo crítico de construção e reconstrução da mesma, atuando pela reciprocidade.

O que torna mais emblemático o desafio dessa aprendizagem, segundo Paulo Freire, é quando nos deparamos com aquela educação de cunho bancário, cuja metodologia se enquadra no gerenciamento do número de conteúdos sem quaisquer significados e onde “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 1981, p. 38). É preciso movimentar a realidade de modo crítico, transformando o *oprimido* em um agente político que age, pensa, e que usa a palavra para transformar o mundo com responsabilidade e ética.

São considerações que reforçam o processo de inclusão de alunos deficientes: a exigência de um contexto comprometido, que conhece seus sujeitos aprendizes e os reconhece como únicos e importantes no sistema escolar. Assim, incluir alunos deficientes não é conceder a estes as mesmas condições de processo, mas entendê-los como únicos e singulares, exigindo análise de cada caso e, se necessário, buscar outras alternativas que concedam de fato o ensino e a aprendizagem (UHMANN, 2014). Isso corrobora com o entendimento de que mais do que prepará-los para fazerem parte do sistema educacional, deve-se dar condições para que os sujeitos deficientes possam agir e interagir nesse contexto no qual estão e do qual fazem parte, a

fim de que se transformem, segundo Paulo Freire, de *oprimidos* em *sujeitos críticos* capazes de produzirem sua própria história.

Conhecer o processo de ensino para o crescimento/desenvolvimento de cada aluno em contexto escolar exige do professor envolvimento em discussões relacionadas às possibilidades de ação pedagógica, levando em consideração os níveis de desenvolvimento dos escolares já atingidos e os próximos passos seguros que podem ser dados pelos professores para a melhor aprendizagem de todos os alunos e, de maneira particular, dos alunos deficientes. No aspecto da importância de entender o conceitual da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), apresento uma explicitação de Vigotski sobre isso (2008, p. 97). Segundo ele, é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vigotski ressalta uma questão que permeia a aprendizagem dos sujeitos aprendizes, que diz respeito ao curso interno do desenvolvimento de um sujeito, ou seja, compreendendo a perspectiva de ZDP, há de se considerar o que está *desenvolvido* e o que ainda está por se *desenvolver* a partir da aprendizagem do sujeito em processo de construção permanente em colaboração.

Nesse sentido, ao tratar das questões que permeiam a aprendizagem, torna-se crucial a preocupação com a aprendizagem de alunos deficientes quando se fala em salas inclusivas nas escolas e como esta aprendizagem vem sendo gerenciada atualmente. Tal concepção apresenta indícios de como e por onde uma educação de qualidade para todos deve permear:

incluindo e dando direito de participação para todos, sem exceções ou distinções. Neste sentido, concordo com Freire, quando fala que o professor é um ser político e cultural, capaz de gerenciar.

Assim, entendo, que se as relações e interações entre os sujeitos escolares forem prejudicadas e/ou inviabilizadas, o processo de ensino e aprendizagem concomitantemente será comprometido. Na obra *Pedagogia do oprimido*, a educação é um processo dialético, tendo ambos participantes *voz e vez* frente ao discurso. Nesse sentido, Canclini (2007) ressalva que “as teorias comunicacionais nos lembram que a conexão e a desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos. Portanto, o espaço *inter* é decisivo” (p. 31).

A visão emancipatória na concepção de Demo (2000) tem íntima relação com o exercício da cidadania fundamentado no conhecimento e na amplitude de informações. Refere-se à importância estratégica de o professor analisar criticamente cada informação. Entretanto, o grande volume de informações exige novas competências de seleção, manipulação e compreensão de dados, de modo que se obtenha a construção crítica do conhecimento. O professor assume, então, o papel de mediador de informações, possibilitando o desenvolvimento de uma visão crítica, necessária no processo da emancipação.

Muitas são as situações que merecem apontamentos reflexivos. Elas são relacionadas à escolarização de alunos deficientes e encontradas em distintas atividades escolares que observei, a fim de obter dados empíricos. Essas situações possibilitaram-me perceber que, por mais que tenhamos legados de estudiosos como Paulo Freire, Vigotski e seus seguidores, ainda é impossível entender os limites de aprendizagem, principalmente, dos alunos deficientes. Dessa forma, pelo que apresenta a mídia

e as conversas informais de alguns professores (bem como o cenário empírico caracterizado na pesquisa, mas que configura a maioria das escolas), configura-se uma realidade diferente daquela que eu gostaria de encontrar.

Beyer (2009, p. 81) diz: “estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidade, diante da demanda que resulta da priorização em lei do projeto político-pedagógico inclusivo, e que não nos possibilita vislumbrar, ainda, formas exequíveis em implementação”. Ele denuncia, ainda, ao apontar as incompletudes do processo de inclusão, que a implementação efetiva do projeto ainda não foi alcançada.

Minha pretensão aqui não é a de traçar regras quanto à realização das práticas inclusivas, nem de procurar culpados ou expor razões absolutas sobre o que venha a ser inclusão e como esta é desenvolvida ou realizada na escola, até porque tenho consciência das inúmeras pesquisas que já se ocupam desses aspectos. A reflexão aqui se dá através de pesquisa, a fim de perceber que “uma educação para todos” já vem sendo proposta há alguns anos, mas que, na prática, sua efetivação é complexa e cheia de dificuldades. Frente a essa compreensão, mais do que nunca é preciso conhecer os pressupostos de Paulo Freire e de Vigotski, para pelo menos entender as concepções junto às diferentes estratégias de ensino, conforme metodologia adequada para cada situação de aprendizagem diferenciada.

A partir da perspectiva inclusiva, surgiram diversas discussões no campo da educação, com o objetivo de cumprir propostas de ensino de qualidade para todos, independentes das diferentes características de cada aluno (MENDES, 2001; FERREIRA, 2004; OMOTE, 2004). Vale destacar que os pressupostos da inclusão estão ganhando outros espaços além das discussões no campo educacional, de forma que

a inclusão se apresenta como uma revolução, como contra-face da exclusão. Revolução, porque está produzindo um turbilhão de movimentos que invadem todas as áreas, entram pelos mecanismos legais e forçam a presença – nas empresas, nas escolas, nos lugares públicos, nas diferentes formas de cultura, lazer e diversão, na sexualidade, no trabalho (EIZIRIK, 2005, p. 69)

O objetivo da educação inclusiva, que é uma escola para todos e para cada um, está inserido dentro de uma proposta mais ambiciosa que é a de uma sociedade igualitária para todos, onde cada um possa interagir na escola e na comunidade sendo respeitado e tendo seus direitos garantidos. Segundo Sassaki (1999, p. 42), essa quase utopia “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”. Ambos corroborando com o ideal postulado por Paulo Freire: educação para todos e para cada um, bem como pelo referencial histórico cultural de Vigotski: na mediação devido às interações entre a diversidade humana.

Entretanto, para que a utopia comece a se tornar realidade, ao menos no âmbito educacional, entendo que é primordial que todas as ações (planejadas e estruturadas) apontem para a inclusão dos alunos, em especial, os alunos deficientes. Assim, para oferecer uma educação de qualidade a todos, a escola precisa rever suas práticas pedagógicas, reelaborar os currículos, a metodologia, repensar o tempo individual de cada aluno, avaliações precisam estar mais adequadas, entre outros.

Diante desta lógica, obviamente que recursos financeiros são necessários, materiais de apoio, trabalho coletivo e uma estrutura específica, como uma sala de recursos, monitoria, entre outros serviços, quando preciso. Impreterivelmente, os profes-

sores precisam estar se atualizando em espaços de formação continuada, pois a escola com seu grupo de professores precisa estar aberta a mudanças ao envolver a diversidade cultural.

Ainda, a fim de buscar caracterizar as contribuições de Paulo Freire e Vigotski para a educação de qualidade para todos, destaco três momentos (considerados adequados à inclusão de todos os alunos) vivenciados na pesquisa junto à instituição escolar acompanhada, a saber: a) utilização dos nomes dos alunos como forma de explorar demais palavras; b) introdução de informações dos próprios alunos nas atividades subsequentes; c) estímulo à participação de todos no desenvolvimento da atividade.

Sobre o primeiro momento, destaco a importância do que denominou Paulo Freire de a utilização de “temas geradores”, no qual o nome dos alunos, ao já ser algo de seu conhecimento, tornar-se-á uma *ferramenta* para propiciar novos conhecimentos a partir deste.

No segundo momento, destaco a inserção dos conhecimentos (modos de pensar, opiniões, indagações etc.) dos alunos no desenvolvimento da aula, o que torna significativo o processo de ensino e aprendizagem. E o terceiro, conduz o ensino e a aprendizagem pelo viés da interação entre sujeitos distintos, e que, segundo Vigotski, contribui para a elaboração interior das funções psicológicas superiores, em detrimento das elementares, que são de origem biológicas.

