

Francisco Kennedy  
Silva dos Santos (Org.)

# Abrindo Trilhas Para os Saberes

REFLEXÕES  
EXPERIÊNCIAS



Professor Apre**nDIZ** 





# ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES

EXPERIÊNCIAS  
REFLEXÕES

Professor AprenDIZ 

Governador  
**Cid Ferreira Gomes**

Vice-Governador  
**Francisco José Pinheiro**

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Secretária da Educação  
**Maria Izolda Cella de Arruda Coelho**

Secretário Adjunto da Educação  
**Maurício Holanda Maia**

Secretaria Executiva da Educação  
**Antônio Idilvan de Lima Alencar**  
**Cristiane Holanda**

Coordenadora de Avaliação e Acompanhamento da Educação  
**Ana Cristina de Oliveira Rodrigues**

Orientador da Célula de Estudos e Pesquisas  
**Francisco Kennedy Silva dos Santos**



GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ

*Secretaria da Educação*

FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS  
ORGANIZADOR

# ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES

EXPERIÊNCIAS  
REFLEXÕES

Fortaleza  
2009



**COLEÇÃO ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES**

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Francisco Kennedy Silva dos Santos

**COMISSÃO ORGANIZADORA**

Ana Maria Fontenelle Catrib

César Nilton Maia Chaves

Débora Lúcia Lima Leite Mendes

Estefânia Maria Almeida Martins

Maria Gorete de Góis

Simone Trindade da Cunha

**ESTAGIÁRIOS**

Gilvânia Ferreira Silva

Anne Aparecida Menezes Rocha

**APOIO TÉCNICO**

Philippe Azevedo de Araújo

**PRÉ-IMPRESSÃO, IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

Secretaria da Educação

**DIREÇÃO E COORDENAÇÃO**

Raimundo Fernandes Filho

**PRODUÇÃO GRÁFICA**

**ARTE E DIAGRAMAÇÃO**

Reginaldo H. Alexandre

**TIRAGEM**

5000 Exemplares

**REVISÃO**

Marilene Barbosa Pinheiro

C387c CEARA. Secretaria da Educação.

Abrindo Trilhas para os Saberes / Secretaria da Educação;  
Francisco Kennedy Silva dos Santos. (Organização). – Fortaleza:  
SEDUC, 2009 - Coletânea.

375p. : il. - (Coleção Abrindo Trilhas para os Saberes)

ISBN: 978-85-62382-00-0

1. Textos Didáticos. 2. Experiências. I. SEDUC. II. Título

CDD 371.3

CDU: 37.012(075)(813.1)

# **SUMÁRIO**

## **COLETÂNEA**

### **ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES**

Esta coletânea reúne o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e seu trabalho, expondo um leque de questões de grande relevância para o debate sobre a Educação, por meio da diversidade de experiências dos autores que dela participam – professores da Secretaria da Educação (SEDUC).

Trabalhando com duas vertentes básicas, Experiências e Reflexões, os referidos autores focam diferentes temáticas, tais como: Gestão e Planejamento Educacional – Avaliação Educacional – Ensinos – Educação, Currículo e Ensino.

Esperamos, assim, contribuir para a reflexão e discussões dos profissionais da Educação e do público em geral, visto que, nesse campo, o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que oferta todos nós.

Francisco Kennedy Silva dos Santos  
Coordenador

## SUMÁRIO

|                   |    |
|-------------------|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 09 |
|-------------------|----|

### **LINHA TEMÁTICA - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

|                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ▪ ESTILO DE VIDA ATIVO E SAUDÁVEL: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS NAS ESCOLAS.                                                 |    |
| <i>Dr<sup>a</sup> Lília Braga Maia</i> .....                                                                                                    | 13 |
| ▪ AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE.                                                             |    |
| <i>Ms. Sandra Maria Coelho de Oliveira</i> .....                                                                                                | 33 |
| ▪ UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA E ESCRITA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.                                          |    |
| <i>Ms. Tereza Liduína Gregório Fernandes</i> .....                                                                                              | 45 |
| ▪ O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO. |    |
| <i>Ms. Aléssio Costa Lima</i> .....                                                                                                             | 56 |
| ▪ IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE E NO DESEMPENHO DISCENTE – ESTUDO AVALIATIVO.                                |    |
| <i>Ms. Maria Iaci Cavalcante Pequeno</i> .....                                                                                                  | 71 |
| ▪ AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS DE FORMAÇÃO NO CEARÁ: CONTINUIDADE DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL?                                             |    |
| <i>Ms. Maria Noraelena Rabelo Melo</i> .....                                                                                                    | 84 |