Assim, este autor estabelece a importância de atividades coletivas para a aprendizagem de todos, ou seja, através de mediações, possibilita a aprendizagem também daqueles que possuem comprometimentos de ordem cognitiva, motora e/ou sensorial. Isso se evidenciou nas observações da turma, já que o aluno com Síndrome de Down demonstrou melhor de-

sempenho em atividades coletivas, se comparadas às atividades individuais propostas pela professora.

Entendendo que, “não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo” (FREIRE, 1992, p. 32). Junto, destaco algumas ações – de cunho cultural e político – da professora da turma acompanhada que possibilitam a efetivação do processo de inclusão. Isso porque tais opções de ensino conduzem aos alunos possibilidades adequadas para aprender – e é este o objetivo e a responsabilidade da escola.

Enfim, não se pode pensar em educação inclusiva longe dos ideais de Paulo Freire. Nas palavras da professora da turma, em uma conversa informal, ela transpareceu: “Conheço os temas geradores e essa ideia que Freire traz de ‘oprimido’. Paulo Freire ajudou muito a educação porque deixou claro que todos têm direito e devem aprender”. Esta colocação parece demonstrar o conhecimento de alguns pressupostos de autor (ou pelo menos a maioria delas) que este fato vêm contribuindo em sua prática.

As reflexões e reconstruções teóricas pretendidas no presente capítulo levam em consideração ideias já expressas por estudiosos, como as que seguem:

Freire propôs uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a constituição de um sujeito autônomo. Falava em educação como um ato de transformação, da necessidade tanto do aluno conhecer os problemas sociais que o afligiam, quanto de se estimular o povo a engajar-se na vida pública (GEHLEN; AUTH; AULER; ARAÚJO; MALDANER, 2008, p. 273).

Tendo como premissa as ideias acima, é preciso admitir a diversidade de culturas existentes na escola que devem conviver

entre si e buscar a transformação de submissão para autonomia. Dito isso, faz-se necessário um estudo de Vigotski para o campo educacional quanto ao conceito de ZDP em todos os níveis e/ou modalidades de ensino, considerando a interação entre os pares como decisiva na abordagem inclusiva de permanência.

De forma mais específica, Ramos (2006) também se preocupa com a escolarização de alunos deficientes quando enfatiza a não permanência, pelo menos não total, desses alunos em escolas especiais. Isso porque, ao possuir uma deficiência, os alunos “precisam de escolas comuns, para que possam conviver com pessoas potencialmente *mais capazes*” (p. 16). Essa ideia, portanto, vem ao encontro da teoria vigotskiana e da compreensão do conceito de ZDP: “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2008, p. 98). Com o reconhecimento do nível de desenvolvimento em que se encontram, podemos contribuir para a aprendizagem de alunos deficientes, uma vez que a ideia leva em conta a aprendizagem de forma interacional, mais capaz de auxiliá-los na construção de novos conhecimentos e saberes, pois necessitam de mediações significativas que possibilitem a superação de suas dificuldades escolares.

Sassaki (1997) também retrata os benefícios da educação inclusiva, ressaltando que a ação, nesse sentido, para os alunos com deficiência, demonstra “melhora na aprendizagem através do ensino entre os alunos” (p. 124). O mesmo benefício, o autor reserva aos alunos sem deficiência, o que caracteriza este processo como relevante para todos os sujeitos escolares. A educação inclusiva, muito discutida e difundida nos últimos anos, passa a possibilitar, então, segundo as palavras do autor, sobretudo, aos alunos deficientes, condições de interação entre

os próprios alunos e/ou com o professor, dando condições de compartilhamento de saberes e construção de novos conhecimentos.

Assim, condizente com as ideias aqui partilhadas, proporcionar ao sujeito com deficiência interações, seja com colegas, seja com professor ou qualquer outra pessoa detentora de um saber mais elaborado, mostra-se significativa para a aprendizagem de maneira geral. A interação com sujeitos num nível mais alto de conhecimento vem a proporcionar maiores condições de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008), na medida em que confere ao sujeito, com alguma deficiência, adequadas situações para isso.

Isso caracteriza as observações aqui brevemente analisadas: a efetivação da aprendizagem através de atividades coletivas, em detrimento das individuais. Ao aluno deficiente foram conduzidas melhores e maiores possibilidades de aprendizagem através dos pares, o que não pôde ser observado em atividades individuais (onde, na maioria destas, o aluno com Síndrome de Down não as realizava). Entendo, assim, que, segundo as concepções deixadas por Vigotski, podem ser conferidas formas adequadas de inclusão aos alunos com deficiência se o contexto escolar assim o possibilitar.

Dessa forma, parto do princípio de que, apesar das especificidades de cada sujeito, todos os alunos têm condições de aprender. Segundo Carvalho, “a criança limitada por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas sim uma criança que se desenvolve de forma diferente” (1997, p. 146). As interações e mediações no contexto escolar é que serão decisivas frente à escolarização desses sujeitos.

Ao conferir ao sujeito com deficiência condições para que aprenda e se desenvolva, surge o entendimento de que isso se

realizará com ações/práticas que o conduzem a isso. O benefício dessas ações não é apenas para os alunos com deficiências. As observações em sala de aula, realizadas a partir desta pesquisa, corroboram com o que é bastante recorrente nas concepções teóricas de Vigotski (2008): a aprendizagem em pares. Ou seja, diante de atividades individuais e coletivas, as últimas foram as que, claramente, trouxeram aprendizagens melhores a todos, sobretudo ao aluno com síndrome de Down que, a partir das interações e mediações, pôde desenvolver as atividades propostas igualmente aos demais (considerando tempos distintos). É dessa forma que contribui Vigotski à educação e à educação inclusiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O atual desafio educativo de inclusão e permanência de alunos deficientes, nada simples, nas redes regulares de ensino é direito de todos, o que inclui todos os alunos deficientes ou não ao acesso universal da escola. As instituições escolares estão sofrendo (ou devem sofrer) profundas transformações para se adequar a esse alunado que agora se direciona cada vez mais e, necessariamente, a esse contexto escolar. Dessa forma, concede-se um mesmo espaço educativo para sujeitos com diferentes tempos para apropriação e significação dos conhecimentos escolares.

À luz dessa compreensão, importa ter presente que o centro de atenção da prática educativa é o estudante, este que aprende se constituindo nas interações sociais e culturais (VIGOTSKI, 2008). Conforme princípio vigotskiano, o indivíduo é resultado de um processo mediado histórica e culturalmente

nas interações sociais, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento humano.

Para o aprendizado ser significativo, é importante a internalização na significação dos conceitos trabalhados em aula na mediação discente-discente e discente-docente. “O coletivo torna-se fonte de desenvolvimento das funções superiores. Seu desenvolvimento está ligado às condições de sua inserção cultural” (LOCH, 2000, p. 31). Segundo Vigotski (2008), a internalização consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna, de um processo interpsessoal para um processo intrapessoal. O autor afirma, ainda, que “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” (2008, p. 50).

Trazer uma reflexão acerca das práticas inclusivas, a partir de alguns pressupostos freireanos, esses que postulam uma educação de qualidade para todos, é mexer com a estrutura até então posta, a fim de mudá-la para melhor. Entendendo que homens e mulheres não apenas estão no mundo, mas “com o mundo”, Freire enfatiza que nessa relação homem/mundo ocorrem atos de criação e recriação permanentes, daí porque, se a compreensão do mundo for crítica, a ação será crítica e transformadora, assim também será sua ação no mundo.

Relacionar as ideias postuladas por Paulo Freire e Vigotski com uma educação inclusiva teve por princípio a mesma base epistemológica dialética, tendo em vista que ambos se preocupam com a autonomia, como de máxima importância no desenvolvimento do sujeito, pois, ao preocupar-se com uma educação de qualidade para todos, perpassa pelo respeito da influência do social e do cultural. Diante de tudo, permanece o desejo de uma educação cada vez mais voltada à autonomia

e à emancipação humana, que dê conta das contribuições para o meio educacional. Paulo Freire já postulava: “uma educação sem esperança não é educação” (1992, p. 30) e “quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar” (1992, p. 30).

Sabe-se que a transformação escolar de inserção, adaptação e inclusão ativa de alunos deficientes não acontecerá pelo sistema regulador de ensino, mas pela inserção efetiva e reflexiva do próprio professor no desenvolvimento do processo educacional, não só de resgate da atuação enquanto profissional, mas de luta por um espaço destinado e remunerado ao aperfeiçoamento: dos saberes fundamentados ao tema a serem estudados/pesquisados; dos saberes a serem planejados/ensinados (mediados); dos saberes a serem discutidos e refletidos; dos saberes apreendidos (vivenciados e experienciais), e dos saberes trabalhados na interação e na participação ativa e dialógica, em contexto educacional, em especial, para adaptação e formação continuada ao ensino da diversidade cultural, para que os deficientes e demais alunos se adaptem um ao outro na superação dos limites e elucidação dos avanços de forma colaborativa.

Enfim, na luta pelo reconhecimento das condições favoráveis para que os alunos tenham uma escola de qualidade, as relações e interações pessoais passam a produzir significados escolares de relevância, na medida em que se entende que a existência de mediações culturais através das ações humanas pode potencializar a inclusão de alunos deficientes (VIGOTSKI, 2005). Para o autor, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar são produções sociais que dependem das relações que o homem estabelece com o meio. Igualmente, é com base na emancipação humana, olhando e pensando como Freire, e na força das interações

focada em Vigotski, mediado pela linguagem, que recomençaria essa escrita novamente.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação Filosófica. *Thaumazein*, Ano V, n. 09, Santa Maria (Junho de 2012), p. 40-56.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a saber com e entre os outros. In: ASSUMPTÃO, Raiane (Org.). *Educação popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CARVALHO, M. de F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com síndrome de down. In: GOÉS, S. A. *Significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Papirus, 1997.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GEHLEN, S. T. AUTH, M. A. AULER, D. ARAÚJO, M. C. P. de. MALDANER, O. A. Freire e Vigotski no contexto da educação em ciências: aproximações e distanciamentos. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação nas Ciências*, Belo Horizonte, vol. 10, n. 2, 2008, p. 267-282.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio

Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

JUNIOR, Israel Pacheco; TORRES, Michelangelo Marques. Atualidade e pensamento de Paulo Freire na educação popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). *Educação popular na perspectiva freireana*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LEONARDO, Miguel. *Noções elementares da pesquisa científica*. Serra Talhada: Esdras, 2002.

LOCH, J. M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: *Química Nova na Escola (QNE)*, n. 12, nov., p. 30-33, 2000.

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

RAMOS, Rossana. *Passos para a inclusão*. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de. *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisada*. Porto Alegre: Redes, 2009.

SANTOS, Boaventura Souza. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UHMANN, Silvana Matos. *A escola e as classes especiais: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes*. Curitiba: Appris, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPÍTULO



COMUNIDADES VIRTUAIS INCLUSIVAS: ACESSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DE ALUNOS COM LIMITAÇÕES VISUAIS

Eduardo Dalcin¹

O público discente deficiente visual enquadra-se como um dos mais prejudicados quanto ao processo de ensino e aprendizagem, tanto no processo de inclusão como no processo de participação e conclusão de estudos.

No que diz respeito à deficiência visual, a importância dos ambientes digitais é inquestionável. De acordo com Campbell, “desde a invenção do Código Braille em 1829, nada teve tanto impacto nos programas de educação, reabilitação e emprego quanto o recente desenvolvimento da informática para os cegos” (2001, p. 107).

Nesse contexto, foram observadas algumas questões referentes ao grande desafio que alunos deficientes visuais estão

¹ Bacharel em Informática pela UNIJUÍ, com formação pedagógica pela UFSM, especialista em Formação Docente para EaD pela ESAB, mestrando em Tecnologias Educacionais em Rede pela UFSM. Docente do Instituto Federal Farroupilha, *Campus Santo Augusto*.

enfrentando para adaptarem-se às dificuldades de acesso à informação de comunidades virtuais existentes na web, seguindo a visão humanista de Paulo Freire.

A referida pesquisa analisou algumas comunidades virtuais destinadas ao público deficiente visual, com ferramentas tecnológicas, aplicações e materiais didáticos entre pessoas que desejam desenvolver metodologias e que usam como estratégia o desenvolvimento de projetos, e de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para atender e trabalhar com a diversidade.

A ideia nasceu de *inquietações* em torno de observações, leituras, discussões e contextualizações no ambiente escolar em interações com professores, técnicos administrativos e alunos especiais do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santo Augusto/RS, incluindo-se aí participações em reuniões, encontros, seminários e cursos de extensão através do NAPNE².

Assim, baseado nesses ambientes de atuação e nas experiências de professores e pesquisadores, procurou-se incentivar neste capítulo o surgimento de uma nova cultura de aprendizagem voltada para o despertar de uma educação inclusiva e digital.

O PAPEL DA COMUNIDADE NA ESCOLA

Falar sobre o papel das comunidades, frente ao acesso à informação na web, de forma a incluir de forma eficiente e responsável alunos com algum tipo de necessidade especial, torna-se delicado, sobretudo, sob a ótica de Paulo Freire..

² Núcleo de Atendimento às Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais.

Como se sabe, a proposta de uma educação popular comprometida ética e politicamente com o público discente oprimido por uma lógica social e economicamente excludente marcou a obra de Paulo Freire. Ele construiu sua pedagogia do oprimido denunciando os processos de opressão e desumanização existentes na sociedade, mas também anunciando que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres são sujeitos de sua própria história e, assim, capazes de transformá-la na mesma medida em que também são por ela transformados. A historicidade da condição humana é sintetizada por Freire (1996), ao afirmar que somos incompletos, inacabados e inconclusos, portanto, capazes de aprender uns com os outros, de construir conhecimento coletivamente, de tomar consciência, de mudar, de transformar...

O espírito de comunidade é tão importante socialmente e, principalmente, na perspectiva de inclusão, que Paulo Freire, desde o início de seu legado, inquietava-se com a participação da família na comunidade escolar. Gadotti et al. (1996, p. 96) destaca escritas em que Freire defende a formação de comunidades como uma maneira de fortalecer a participação da família nos espaços escolares. Escreve o patrono da educação:

Nos círculos, à medida que a comunidade vai se inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho *com* –, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é *na vida* diária, tendo sempre em vista a identificação da comunidade com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar a comunidade à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de

participação. [...] Participando, intervindo, colaborando em comunidade, o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al., 1996, p. 96).

Logo, na educação libertadora, a práxis implica indisso-
ciabilidade entre ação-reflexão / reflexão-ação, prática-teoria /
teoria-prática. É o que justifica a compreensão que se tem de
processo de construção de conhecimento, na perspectiva da
comunicação, e não na da extensão (FREIRE, 1977). O co-
nhecimento não pode ser estendido de um alguém para outro
alguém; ao contrário, é problematizado, refletido, analisado
e sistematizado em diálogo, em comunidade, num processo
coletivo de idas e vindas, que reconhece o saber da experiên-
cia feito em relação com os saberes histórico e cientificamente
acumulados pela humanidade, vislumbrando o conhecimento
reinventado, recriado, enfim, transformado em algo novo.
Valoriza-se, assim, a curiosidade e a descoberta de soluções
sociais e humanas *com* o outro e não *pelo* e *para* o outro. Assim,
justifica-se a importância do uso das comunidades em uma
perspectiva democrática e também no processo de construção
e transformação coletiva do conhecimento.

COMUNIDADES VIRTUAIS

Comunidade virtual é um local que permite algum tipo
de troca de informações em um determinado espaço, seja via
acesso local ou à distância. Segundo Weber (1987, p. 77), cha-
mamos de comunidade “uma relação social na medida em que
a orientação da ação social, na média ou no tipo ideal, baseia-
se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações
emocionais ou tradicionais dos participantes”.

No caso da comunidade de pessoas cegas, através de diálogos e relatos de alunos, verificou-se ao longo da pesquisa a importância das páginas *web* que seguem o conceito de comunidade, ou seja, que exploram o conceito de troca, de compartilhamento de dados, de diálogo. Isso porque, assim, identificam seus membros e os tratam como uma família, vivendo num espaço virtual, onde possuem características semelhantes e podem compartilhar desejos, emoções, vivências, relatos e informações.

Howard Rheingold (1992) relatou em um artigo que os computadores, modems e redes de comunicação fornecem-nos a infraestrutura tecnológica da comunicação por computador, sendo o ciberespaço o espaço conceitual onde palavras, relacionamentos humanos, dados, riqueza e poder são manifestadas pelas pessoas que usam essa infraestrutura tecnológica. Quanto às comunidades virtuais, explica que são agregações culturais que emergem quando um número suficiente de pessoas encontra-se no ciberespaço.

Embora seja uma percepção simplificadora, esse pensamento indica que, de fato, existem produtos, como comunidade virtual e comunidade eletrônica.