### **LINHA TEMÁTICA – GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ▪ CONSELHO ESCOLAR, INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS: EXPERIÊNCIAS EM QUESTÃO NO MUNICÍPIO DE BATURITÉ. |     |
| <i>Ms. Ana Cláudia Lima de Assis</i> .....                                                                                                  | 99  |
| ▪ CONSELHO ESCOLAR: O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES NA ESCOLA.                                                                    |     |
| <i>Ms. Jociane Maria Sousa Nascimento</i> .....                                                                                             | 112 |

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ▪ ELEIÇÕES DE DIRETORES: UM CAMINHO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.                                                         |     |
| <i>Ms. Josefa Tavares de Luna Pinho</i> .....                                                                                            | 121 |
| ▪ O CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA. |     |
| <i>Ms. Maria Joyce Maia Costa Carneiro</i> .....                                                                                         | 132 |

### **LINHA TEMÁTICA – EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO**

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ▪ EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA: O TRABALHO DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO EM MARACANAÚ.                                   |     |
| <i>Ms. Maria Elisângela do Espírito Santo</i> .....                                                                            | 145 |
| ▪ EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DE FORTALEZA.                                                         |     |
| <i>Ms. Francisca Valdelice Araújo do Vale</i> .....                                                                            | 157 |
| ▪ O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA POR ADULTOS ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.                                                |     |
| <i>Ms. Marilene Barbosa Pinheiro</i> .....                                                                                     | 169 |
| ▪ INCLUSÃO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO CENÁRIO ESCOLAR.                                                                            |     |
| <i>Ms. Antônia Liduína Rodrigues Patrício</i> .....                                                                            | 182 |
| ▪ ERA UMA VEZ... UM CHAPEUZINHO, SEIS SURDOS E SEIS HISTÓRIAS.                                                                 |     |
| <i>Ms. Juliana de Brito Marques do Nascimento</i> .....                                                                        | 196 |
| ▪ VOANDO COMO GAIVOTAS: UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.                                                        |     |
| <i>Ms. Margarida Maria Pimentel de Souza</i> .....                                                                             | 210 |
| ▪ JOGOS DINÂMICOS PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE.                        |     |
| <i>Ms. Antônio Gonçalves de Lima Filho</i> .....                                                                               | 223 |
| ▪ OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS.                                     |     |
| <i>Dr<sup>a</sup>. Ieda Maria Maia Pires</i> .....                                                                             | 236 |
| ▪ A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE REFORMA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS. |     |
| <i>Ms. José Edinardo de Sousa Lima</i> .....                                                                                   | 249 |



- USO INTERATIVO DE VÍDEO-AULAS E DO APLICATIVO “PAINT” NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA.

*Ms. Marian Costa Cavalcante .....262*

### **LINHA TEMÁTICA – ENSINOS**

- PROPOSTAS E DISCUSSÕES PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA NOS 1º E 2º CICLOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL.

*Ms. Alex Sander Barros Queiróz .....272*

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO PROFORMAÇÃO EM CAMOCIM.

*Ms. Diva Marinho de Oliveira Xavier .....282*

- CONCEPÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE FÍSICA TÉRMICA.

*Ms. Eder Paulus Moraes Guerra .....290*

- BALNEABILIDADE DAS PRAIAS ODUS E BARREIRAS EM CAMOCIM – CEARÁ.

*Ms. Edite Maria Lopes Lourenço .....304*

- REFERÊNCIA TEMPORAL NAS NARRATIVAS INFANTIS.

*Ms. Maria do Socorro Cardoso de Abreu .....314*

- SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BUSCA DA SUA CULTURA PROFISSIONAL.

*Ms. Jefferson Falcão Sales .....329*

- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ESCOLA DIFERENCIADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL TAPEBA CONRADO TEIXEIRA.

*Ms. Tereza Cristina Cruz Almeida .....342*

- ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO A PERSONAGENS EM NARRATIVAS INFANTIS.

*Ms. Suelene Silva Oliveira .....354*

- NOTÍCIA E REPORTAGEM: UMA PROPOSTA DE DISTINÇÃO DE GÊNEROS.

*Ms. Mirna Gurgel Carlos da Silva .....367*

## APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento de estudos e pesquisas na área da formação docente, atualmente, tem se voltado para a compreensão da prática do professor como forma de reconhecimento do seu trabalho.

Nesse sentido, evidencia-se, cada vez mais em todo o país, o surgimento de programas e projetos visando à descoberta de experiências inovadoras que contribuam com a melhoria da qualidade do ensino e com a valorização do profissional como partícipe do sistema público através das redes de ensino, quer estadual, quer municipal.

A discussão a respeito do tema tem início a partir das décadas de 80 e 90, em países desenvolvidos, ao se observar sua importância no que diz respeito à ampliação das oportunidades educacionais que, indiretamente, repercutem no profissional que deve estar preparado para as novas demandas da sociedade.