Em tempos passados, a diferenciação e a participação em um grupo social eram fatores relevantes para o desenvolvimento de uma comunidade. De acordo com Shaffer e Anundsen (1993, p. 23),

as pessoas que possuíam interesses comuns formavam grupos e comunidades a fim de buscar aquilo que as distinguíam de outros grupos. Além disso, as comunidades formavam-se com base em um local determinado. A pequena cidade ou bairro no qual se vivia era a comunidade de que se participava. Aderir às normas dessa comunidade permitia que se continuasse a ser um membro dela. Expressar sua singularidade como pessoa era

às vezes um problema, por causa da necessidade de que tais normas fossem respeitadas.

Por fatos que comprovam que a comunidade não é um conceito dependente de lugar, passamos a redefinir o que é e o que não é comunidade.

As comunidades mudam constantemente e tem comportamentos e funções muito variadas. Entrar e fazer parte de uma comunidade virtual, além de continuar a fazer parte da mesma, acarreta um processo diferente, e que pode ser algo extremamente difícil para algumas pessoas.

Steven Jones (1995, p. 156) afirma que:

o quanto as pessoas utilizam a comunicação por computador como meio para inventar novas personas e para recriar suas identidades – ou para fazer uma combinação de ambas, bem como os modos pelos quais a fazem – são questões centrais à construção de uma sociedade em que o computador exerce um papel tão importante.

Desde modo, Jones relata o que chamamos de *personalidade eletrônica*: a pessoa que nos tornamos quando estamos *on-line*.

Assim, as pessoas criam um ambiente que proporciona o surgimento de sua personalidade eletrônica. Os introvertidos criam mais facilmente seus ambientes virtuais, pois processam de uma maneira mais ágil a informação, enquanto os extrovertidos sentem-se mais à vontade no processamento verbal e presencial de suas respostas.

Segundo Ornstein, (1995, p. 57), “o local escolhido pelos extrovertidos para aprender é um local em que há mais barulho, o que lhes proporciona melhor desempenho; os introvertidos preferem o silêncio”.

Sabem o que é o Eduquito? É um espaço na internet que tem como proposta básica ser a inclusão digital para que todos possam exercer sua cidadania em termos de convivência e desenvolvimento de projetos colaborativos, em áreas de interesse comum.



Eduquito

Fonte: <http://niee2.ufrgs.br/eduquito>

É uma plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), com ferramentas acessíveis para a inclusão sócio-digital, como espaço de encontros virtuais. O Eduquito oferece, além de recursos de acessibilidade a pessoas com necessidades especiais, inúmeras ferramentas de interação e desenvolvimento, as quais permitem atividades prazerosas para motivar o processo

de criatividade, trocas e crescimento em conjunto. Isso vem ao encontro das afirmações de Granollers (2004), o qual relata que acessibilidade digital é oferecer flexibilidade para adaptar as necessidades de usuários de acordo com suas limitações.

Segundo registros relacionados à interface gráfica, a mesma poderia realizar algumas adaptações para torná-la ainda mais simples e de fácil acesso para o usuário deficiente visual.

E do Bengala Legal, alguém já ouviu falar? Este é outro espaço virtual desenvolvido para oferecer acessibilidade aos visitantes da internet, seguindo as diretrizes e a metodologia do W3C³ (World Wide Web Consortium), apresentadas no documento e na atual Diretrizes para a Acessibilidade dos Conteúdos da Web 2.0 (WCAG 2.0⁴), organizados pelo Web Accessibility Initiative (WAI)⁵.

O *site* tem sua acessibilidade aprovada por validadores automáticos, por pessoas com deficiência especializada e pela sua utilização em testes em diversos navegadores (somente texto e gráficos). Sua linguagem foi revisada para que se tornasse clara e simples, assim como sua codificação sem erros e dentro dos padrões Web. Também foi testada sua utilização de forma a garantir que o conteúdo e estrutura não perdessem usabilidade, com ou sem a apresentação oferecida pelas folhas de estilo (CSS⁶).

³ O World Wide Web Consortium , é a principal organização de padronização da World Wide Web. Consiste em um consórcio internacional com quase 400 membros, agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a Web.

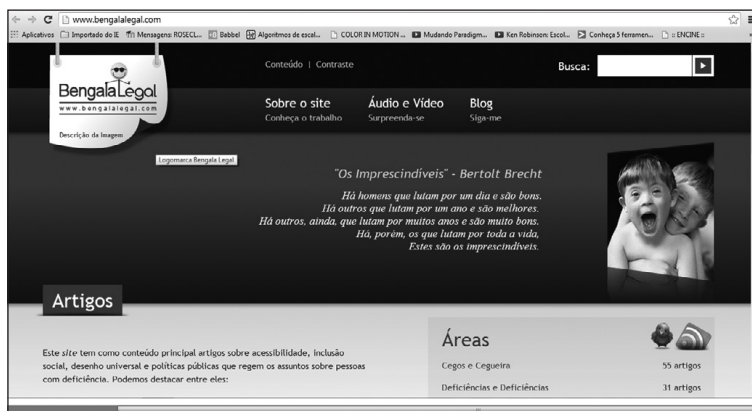
⁴ Recomendações de Acessibilidade para Conteúdo Web, abrange diversas recomendações com a finalidade de tornar o conteúdo Web mais acessível.

⁵ Organização que tem como missão promover a acessibilidade da Web para pessoas com deficiência.

⁶ É uma *folha de estilo* composta por *camadas* e utilizada para definir a apresentação (aparência) em páginas da *internet* que adotam para o seu desenvolvimento

O design do Bengala Legal foi concebido para ser flexível a diferentes resoluções, sendo que de 800px a 1280px de largura o *layout* se adapta à tela. Procurou-se também criar as letras com fontes grandes, tendo os textos dos artigos o tamanho de 16px em todo o site.

Acredita-se que a acessibilidade deste site o esteja deixando apto a uma boa navegação via teclado, pelos inúmeros leitores de tela, ampliadores de tela e, claro, por *mouse* e em navegadores como o Webvox, Lynx, Firefox, Chrome, Safari ou Internet Explorer. Além disso, o carregamento de cada página vem sendo feito mais rápido, o que permite que o site possa ser bem navegado por todos os usuários, inclusive os de celulares.



Bengala Legal

Fonte: <http://www.bengalalegal.com/>

O Bengala Legal foi um dos vencedores do Todos@ Web - Prêmio Nacional de Acessibilidade na Web de 2012 na Categoria Projetos Web - Entretenimento / Cultura / Educação

linguagens de marcação, como XML, HTML e XHTML.

/ Blogs, cujo resultado final encontra-se no próprio blog do Bengala Legal.

Esses resultados vêm ao encontro do conceito estabelecido por Silva (2006), onde define fatores importantes para o desenvolvimento de interfaces acessíveis, através da aplicação de pilares sólidos, os quais são encontrados nos padrões de desenvolvimento de aplicativos acessíveis para a web, o Padrão W3C.

Existe também um outro espaço virtual que se aproxima, o máximo possível, do conceito de desenho universal, ou seja, de uma web para todos. Ele se chama *Acessibilidade Legal*. Conforme Nicácio (2010), é corrente a necessidade de desenvolvermos páginas segundo padrões de acessibilidade e que possam ser acessados por qualquer pessoa ou tecnologia. Como pontos negativos, registra-se que este espaço virtual poderia disponibilizar mais ferramentas, *links* que permitissem a comunicação *on-line* ou *off-line* nesta comunidade deficiente visual, permitindo assim um melhor compartilhamento de informações.

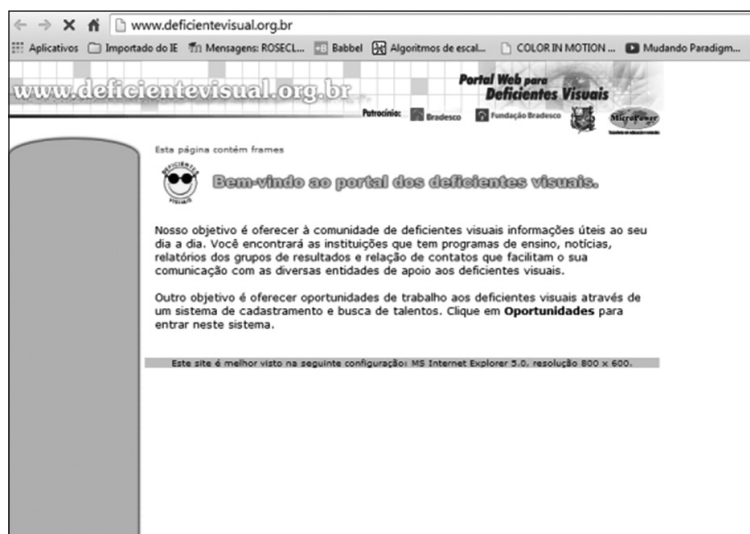


Acessibilidade Legal

Fonte: <http://www.acessibilidadelegal.com>

Quem escutar o nome *Portal do Deficiente Visual* já sabe que se trata de outro espaço na internet. Conforme entrevistas efetuadas, este *site* oferece oportunidades de trabalho aos deficientes visuais através de um sistema de cadastramento e busca de talentos. Entretanto, sua navegação não é muito fácil, poderia sofrer alguns ajustes, seguindo o padrão de *web* acessível.

O objetivo é oferecer à comunidade de deficientes visuais informações úteis ao seu dia-a-dia. No referido portal, o deficiente visual⁷ encontrará as instituições que têm programas de ensino, notícias, relatórios dos grupos de resultados e relação de contatos que facilitam sua comunicação com as diversas entidades de apoio aos deficientes visuais.



Portal do Deficiente Visual

Fonte: <http://www.deficientevisual.org.br/>

⁷ Deficiente Visual.

Também trazemos como exemplo a *Associação de Deficientes Visuais e Amigos – ADEVA*, que é uma organização sem fins lucrativos, atuante na cidade de São Paulo e em cidades vizinhas.

Desde sua fundação em 1978, presta serviços em favor dos deficientes visuais, mantendo foco na capacitação para o mercado de trabalho. Para se ter uma ideia dos resultados deste espaço na internet atualmente, ex-alunos da ADEVA integram o quadro funcional de empresas como a Liberty Seguros, a Serasa, a Mondial Assistance, a Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação do Município de São Paulo (PRODAM), o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), os Bancos Bradesco, Itaú, Santander e Citi Bank, a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, a CPM Braxis, a Drogaria São Paulo, entre outras.

A ADEVA inclui a pessoa com deficiência visual na sociedade por meio do trabalho; promove a inclusão da pessoa deficiente visual na sociedade por meio de uma educação global integrada e de sua capacitação, reciclagem profissional e inserção no mercado de trabalho, preparando-a para o pleno exercício da cidadania.

Esse portal tem como missão constituir-se em um modelo de referência nacional na oferta de oportunidades de educação e de profissionalização para as pessoas com deficiência visual, oferecendo cursos básicos de leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, entre outros complementares, como educação para o trabalho, inglês, relacionamento interpessoal, visando a uma formação completa para o adequado desempenho profissional.

Infelizmente, falta uma ferramenta de comunicação síncrona, que facilite a troca e compartilhamento de informações, tópicos muito importantes quando se trabalha o conceito de

comunidade virtual. Foresti e Teixeira (2009) já destacavam que a relação comunidade como um novo meio de comunicação e de compartilhamento de informações, onde pessoas podem expor ideias e facilitar a construção do conhecimento de forma coletiva.



Adeva – Associação dos Deficientes Visuais e Amigos

Fonte: <http://www.adeva.org.br/>

RESULTADOS PRELIMINARES

Após as observações efetuadas na entrevista, várias foram as ideias colocadas pelos alunos com deficiência visual, no que diz respeito ao uso de novos materiais didáticos, ferramentas, que auxiliassem o processo de ensino e aprendizagem e que pudessem estimular uma educação cooperativa e para todos. Em síntese, através de debates e bate-papos realizados nas entrevistas, pôde-se constatar que existem materiais que podem ser melhorados e outros aproveitados de uma melhor maneira por parte dos professores em interação com alunos com deficiências visuais. Inicialmente, contextualizou-se que o professor, muitas vezes, não está preparado para trabalhar com alunos deficientes

visuais, ou senão faltam materiais didáticos ou ferramentas tecnológicas que permitam associar o desenvolvimento da disciplina com o uso dos referidos recursos. Muitas vezes, falta simplesmente planejamento docente, pois conforme Libâneo (1994), o professor precisa planejar-se e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, tendo clareza quanto aos objetivos e tratar o conhecimento através de métodos apropriados para que o aluno deficiente visual possa compreendê-lo e aplicá-lo com consciência e autonomia.

Como vivemos numa sociedade identificada por *imagens*, os deficientes visuais encontram uma enorme dificuldade no acesso a páginas com recursos de animação, 3D, imagens que substituem muitas vezes o uso do texto. Inexiste no mercado atual tecnologia assistiva que decodifique imagens hipermediáticas e que traduzam seu contexto ou determinado símbolo para a comunidade deficiente visual. Devido a essas questões, Kenski (2012) afirma que a inclusão digital também deve ser pensada como forma de diminuir os problemas de acesso à educação para aqueles que têm problemas físicos que dificultam a participação em atividades escolares. Dispositivos, programas especiais para pessoas com problemas de visão, podem diminuir a distância e garantir melhor aprendizado para pessoas com algum tipo de necessidade especial.

Os pontos que sofreram questionamentos dizem respeito justamente ao uso de comunidades virtuais com interface *modo texto* na *internet*, ou a programas e aplicativos que facilitassem o trabalho de leitores de tela e sintetizadores de voz. O uso do áudio foi considerado de extrema importância, pois aumenta a oferta de livros disponíveis em áudio digital, como também de textos, trabalhos, notícias e artigos na internet.

O conceito de comunidade virtual inclusiva também foi abordado, pois, segundo os resultados obtidos na pesquisa,

atualmente, existem boas páginas, *sites* na *internet* destinadas a pessoas com algum tipo de deficiência visual. Porém, o contexto de comunidade, declarada por Howard Rheingold (1992), como agregações culturais que emergem quando um número suficiente de pessoas encontra-se no ciberespaço, com hábitos, costumes, preferências em comum, este sim está difícil de encontrar. Há necessidade, então, de páginas que possibilitem que o deficiente visual as use sem dificuldade, com um maior número de material de modo texto, seguindo um padrão de acessibilidade proposto em normas internacionais, com vários idiomas para tradução e que possa despertar e incentivar a troca de informações de forma colaborativa, cooperativa, proporcionando uma construção constante do conhecimento de forma coletiva, essa sim está difícil de encontrar.

Portanto, com o término da entrevista, pode-se constatar, contudo, que houve muitos progressos no que diz respeito à inclusão de deficientes visuais em instituições de ensino e no uso de novas tecnologias, pois, conforme relatos, a tecnologia muitas vezes não está associada diretamente ao uso do computador ou de um software, mas sim no desenvolvimento de alguma ferramenta, material didático que possa atender aos anseios de acessibilidade da comunidade deficiente visual, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que o deficiente visual enfrenta inúmeros obstáculos em seu processo de inclusão digital.

Também, pudera! Vivemos atualmente numa sociedade identificada pela imagem, são fotos, animações, vídeos, frames que exprimem desejos, personalidades, momentos e emoções...

e isso se percebe no uso das tecnologias de informação e comunicação, através dos meios de comunicação, e, principalmente na internet. Nesse contexto, o deficiente mais prejudicado é o visual, pois não consegue interagir com imagens, sendo refém, muitas vezes, do uso do som e de recursos táteis para identificar formas, ações e informações contidas na internet.

Através das contextualizações realizadas durante as entrevistas com alunos deficientes visuais, várias foram as dificuldades relatadas e notadas em relação ao uso de comunidades virtuais e também em relação ao uso das tecnologias assistivas.

Basicamente, faltam padrões de acessibilidade, critérios de desenvolvimento de comunidades virtuais na web, usabilidade, comunicabilidade e acessibilidade para o público com algum tipo de deficiência visual.

E as tecnologias assistivas tampouco acompanham a evolução do crescimento das linguagens de desenvolvimento web, no que tange à pluralidade de possibilidades que as mesmas oferecem.

Observou-se positivamente nesta pesquisa o uso dos espaços virtuais, num contexto de comunidade, com mecanismos e instrumentos de interação, cooperação e de construção de conhecimentos de forma coletiva, permitindo que se estabeleçam vínculos afetivos entre seus integrantes. Isso desperta o espírito de comunidade e de troca de experiências e informações e, ademais, tem estreita relação com uma das bandeiras de Paulo Freire: uma educação cidadã e popular, inclusiva, participativa e democrática.