Diante da realidade apresentada no atual contexto, tanto o mundial quanto o nacional e particularizando o da realidade cearense, a Secretaria da Educação (SEDUC), com o propósito de investir no reconhecimento e na valorização dos profissionais cearenses, lança o I Colóquio **ABRINDO TRILHAS PARA OS SABERES**, parte integrante do Projeto **Professor AprendIZ**, cujo objetivo é criar um espaço de discussão e disponibilizar para a sociedade a produção científica desses profissionais, com base na sua prática pedagógica, oferecendo, assim, oportunidades àqueles que apresentam trabalhos, cujos resultados sejam positivos em relação ao esforço de superação das desigualdades educacionais.

Ações dessa envergadura justificam o desenvolvimento de estudos oriundos da sala de aula, bem como dos provenientes da superação de realidades difíceis, de histórias de vida, enfim, complexidades que vão além da formação docente, muitas vezes, encontradas longe da academia.

Nesse contexto, o I Colóquio incluiu ciclo de conferências com as professoras Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, PhD, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP e Maria Helena Frem Dias-da-Silva, PhD, docente da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Le-



tras de Araraquara - UNESP, possuidoras de vasto conhecimento na área de pesquisa, formação e cotidiano de professores, que proferiram palestras, contribuindo, assim, com a afirmativa de que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual dos profissionais da Secretaria da Educação

Com esta iniciativa, a SEDUC quer investir no reconhecimento e na valorização dos profissionais da rede estadual de ensino, além de socializar o desenvolvimento de atividades curriculares que contribuem para a identificação de práticas metodológicas destinadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A coletânea **Abrindo Trilhas para os Saberes** representa o resultado do I Colóquio e também o despertar para novas ‘ações’ da Secretaria da Educação.

Destaque-se que os trabalhos científicos, publicados nesta coletânea em forma de artigos científicos, contemplam as seguintes linhas temáticas: i) Avaliação Educacional; ii) Educação, Currículo e Ensino; iii) Ensinos e iv) Gestão e Planejamento Educacional.

Esse Colóquio não só abriu trilhas para a divulgação e publicação dos trabalhos científicos, mas também divisou horizontes para estudos e pesquisas.

Por fim, a coletânea **Abrindo Trilhas para os Saberes** tem como eixo articulador expressões de preocupação que emergem do cotidiano da sala de aula, fomentando, assim, estudos e pesquisas que demonstrem possibilidades do agir e do pensar em Educação.

Os principais objetivos consistiram em vislumbrar a valorização dos profissionais da educação, incentivar a continuidade da formação científica, bem como, promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O Colóquio realizou-se de 12 a 14 de novembro de 2008, com a participação de 150 profissionais (gestores, professores e técnicos da SEDUC – sede, das CREDE e das escolas). Foi constituído por três momentos distintos e indissociáveis: no primeiro, ocorreu o ciclo de conferências com as professoras Marli Eliza Dalmazo Afonso de André da PUC/SP e Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva da UNESP, possuidoras de vasto conhecimento na área de Educação.

O segundo, inédito na história da Educação do Ceará, contou com as apresentações dos artigos científicos produzidos pelos professores da rede estadual de ensino. Os artigos foram apresentados no formato de comunicações livres, nas quais os professores debatiam com os participantes, discutindo, assim, as questões educacionais que acontecem no dia-a-dia da escola. O terceiro momento foi marcado por uma conferência com a participação do Sr. Maurício Holanda Maia, Secretário-Adjunto de Educação, da Sra. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, Professora Dr<sup>a</sup> da UNESP e do Sr. Fernando Barbosa Fontes Filho, professor da rede pública estadual do município de Canindé. A temática discutida foi a importância do evento em face da formação de professores.

Comissão de Organização

*LINHA TEMÁTICA*  
*AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*

# ESTILO DE VIDA ATIVO E SAUDÁVEL: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS NAS ESCOLAS

**Líliabraga Maia**

Doutora em Ciências do Desporto  
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto  
liliabragam@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O uso de substâncias psicotrópicas remonta a tempos históricos e alcança todas as sociedades das quais se tem registro. Nas últimas décadas, porém, em função de sua elevada frequência, transformou-se em problema mundial de saúde pública, despertando o interesse de pesquisadores.

Doença social epidêmica ou uma verdadeira epidemia social é como a Organização Mundial da Saúde (World Health Organization - WHO) considera o crescente uso de drogas entre os jovens (COSTA, 2001). O consumo de álcool, maconha, cocaína e *crack* tem aumentado nos últimos vinte anos entre adolescentes, jovens e adultos (SECRETARIA NACIONAL ANTIDROGAS - SENAD, 2004).

Destarte, o abuso lícito e ilícito das drogas se configura um problema no âmbito escolar à medida que os alunos fazem da escola o seu espaço de interação, socialização e afirmação (LORENCINI JÚNIOR, 1998).

A escola, por ser uma das responsáveis pela educação, cidadania e transmissão da cultura, concentra a maior clientela de risco, fazendo-se local propício à execução de programas de prevenção às drogas (BRASIL, 1999; MARQUES & GAYA, 1999; MOREL *et al.*, 2001; ROE & BECKER, 2005), de ações preventivas voltadas à melhoria da qualidade de vida (BUCHER, 1992) e por facilitar a um grande número de jovens o acesso a atividades físicas, por meio da disciplina Educação Física (CALMEIRO & MATOS, 2004; MOTA & SALLIS, 2002).



Nos últimos anos, os estudos na área da saúde pública apontam o estilo de vida como um dos mais importantes indicadores de saúde da população (DE SÁ E SOUZA & DUARTE, 2005) e a atividade física, importante componente do estilo de vida (BOOTH *et al.*, 1999; DIAS, 1996; HOWLEY & FRANKS, 1992; PAFFENBARGER, WING & HYDE, 1978; ROJAS VALERO, 1999).

Outra importante descoberta no campo da saúde demonstra a relevância e a necessidade de investigações sobre o tema. De acordo com o Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2006), os principais comportamentos de risco à saúde são frequentemente estabelecidos durante a infância e adolescência, mantendo-se até a maioridade. Portanto, os programas de promoção da saúde e de prevenção devem ser iniciados na infância e na adolescência (ALVES *et al.*, 2000; FREIRE, 1999; KLEIN, 2004; LOPES *et al.*, 2006).

Em face do grande incentivo à prática de atividade física nos tempos modernos, gerado pelo conhecimento em torno de seus benefícios à saúde, e a correlação com outros comportamentos, torna-se imprescindível compreender as relações entre atividade física e prevenção às drogas lícitas e ilícitas.

Na contextura explanada, este trabalho tem como objetivo elaborar e implementar uma intervenção educativa na promoção de um estilo de vida ativo e saudável como prevenção às drogas lícitas e ilícitas entre estudantes do Ensino Médio. E, mais especificamente, avaliar o processo de implementação e as ações do programa de intervenção em curto prazo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Intervenções na área da saúde – neste caso, no ambiente escolar – devem ser direcionadas por teorias, práticas, conceitos, estratégias, modelos e métodos da promoção da saúde e Educação em Saúde, coerentes e condizentes com o tema da investigação, a fim de organizarmos e planejarmos uma estrutura eficiente e eficaz de um programa de intervenção (NEGREIROS, 1999).



Recentemente, a literatura tem sugerido modelos de intervenção com diferentes enfoques, tais como abordagens multinível (BIDDLE *et al.*, 2005; WALDRON, TURNER & OZECHOWSKI, 2005), desenho multimétodos (GLANZ, 1999; TONES, 1998), objetivos centralizados em múltiplos comportamentos relacionados à saúde (ELDER *et al.*, 2007), interdisciplinares (GORTMAKE *et al.*, 1999; SALLIS *et al.*, 2006) e com ações interativas e integradoras (BOTVIN, 2000; TOBLER *et al.*, 2000; WERCH, 2007).

A estrutura do Programa de Intervenção – Estilo de Vida Ativo e Saudável foi composta por quatro enfoques distintos, mas entrelaçados no mesmo propósito: a Promoção da Saúde, a Educação em Saúde, Estilo de vida ativo e Prevenção ao consumo de drogas entre os jovens escolares.

Segundo Candeias (1997), em qualquer sistema de saúde, não se pode conceber o planejamento da política de ação sem antes considerar as premissas do planejamento educativo em cada uma das duas vertentes - Educação em Saúde e Promoção da Saúde.

Optamos como estrutura para o Programa de Promoção da Saúde deste trabalho, pelo Modelo *Precede-Proceed* de Green e Kreuter (1991), amplamente usado nacional e internacionalmente, considerado “referência” por muitos especialistas da área (BARTHOLOMEU *et al.*, 2001; DOYLE & WARD, 2001; GREEN & KREUTER, 2005; MAKENZIE & SMELTZER, 1997).

Além do modelo *Precede-Proceed* adotamos, também, em relação à Promoção da Saúde, as abordagens teóricas de Tones e Tilford (1994) com enfoques no plano educativo e no de desenvolvimento pessoal, como também as de Caplan e Holland (1990), dentro da perspectiva humanista, a perspectiva humanista radical e o desenvolvimento do autofortalecimento (*Empowerment*), segundo Naidoo e Willis (2000).

Na área de Educação em Saúde, adotamos cinco abordagens: Mudança de Comportamento, Abordagem Educacional, *Empowerment* (autofortalecimento), Modelo de Autonomia Afetiva e de Responsabilidade Sociológica e o Modelo *Health Life* (NAIDOO & WILLIS, 2000) e os princípios conceituais e a filosofia do programa

Escolas Promotoras da Saúde (WHO, 1997), cujas atividades são de natureza educacional, organizacional e ambiental.