Todavia, muito ainda tem que se fazer, são grandes as dificuldades dos deficientes visuais, quanto ao ensino, ao uso da internet e de aplicativos computacionais. Em síntese, há, ainda, uma lacuna muito grande. A boa notícia é que podemos

contribuir de alguma forma para essa melhora. Falando de futuras pesquisas, sugerem-se melhoras no e desenvolvimento de gerenciadores de conteúdos que proporcionem interfaces com acesso e navegação facilitados por tecnologias assistivas, utilizáveis por deficientes visuais. Este é sem dúvida, um dos maiores problemas que o público deficiente visual enfrenta no acesso e uso das comunidades virtuais na internet.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Larry. Trabalho e cultura: meios de fortalecimento da cidadania e do desenvolvimento humano. *Revista Contato- Conversas sobre Deficiência Visual* – Edição Especial. Ano 5, n. 7, dez. 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir et al. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GRANOLLERS, T. Uma metodología que integra la ingenieria del software, La interacción persona-ordenador y la accesibilidad en el contexto de equipos de desarrollo multidisciplinares. *Tesis* (Doctorado). Universidad Del leida, Julho de 2004.

KENSKI, Vani M. *Educação e tecnologias – o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JONES, S. *Cybersociety*. Thousand Oaks, Califórnia, Sage, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

NICÁCIO, Jalves M., *Técnicas de acessibilidade – Criando uma web para todos*, Ed. Ufal, 2010.

OLIVEIRA, Regina C. S; Newton Kara- José e Marcos W. S. *Saberes e prática da inclusão*. Dificuldades de comunicação e sinalização deficiência visual. 3. ed. 2005.

ORNSTEIN, R. *The roots of the self*. San Francisco: Harper, 1995.

RHEINGOLD H. *A slice of life in my virtual community*. Whole earth review, 1992.

SHAFFER, C.; ANUNDSEN, K. *Creating community anywhere*. New York, Perigee Books, 1993.

SILVA, Maurício Samy. *Um checklist para web standards*. 2006. Disponível em: <<http://www.maujor.com/tutorial/wschecklist.php>>. Acesso em: jun. 2014.

TEIXEIRA, A. C; MARCOM K. *Inclusão digital: experiência, desafios e perspectivas*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2009.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Moraes, 1987.

CAPÍTULO



DESAFIOS DA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO NO CIBERESPAÇO

Márcia Fink¹

Há alguns anos, ler sobre o ciberespaço poderia ser facilmente entendido como tarefa de físicos ou programadores de sistemas satelitais. Seu conceito é menos assustador, porém, e pode ser traduzido como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e de suas memórias, para onde convergem sons, imagens, signos, mídias, símbolos, enfim, multimeios de comunicação e informação. Ou ainda, ciberespaço pode ser entendido como "a terra do saber, a nova fronteira cuja exploração poderá ser, hoje, a tarefa mais importante da humanidade, em que a informação é sua marca distintiva" (LÉVY, 2001).

E, como o movimento tecnológico emergente na atual sociedade também adentra as escolas por meio das tecnologias

¹ Graduada em Informática, Mestre em Educação nas Ciências e Professora do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Santo Augusto.

da informação e da comunicação (a exemplo dos computadores, *softwares* e programas educativos, *internet*, ambientes virtuais de aprendizagens etc.), também mudam as formas de ensinar e aprender a educadores e educandos.

Para se ter uma ideia do desafio, vale a pena lembrar de Castells (1999), ao referenciar o atual contexto da sociedade, pelo paradigma das tecnologias da informação, como tendo cinco características básicas: a) a informação é a matéria prima do meio tecnológico; b) a informação é parte integral de toda a atividade humana, esta última moldada pelo meio tecnológico; c) a lógica de redes é a morfologia que estrutura a informação; d) os processos e atividades humanas se modificam flexibilizando-se à morfologia das redes e às informações; e) tecnologias específicas convergem para um sistema altamente integrado do chamado *paradigma das tecnologias da informação*, a exemplo da *internet* como sinônimo para o ciberespaço.

Desde já é preciso enxergar a sala de informática como um suposto lugar para o ensinar e o aprender, com movimentos múltiplos e complexos. E a abordagem de Pierre Lévy ajuda bastante neste sentido, ao perceber esse espaço como de interlocução de saberes, que suscita uma sociedade em constante movimento e que pode apropriar-se destas tecnologias, transformando-as em ferramentas de produção de conhecimento.

Dadas as implicações das tecnologias na prática docente, pretende-se articular neste capítulo um debate provocativo acerca da postura do educador frente a presença concreta do ciberespaço no espaço escolar, procurando, também, respaldar o papel da escola, da educação e do ensino na produção de significações comuns aos sujeitos em processo de aprendizagem e formalização de saberes.

A PRESENÇA DO CIBERESPAÇO NA ESCOLA

Há vários exemplos claros de que o movimento tecnológico chegou à escola. Está nas mãos dos alunos, seja por computadores, seja por dispositivos móveis, ali está o ciberespaço, que (re)articula, pela morfologia das redes, outras práticas de se ver o mundo e consequentemente outras práticas educativas de educadores em sala de aula e, ainda, outras formas pelas quais se potencializam as aprendizagens dos educandos.

A presença do ciberespaço na escola, que se faz especificamente em lugares onde a rede está presente, ou seja, nos seus ambientes informatizados, celulares, *smartphones* entre outros, contribui a cada dia para subverter os papéis dos seus participantes. Aquela escola outrora dedicada demasiadamente à transmissão de informações aos alunos, hoje, depara-se com o desafio de produzir sentidos pelo *oceano* de informações em que se encontram imersos os educandos que chegam até ela (MARQUES, 1999).

Em outras palavras, não se transmitem² mais conhecimentos na Escola, e sim socializam-se informações fragmentadas (a exemplo da diversidade de informações disponíveis no ciberespaço e que atravessam o espaço escolar) com o intuito de contribuir na organização de esquemas³ que produzam novos conhecimentos.

² Mesmo que este processo de ensino, segundo Savater, nunca é uma simples transmissão de conhecimentos objetivos ou de destrezas práticas, vem acompanhado de um ideal de vida e de um projeto de sociedade (1998, p. 171). Na verdade, a educação é uma obra da sociedade.

³ Representações que possibilitam a (re)elaboração de conhecimentos prévios, que se transformam em outros, quando significados e mobilizados por informações e saberes, articulados num processo de ensino e aprendizagem.

A organização desses esquemas tem sido muito refletida nas escolas, especialmente por afetar as relações com o ensino. As formas de ensinar e aprender mediadas pelo uso das tecnologias, do ciberespaço e dos recursos computacionais, em geral, condicionam a elaboração de práticas educativas diferentes das comumente utilizadas nas aulas sem a exploração desses aparatos tecnológicos. Isso requer um maior planejamento e domínio desses recursos quando explorados no ensino.

Não se sabe exatamente se a maneira como se conduz o processo de ensino-aprendizagem pela rede contribui para que os educandos produzam novos conhecimentos, mas se sabe que deve contribuir. Frente a isso, o desafio deste texto é refletir sobre este processo, contribuindo de forma crítico-reflexiva à postura didático-pedagógica do educador quando explora com o educando o ciberespaço na Escola.

Partimos do entendimento de que construir conhecimentos numa sociedade informacional que, segundo Castellsapud Costa; Oliveira (1999, p. 226, 2004, p. 19),

organiza seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização de produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão de tecnologias da informação e pelo atendimento dos pré-requisitos para sua utilização. Em que se está para além da observação de que a informação e os conhecimentos são importantes para a sociedade, mas a forma com que produzem sentidos, significados e utilidades.

E segundo Silva, “é mediatizada por excelência, uma vez que no final do século XIX passa das comunidades de comunicação interpessoal para a sociedade de comunicação intermediada pelos meios de comunicação de massa” (SILVA,

2001, p. 58). Isso seria, em processo, (re)construir conhecimentos em rede⁴.

Estes, por sua vez, apresentam-se mediatizados pela morfologia das redes e chegam até os espaços escolares na forma de informações fragmentadas e *hyperlinkadas*, as quais se apresentam num infinito hipertexto, à espera de contextualização e formalização para tornarem-se significativas e aprendidas por aqueles que interagem no processo de conhecer e de aprender a aprender, predutivo do movimento educativo-tecnológico.

Se, por um lado, a incursão tecnológica é força assimétrica de fora para dentro no espaço da escola, por outro, a qualidade e a autenticidade da significação e da contextualização das informações mediatizadas neste contexto é responsabilidade da escola. Isso porque essa significação/contextualização é produzida nos seus espaços pedagógicos e projetada para fora deles, como conhecimentos produzidos e utilizáveis no cotidiano do sujeito que o produziu (ou no cotidiano do aluno que aprendeu).

Portanto, é da qualidade do que se produz, elabora, (re)elabora, discute, aprende e ensina na escola, imbuída no movimento tecnológico, que estão implicados os desafios para esta última, educar no contexto do paradigma tecnológico e, porque não dizer, educar no contexto do ciberespaço.