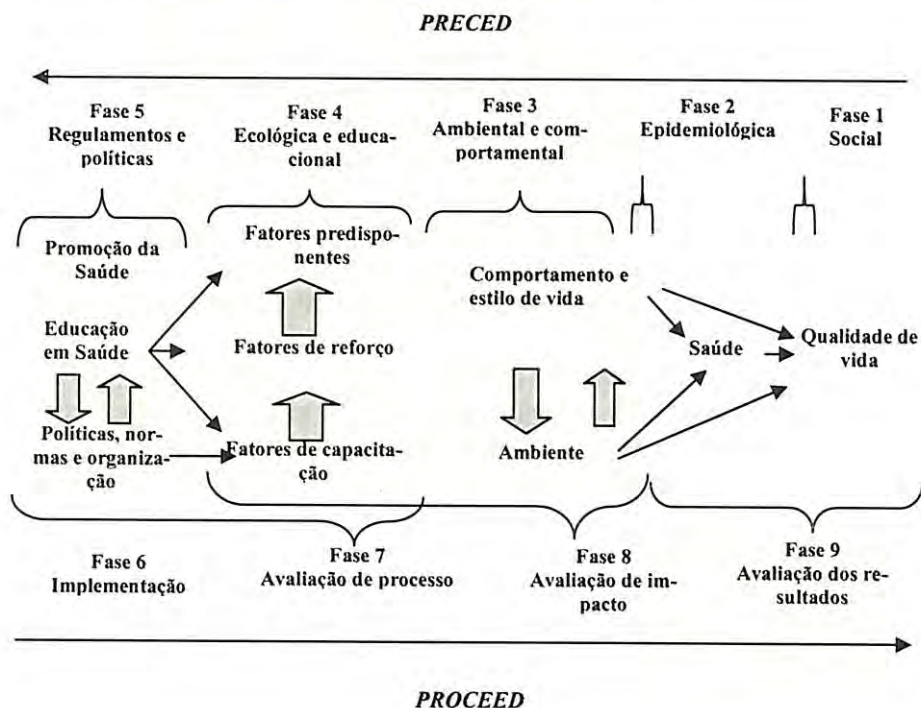


Figura 1: Estrutura do modelo *Precede-Proceed* (adaptado de Glanz, 1999, p.46)

Para a promoção de atividades físicas, utilizamos as duas estruturas mais promissoras utilizadas hodiernamente: a Teoria Sociocognitiva e o Modelo Estágios de Mudança, segundo Bess (1999), além das estratégias individuais de modificação de cognições, emoções e comportamentos para a influência e adesão à atividade física, sugeridas por Calmeiro e Matos (2004), Nahas, Goldfine e Collins (2003) e Mota e Sallis (2002).

Com referência à prevenção ao uso indevido de drogas, situamos esta pesquisa nos modelos aplicados nas escolas: oferecimento de alternativas e os modelos educacionais de conhecimento científico, da educação afetiva, do estilo de vida saudável e da pressão de grupo positiva (CARLINI, CARLINI-COTRIM & SILVA FILHO, 1990).

### 3. METODOLOGIA

Este estudo é definido como sendo de caráter experimental com desenho metodológico denominado de pré-teste/pós-teste/pós-teste. Segundo Twisk (2004), para estudos de intervenção, este desenho é a melhor opção, devido ao fato de a terceira avaliação (segundo pós-teste), denominada “efeito a longo prazo”, indicar uma estabilidade dos efeitos da intervenção.

Constituiu o ambiente da pesquisa a região metropolitana de Fortaleza dividida em seis Secretarias Regionais. A região sorteada foi a II Regional; o grupo-controle localiza-se no bairro Varjota e o experimental no Mucuripe.

Após a seleção das escolas, foram delimitados dois sub-grupos: três turmas de cada série do Ensino Médio de ambas as escolas, de acordo com Kish (1967): três para o grupo-controle e três para o grupo-intervenção, totalizando uma média de 150 alunos para cada grupo, na faixa etária de 14 a 19 anos.

Para a realização desta investigação, foram consideradas duas variáveis dependentes (estilo de vida ativo e drogas) e quatro independentes (características sociodemográficas, fatores relacionados à escola, relacionamentos familiares e percepção da saúde). Pelo fato de as variáveis serem qualitativas (categóricas) utilizamos, como alternativa, os testes não paramétricos (MAROCO, 2007).

Três instrumentos de pesquisa foram utilizados neste estudo: (1) questionário - Estilos de Vida dos Alunos (QUI/EVA); (2) formulário contendo perguntas fechadas; (3) fichas de avaliação física e acompanhamento.

A análise de dados compreendeu cinco etapas distintas: (1) pré-teste (fevereiro de 2006); (2) pós-teste (junho de 2006); (3)

reteste (dezembro de 2006); (4) avaliação do processo e qualidade das ações da intervenção (agosto de 2006) e (5) impacto da intervenção, resultados a curto e a longo prazos. Vale referir que nesse *paper* detalharemos a quarta etapa de avaliação, correspondente à 7ª fase do Modelo *Precede-Proceed* de Promoção da Saúde.

Na avaliação do processo de implementação e das ações do programa de intervenção, estimamos e relatamos as distribuições de frequências e percentuais válidos dos formulários disponibilizados aos alunos, professores e familiares somente do grupo experimental a curto prazo, ou seja, logo após o término do período de acompanhamento do programa de intervenção.

Os resultados dos formulários foram transcritos para um arquivo, utilizando o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 15.0 para *Windows*.

Todas as recomendações e critérios do Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP), do Comitê de Ética da UNIFOR (COÉTICA/UNIFOR), das Diretrizes e Normas da Pesquisa em Seres Humanos, das Resoluções nº 196/96 e 251 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) e dos padrões da Declaração de Helsinque, foram observados no delineamento deste estudo, obtendo dos órgãos, aos quais foi submetido, a aprovação para a realização da pesquisa.

#### 4. RESULTADOS

Nesta avaliação, cerca de 300 formulários foram distribuídos entre estudantes, professores e familiares da escola-intervenção. Obtivemos um retorno de 155 preenchidos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 50,6%. Desses 155, foram respondidos 100 por estudantes, 20 por professores de várias disciplinas (06 de Educação Física), 02 pelo núcleo gestor, 30 por familiares e 03 por indivíduos da categoria “outros” (parentes etc.).



#### 4.1 Avaliação do processo de implementação do programa de intervenção

A maioria dos respondentes (alunos, professores e familiares) julgaram que as atividades oferecidas pelo programa foram de excelente qualidade. Sobre a perspectiva de realização de projetos regularmente na escola, apenas dois dos respondentes consideraram que essas atividades não deveriam ser realizadas regularmente na escola.

Quanto ao *slogan* do projeto *Esporte, sim. Drogas, não!* grande parte dos respondentes afirmou conhecer a frase; entretanto, 22 alunos disseram não tê-lo percebido na escola.

Sobre a contribuição do programa na informação sobre as drogas e os benefícios da prática de atividades físicas para a saúde, 99% dos alunos julgaram que o programa os auxiliou a ficar mais informados sobre os temas, mais estimulados a praticar atividades físicas, a não consumir drogas e mudar hábitos prejudiciais à saúde. O nível de conhecimento dos alunos em relação à atividade física, ao consumo de drogas e sobre a saúde, em geral, aumentou após a intervenção, mostrando, assim, que as informações fornecidas pelas ações do programa foram bem assimiladas, por meio de efetivas estratégias.

A estratégia de informação deste estudo é similar ao *Project ALERTS Plus School* que obteve um efeito notável na redução do consumo da maconha entre os escolares (LONGSHORE, GHOSH-DASTIDAR & ELLICKSON, 2006). O programa *Know Your Body*, que aborda diferentes fatores de risco (BUSH *et al*, 1989; WALTER & WINDER, 1989), aumentou o nível de conhecimento dos alunos sobre atividade física e tabaco.

Os resultados da avaliação do processo de implementação do programa, em linhas gerais, permitem supor que o programa foi bem implementado e bem recebido pelos alunos, professores e familiares.

As frequências e percentuais válidos da avaliação do processo do programa em geral são demonstrados detalhadamente na Tabela 1.



Tabela 1. Avaliação do processo de implementação do programa de intervenção em geral, segundo os alunos, professores e familiares, no final do período de acompanhamento. Resultados a curto prazo.

| Avaliação do Processo de implementação do programa de intervenção |           | Alunos    | Professores | Familiares |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
|                                                                   |           | *% (PV%)  | % (PV%)     | % (PV%)    |
| Qualidade do projeto em geral                                     | Excelente | 77 (77,0) | 18 (75,0)   | 17 (60,71) |
|                                                                   | Bom       | 19 (19,0) | 6 (25,0)    | 9 (32,14)  |
|                                                                   | Regular   | 4 (4,0)   | -           | 2 (7,14)   |
|                                                                   | Ruim      | -         | -           | -          |
| Realização de projetos na escola regularmente                     | Sim       | 99 (99,0) | 23 (95,8)   | 28 (100)   |
|                                                                   | Não       | 1 (1,0)   | 1 (4,2)     | 0 (0,0)    |
| Participação novamente no projeto                                 | Sim       | 91 (91,0) | 22 (91,7)   | 24 (85,71) |
|                                                                   | Não       | 9 (9,0)   | 2 (8,3)     | 4 (14,29)  |
| Continuação da participação no projeto no 2º semestre             | Sim       | 81 (82,7) | 20 (83,3)   | 24 (85,71) |
|                                                                   | Não       | 17 (17,3) | 3 (13,0)    | 4 (14,29)  |
| Percepção do slogan do projeto "Esporte, sim. Drogas não!"        | Sim       | 78 (78,0) | 23 (95,8)   | 22 (78,57) |
|                                                                   | Não       | 22 (22,0) | 1 (4,2)     | 6 (21,43)  |