⁴ Para Castells, as redes são múltiplas, os códigos interoperacionais e as conexões entre redes tornam-se fontes fundamentais da formação, orientação e desorientação da sociedade (1999, p. 567). Contudo, Lévy contribui entendendo que a nova definição social do conhecimento incorpora o que por muito tempo não passara de uma exigência filosófica ou científica. A competência não se limita mais ao *savoir-faire*, a aptidão para a formalização e explicitação das práticas está tornando-se essencial. Acompanhado por um crescente imperativo de comunicação, o novo ambiente informatizado estende uma esfera indeterminada de atividades sociais, a divisão em módulos, a articulação lógica e a justificação racional das condutas inteligentes (1998, p. 26).

Não obstante, para se chegar a essa pretensão de educação pelo meio tecnológico, pressupõe-se à escola a (re)articulação de linguagens no contexto escolar. Tendo em vista que o movimento tecnológico é indutor de outras linguagens na escola, se pensarmos pela perspectiva de Marques, a articulação de linguagens encarna novos suportes que são as máquinas com que os homens se comunicam, dotando-as da capacidade de processarem e intercambiarem informações. Ao passar a habitar o suporte dessas máquinas, as linguagens assumem formas radicalmente mutantes. Exemplo disso é o que acontece com a forma da linguagem escrita retroagindo sobre a oralidade e exigindo certa forma de educação escolar (1999, p. 44-5). O que não é diferente para a linguagem que marcamos aqui como as *novas* tecnologias, ou o movimento tecnológico, que também transformam a oralidade e a escrita e colocam desafios outros à educação escolar. Noutros termos, é o planejamento de diferentes formas de ensinar e aprender num processo educativo, escolástico e em movimento, dado no contexto contemporâneo de educar na sociedade do conhecimento.

Não esquecendo que a articulação dessas linguagens deve ser reflexo do que é o projeto político-pedagógico da instituição de ensino, suscetível à incorporação tecnológica. Isso implica que a escola esteja pedagogicamente preparada para educar pela mediação tecnológica, tendo em vista que o não estar coloca a escola na posição de enfretamento ao movimento progressivo e acelerado da tecnologia da sociedade como um todo.

Uma vez percebido que o conhecimento se comunga também pela morfologia das redes e que a sociedade é mediatizada por excelência, sugere-se à instituição escolar a (re)significação da sua postura de educar diante do paradigma tecnológico, implicando, assim, a potencialização de aprendizagens que tenham sentido aos educandos. Isso equivale a dizer que as

aprendizagens devem corresponder ao cotidiano vivido por esses sujeitos, ou seja, devem transformar esse cotidiano pela utilidade/aplicabilidade do que é aprendido por eles na Escola e noutros espaços da sociedade, enfim, devem ser significativas.

Quando falamos de utilidade/aplicabilidade, estamos nos referindo também às possibilidades que a sociedade em rede pode potencializar como forma de produção de conhecimentos pelo uso/aplicação de tecnologias intelectuais. Para isso, é importante ressaltar que Lévy⁵ nos chama a atenção às constatações que deve ter a Escola quando se depara com o educar na sociedade do conhecimento, e de como é possível pensar esta educação numa sociedade que se (re)significa a cada instante. Para o autor, a primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim da sua carreira.

A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza do trabalho, na qual, uma parte da transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, socializar saberes e produzir conhecimentos.

A terceira constatação entende que o ciberespaço, ou a morfologia das redes suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas, a exemplo da memória (banco de dados, hipertextos, fichários digitais, numéricos de todas as ordens), da imaginação (simulações), da percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), dos raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) etc.

⁵ Disponível em: <<http://www.caosmose.net/pierrelevy/>>.

Dessa forma, conhecer esses pressupostos no espaço da escola, implica a possibilidade de que ao interagir na convivência cotidiana com a familiarização das tecnologias intelectuais, terá o sujeito condições de inferir significativamente no seu contexto social que por ora apresenta-se tecnologizado e informacional. Ademais, sendo significativo, proporcionará a este sua aplicabilidade/utilidade consciente, responsável e não ingênua.

Não obstante, referindo-nos à aprendizagem significativa, devemos ressaltar que não é entendida aqui como redundante, ou seja, uma vez aprendizagem é significativa; e sim, pela perspectiva de Ausubel (1963, apud MOREIRA, 1997), que a entende como um mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento. Noutras palavras, entende-a como um processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. Entendendo-se que é no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

Portanto, a incursão tecnológica na escola, em sendo incorporada ao ensino, deve, de acordo com o que propomos, (re) construir conhecimentos em rede, (re)articular outras linguagens para o ensino e potencializar aprendizagens significativas. Entendemos que esses preceitos se colocam como desafios à instituição escolar, para que esta possa proporcionar a educação para a vida, tangenciada também pelo ciberespaço.

A ESCOLA E AS TECNOLOGIAS: SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO

A instituição chamada *escola*, muito embora se caracterize por uma estrutura física (salas de aulas *fechadas*, retangulares, cadeiras e carteiras dispostas em fila reta, horários pré-estabelecidos, programas curriculares fragmentados, professores e alunos muitas vezes desmotivados, ou até acomodados), conceitualmente, apresenta-se como outra instituição escolar, tendo em vista que as relações com o ensino se dão de formas diferentes (mais complexas), ou seja, são dialógicas, coletivas, reflexivas, menos impositivas e ancoradas por *sofisticados* recursos didático-pedagógicos. O que a postula, como instituição comprometida com o educar e o comunicar, e não somente o transferir conhecimentos pelo ensino. Considere-se que, para isso, entende-se educação e ensino como preceitos diferentes.

Educação entendida como um processo de desenvolvimento integral do sujeito humano (físico/intelectual/social/moral/político/histórico/ético), que, segundo Freire (1977), deve estar no seu conteúdo, nos seus programas e nos seus métodos, adaptada ao fim que se persegue. Ou seja, permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, entabular com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a própria história. E ensino, como um processo de transmissão de conhecimentos.

Entendida neste contexto, e por que não dizer, propriamente no contexto contemporâneo, ao mediar os saberes do cotidiano com os saberes científicos e culturais da sociedade, no promover a educação, a instituição escolar se apropria de mecanismos ou meios para sustentar as práticas didático-pedagógicas que cerceiam o contexto educativo. Exemplos disso

são os recursos didático-pedagógicos⁶ inseridos no seu espaço e que auxiliam o educador, na prática educativa escolar, e o educando, na potencialização de suas aprendizagens.

Dentre inúmeros meios, os aparatos tecnológicos têm sido os recursos didático-pedagógicos mais incorporados no espaço educativo e, junto a estes, a categoria dos recursos computacionais (os computadores e a *internet*). Essa incorporação, que, por sua vez, diz respeito à suscetibilidade das escolas aos avanços tecnológicos, tem feito de seus espaços pedagógicos outros ambientes de ensino-aprendizagem, implicando com isso significativas mudanças⁷ no contexto da escola, tanto na estrutura física que se amplia, como na estrutura pedagógica que se (re)articula. Se pensarmos detidamente na segunda, ou seja, na estrutura pedagógica que se (re)articula, perceberemos mudanças que afetam desde a relação professor/aluno até a maneira como se ensina e se aprende pela mediação das tecnologias.

Na relação professor/aluno essas transformações são visíveis, à medida que são compreendidas como relação dialógica (embora assimétrica), em que, paradoxalmente, o sujeito que aprende também é o que ensina, uma vez que professor e aluno

⁶ Entendidos como espaços pedagógicos (quadra de esportes, biblioteca, sala de audiovisual, laboratório de ciências, física, química e matemática, laboratório de informática, sala de recursos, sala de artes etc.), recursos midiático-comunicativos (televisão, rádio, DVD, vídeo, CD-ROM, TV Escola etc.), acervo bibliográfico (livro didático, literários, científicos, periódicos, técnicos, educativos, jornalísticos etc.), recursos computacionais (computadores, *softwares* e programas educativos etc.), recursos interativos (*internet*, videoconferência, *chat*, *messenger*, *e-mail*, *blog*, fórum de discussões, comunidades virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem etc.).

⁷ Essas mudanças não caracterizam uma nova escola, pelo contrário, a escola continua a mesma (uma obra da sociedade), entretanto, as relações dos sujeitos e seus pares é que se fazem outras no espaço escolar, e são implicadas pela incorporação das tecnologias.

aprendem e ensinam no contexto do tecnológico. Consequentemente, a percepção dessas mudanças condiciona outra postura nos papéis de quem ensina e de quem aprende. Ou seja, um é afetado pelo outro. O professor é aprendiz quando ensina por um meio que o aluno já conhece, portanto, ao ensinar, aprende com o aluno, e o aluno, ao aprender com o professor, concomitantemente, pode estar ensinando-o. Desse modo, o professor deixa seu papel de transmissor do conhecimento e transforma-se no articulador de informações e saberes que mobilizam aprendizagens e transformam conhecimentos, Gadotti (2011), já os alunos organizam-se para o papel de (co)autores autônomos e participativos no processo de desenvolvimento de suas próprias aprendizagens.