\*(% e PV% - frequência e percentual válido)

#### 4.2 Avaliação das ações e da participação dos alunos no programa de intervenção

O programa de intervenção constou de várias atividades desenvolvidas no período de acompanhamento (23 semanas) direcionadas aos alunos, professores e familiares. As estratégias foram sugeridas por vários manuais e especialistas na área de prevenção às drogas (BOAL, 1999; BRANCO, 2003; SENAD, 2004).

Sobre as palestras, nove em cada dez estudantes afirmaram que essas estratégias foram importantes para que ficassem mais informados sobre atividades físicas e drogas, mais estimulados a praticar atividades físicas e desportivas e a não consumirem drogas.

Houve, também, um consenso dos alunos, que afirmaram estar mais estimulados a cuidar melhor da saúde.

Segundo Harrell *et al.* (1998), as intervenções implementadas nas escolas e em salas de aula são efetivas no aumento do conhecimento sobre atividades físicas e comportamentos de riscos à saúde, além de serem mais fáceis de implementar do que em outros locais.

Em cada dez alunos, nove consideraram o material didático distribuído importante para informação sobre os temas do programa e, no total, apenas dois não deram nenhuma importância ao material. De acordo com Allensworth (1993), as intervenções mais efetivas na transmissão dos conceitos-chave do programa foram aquelas que utilizaram uma variedade de materiais e abordagens adequadas aos adolescentes ou crianças.

Sanchez (2004) afirma que a disponibilidade de informações acerca das drogas psicotrópicas, seus efeitos e consequente dependência foi citada por cerca de 85% da população não-usuária como motivo bastante relevante no afastamento das drogas.

Convergentes com os nossos resultados quanto às informações sobre atividade física, os autores Eakin, Glasgow e Riley (2000) citam que as intervenções adaptadas às características dos participantes e que ofereceram materiais escritos com informações de adesão e manutenção da prática de atividade física produziram resultados significativos.

Sobre a Gincana Desportiva e Cultural, apenas dois alunos não deram nenhuma importância a tal atividade; a maioria afirmou ter sido muito importante para que ficassem mais bem informados sobre atividades físicas, drogas e outros aspectos de saúde.

Estratégia semelhante foi utilizada por diversos programas de prevenção às drogas que têm na sua estrutura ações de natureza educacionais e interativas (GOLDFARB, 2000).

Acerca das sessões de atividades físicas, apenas um aluno julgou desnecessária a participação nas sessões. Os outros 99 julgaram importante a participação nessa atividade para ficarem mais informados sobre atividades físicas, mais estimulados a praticá-las

como estratégia no cuidado com a saúde e mais relaxados e bem dispostos em sala de aula.

Na Tabela 2, encontram-se os resultados cognitivos, afetivos e comportamentais da avaliação das ações, com os alunos do grupo intervenção.

Tabela 2. Taxa de cobertura dos principais resultados da avaliação das ações do programa de intervenção, no período de acompanhamento. Resultados a curto prazo.