No espaço da sala de aula, essas mudanças aparecem pelo contexto que se amplia e se exterioriza para além dos limites do espaço físico da mesma, convergindo para a compreensão do espaço da virtualidade e da hipertextualidade, que toma a tecnologia como possibilidade e meio às aprendizagens dos sujeitos. Exemplos disso são os laboratórios de informática implantados nas escolas, que reorganizam o espaço de ensinar e de aprender, instituindo o ambiente tecnológico como um possível lugar de aprendizagens. Portanto, a sala de aula se faz outra no contexto tecnológico.

Na dinâmica curricular, as transformações são percebidas na suscetibilidade à incorporação dos avanços tecnológicos, que faz com que essa dinâmica discuta a produção do tecnológico como pensamento e sugira outras proposições inter e transdisciplinares para a aquisição do saber. Isso atravessa e sutura as cisões das fragmentadas áreas do conhecimento e permite que se ensine pelas suas fraturas necessárias à compreensão das partes, mas que se consiga enxergar nelas a textura de um todo. Em outras palavras, costura-se nos meandros

dos componentes curriculares uma (re)articulação conexa do saber, desmistificando a fragmentação do que se ensina, pela contextualização e significação no que se aprende.

E, finalmente, no processo do ensinar e do aprender, essas transformações o tornam mais complexo pelas outras formas⁸ com que se desenvolvem atividades de aprendizagens aos educandos. Estas exigem maior comprometimento, cumplicidade, agilidade e criatividade dos sujeitos que ensinam e que aprendem, tendo em vista que a incursão das tecnologias (re) configura a prática docente e discente no espaço da sala de aula.

Uma vez entendido que a escola se movimenta quando é afetada pela incorporação das tecnologias, presume-se que esse movimento sugestivo de mudanças às relações dos sujeitos e seus pares deva ser percebido e assumido não somente pela instituição de ensino, mas especialmente pelo grupo de professores que a ela pertence, isto porque serão eles, juntamente com os alunos, os protagonistas a vivenciarem transformações implicadas com o movimento tecnológico. Não perceber esse movimento significa estar alheio a ele, o que é inerente à dificuldade de compreender a complexidade que é transitar no terreno da educação, por ora, atravessado pelo terreno das tecnologias.

Nesse contexto, para a problemática que trata da desconexão ou dificuldade que enfrenta o professor em associar o que investiga na rede (*internet*) com o conteúdo ou o contexto da sua aula, cabe-nos pressupor que ela também é afetada pela perspectiva de como o professor compreende o movimento da escola com a tecnologia, especialmente quando esta trata da

⁸ Exemplos disso: aulas em ambientes virtuais, fórum de discussões, *chats*, editor de mensagens instantâneas, *e-mail*, *blogs*, comunidades virtuais, portais de pesquisa, videoconferência etc.

internet/ciberespaço, isso porque a sua compreensão transcende para o espaço da sala de aula.

Se o professor tem consciência de que a incorporação tecnológica no ensino afeta a relação professor/aluno e (re) significa a sua ação pedagógica, e que percorrer o hipertexto na rede não é uma ação ingênua, as dificuldades de associar o que se investiga pela tecnologia com o que propõe a perspectiva do ensino poderão ser superadas, pois convergirão para a compreensão da educação-tecnológica como um movimento que transcende para a informação que se obtém na rede, para o conteúdo e o contexto próprio da aula, que por fim se dão num movimento permanentemente complexo.

PARA NÃO CONCLUIR

O contexto tecnológico, as tecnologias e suas informações atravessam o espaço escolar afetando as áreas do saber e com elas as relações de como se ensina e se aprende. Toda e qualquer área do conhecimento (isto vale para as disciplinas escolares) podem educar mediadas pelas tecnologias. Isso é possível quando associam sua especificidade do saber (objetos de saberes) e seus propósitos (o ensino do saber) a outras possibilidades sugeridas por ela, a exemplo da articulação e aquisição do saber num contexto fragmentado, hiperlinkado, multifacetado e não-linear.

A capacidade de articulação do saber escolar num contexto tecnologizado, multifacetado, ou mesmo num contexto de educar pela mediação tecnológica, mostrou-se, neste texto, como um desafio para o professor, pois sua função o coloca na posição de *problematizador* no processo do educar. Seu testemunho na relação professor/aluno lhe sugere uma ação mais complexa,

uma vez que está sujeito a orientar o discente no alcance de aprendizagens numa escola em movimento, cujo deslocamento dos alunos para um fazer e um compreender em que se tornem úteis é imprescindível para sua permanência participante no processo da aprendizagem escolar.

O ciberespaço nesse momento é agenciador de um outro movimento de aprender na escola (o aprender coletivo), suas mensagens se transformam em saberes importantes para a educação e para a vida dos sujeitos, à medida que são transformadas por eles (professores e alunos) em saberes significativos para seu mundo cotidiano, suas realidades de vida. Portanto, à escola está atribuída uma função de tomar este meio (o ciberespaço) como um meio em que se possa ensinar e aprender de modo significativo, mesmo que informando, (des)informando, comunicando, ou permutando o saber. Porém, consciente de que não existe forma, nem fórmula imposta à escola para o educar pelo meio tecnológico, há, por outro lado, um fazer educativo (que deve partir de cada escola) que permite a ela perceber que suas linguagens de ensino se transformam (se fazem mutantes) com a incorporação do tecnológico.

De forma alguma apresenta-se *cartilha* à instituição de ensino, ou ao professor fazendo referência ao fazer pedagógico com a informatização dos espaços escolares. Não apostamos em uma metodologia magna que conduza a escola a educar pelo meio tecnológico sem a superação do medo, sem a fragilização da ação pedagógica e/ou sem um estranhamento, e que com isso garanta resultados. Apostamos, sim, na capacidade da instituição escolar em articular uma inteligência coletiva (LÉVY, 1993), que se socialize, fortaleça-se e crie-se através das tecnologias, especialmente da rede, como um pensar coletivo que as toma como meio, porque enxerga nelas uma imagem de si mesmo.

Apostamos naquilo que a Escola é capaz de produzir, ou permutar acerca do saber, quando está interagindo com o coletivo da sociedade em rede, presente no ciberespaço. Se existe um perguntar coletivo que diz “Vamos aprender juntos?”, O desafio está em ouvir esta pergunta com a capacidade de respondê-la, sem mesmo saber ao certo qual é ou quais são as suas respostas, mas os caminhos possíveis para chegarmos até elas.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. Trad. Roneide Venâncio Majer. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, José Wilson da; OLIVERIA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

LÉVY, Pierre. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. Trad. Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. Trad. Bruno Charles Magne. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Trad. COSTA, Carlos Irineu da. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. Trad. COSTA, Carlos Irineu da. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARQUES, Mario Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Unijuí, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: um conceito subjacente*. (s.l.), (s.ed.), 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/>> Acesso em: 10 set. 2006.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Mozart Linhares da (Org.). et al. *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A obra de Freire é indiscutivelmente, ainda na atualidade, uma referência importante para as pesquisas em educação e também para outras ciências humanas e sociais. Isso porque vem de um dos pensadores brasileiros mais debatidos e referenciados no mundo da educação. É fundamental resgatá-lo para discutirmos novas possibilidades de uma formação dialética e dialetizadora no campo das licenciaturas.

Eis aqui, então, o grande mérito desta coletânea: o esforço coletivo dos autores e da equipe de professores que a organizaram. Estamos diante de uma abordagem das experiências e diferentes realidades que hoje permeiam os cursos de formação docente, a partir de uma perspectiva freireana, do diálogo crítico-reflexivo.

Tenho a convicção de que cada leitor e cada leitora vai encontrar contribuições importantes para o aprofundamento de pesquisas sobre os temas aqui trabalhados, mas, sobretudo, serão desafiados a renovar suas esperanças em uma educação humanizadora diante do contexto em que vivemos, onde é fundamental a denúncia e o anúncio de que um mundo mais belo, justo e feliz é possível e necessário.

Prof. Jaime José Zitkoski
(FACED-UFRGS)

ISBN (2014) versão livro em papel:



978-85-8200-039-1

ISBN (2021) versão e-book:



978-65-89009-10-8

www.meritos.com.br