| Palestras e/ou aulas<br>Informação e estímulo         | Muito importante |      | Importante |      | Pouco Importante |     | Nenhuma importância |     |
|-------------------------------------------------------|------------------|------|------------|------|------------------|-----|---------------------|-----|
|                                                       | %                | PV%  | %          | PV%  | %                | PV% | %                   | PV% |
| Informação sobre atividade física                     | 65               | 68,4 | 29         | 30,5 | 1                | 1,1 | -                   | -   |
| Estímulo para praticar atividades físicas             | 64               | 67,4 | 29         | 30,5 | 2                | 2,1 | -                   | -   |
| Mudança de atitude sobre as drogas lícitas e ilícitas | 74               | 77,9 | 20         | 21,1 | 1                | 1,1 | -                   | -   |
| Estímulo ao cuidado com a saúde em geral              | 83               | 86,5 | 13         | 13,5 | -                | -   | -                   | -   |
| Material Didático                                     | %                | PV%  | %          | PV%  | %                | PV% | %                   | PV% |
| Drogas lícitas e ilícitas                             | 78               | 75,7 | 23         | 22,3 | -                | -   | 2                   | 1,9 |
| Benefícios das atividades físicas                     | 75               | 73,5 | 25         | 24,5 | 2                | 2,0 | -                   | -   |
| Outros aspectos de saúde                              | 75               | 73,5 | 25         | 24,5 | 2                | 2,0 | -                   | -   |
| Gincana Desportiva e Cultural                         | %                | PV%  | %          | PV%  | %                | PV% | %                   | PV% |
| Drogas lícitas e ilícitas                             | 64               | 73,6 | 21         | 24,1 | 1                | 1,1 | 1                   | 1,1 |
| Atividades físicas                                    | 68               | 78,2 | 18         | 20,7 | 1                | 1,1 | -                   | -   |
| Outros aspectos de saúde                              | 61               | 69,3 | 25         | 28,4 | 1                | 1,1 | 1                   | 1,1 |
| Sessões de Atividade Físicas                          | %                | PV%  | %          | PV%  | %                | PV% | %                   | PV% |
| Informação sobre atividades físicas                   | 60               | 66,7 | 29         | 32,2 | 1                | 1,1 | -                   | -   |
| Estímulo à prática de atividades físicas              | 63               | 70,8 | 26         | 29,2 | -                | -   | -                   | -   |
| Estímulo para cuidar da saúde em geral                | 69               | 76,7 | 21         | 23,3 | -                | -   | -                   | -   |
| Relaxado/disposto nas aulas da escola                 | 51               | 57,3 | 32         | 36   | 1                | 1,1 | 5                   | 5,6 |

\*(% e PV% - frequência e percentual válido)

Acerca da participação dos alunos nas atividades oferecidas no primeiro semestre, verificamos que, nas sessões de atividades físicas, a taxa de participação em torno de 70,0% foi alta. Esses resultados diferem do que está documentado na literatura especializada, segundo a qual a taxa de participação em programas congêneres, oferecidos a adultos, varia de 10% até cerca de 20% (ANSPAUGH, DIGNAN & ANSPAUGH, 2006). Em trabalho anterior com jovens estudantes, a taxa de participação das atividades físicas oferecidas foi de apenas 5,9% (BARROS, 2004).

Evidenciamos uma taxa alta de participação nas ações, em geral, eis que cerca de 80% dos estudantes relataram ter participado de, no mínimo, uma das atividades da intervenção.

Estas ações também foram utilizadas por outros programas, no plano brasileiro e internacional, com efetiva eficiência. Nos EUA, o *All Stars Talent Show Network* (GORDON, BOWMAN & MEJIA, 2003), utiliza-se da dança, pintura, grafite, entre outros como prevenção às drogas. No Canadá, utilizam frequentemente exercícios, jogos, ioga, teatro e arte dramática adaptados à prevenção e focalizados nos efeitos das drogas (ALBERTA ALCOHOL AND DRUG ABUSE COMMISSION, 2005). Em Bogotá (Colômbia), a *Unidad de la Coordinadora de Prevención Integral* (2003) apoia festivais, concertos, teatro, dança, poesia, leituras, carnavais, festas, *workshops* e exibição de grafites, todos livres de álcool. Em São Paulo (Brasil), o projeto "Olhar São Paulo" utilizou, como principais ferramentas, o fotografar e a fotografia e, como resultados, foram identificadas mudanças e aquisições de competências pelos jovens, particularmente as voltadas ao *empowerment*, habilidades para viver, além de protagonismo, cidadania, melhoria da autoestima e da capacidade crítica (SEBASTIANI, 2004). O conteúdo do "Programa de Integração Comunitária", no Brasil, além da informação holística de saúde, utiliza-se de outras atividades, tais como: participação em coral, passeios, desportos, festas, gincanas, olimpíadas, festivais de danças, atividades culturais em geral (PALHA, LIMA & MENDES, 2000).



Os resultados das taxas de participação dos alunos nos principais focos e ações do programa de intervenção estão apresentados na Tabela 3.

Relativo aos professores e familiares, as principais ações foram: curso de capacitação, reuniões mensais, distribuição de material didático, participação nas atividades dos alunos, entre outros.

Tabela 3. Taxa de participação dos alunos do grupo-intervenção, nas principais ações que ocorreram no período de acompanhamento. Resultados a curto prazo.

| Principais ações do programa no 1º semestre<br>Taxa de participação | %  | PV%  |
|---------------------------------------------------------------------|----|------|
| 1ª avaliação da aptidão física relacionada à saúde                  | 49 | 49,5 |
| Aula sobre estilo de vida ativo e saudável                          | 72 | 72,7 |
| Redação sobre estilo de vida ativo e saudável                       | 66 | 66,7 |
| Sessão de cinema: filme Honey – em ritmo de sonho                   | 83 | 83,8 |
| Palestras de sensibilização: drogas e atividade física              | 92 | 89,3 |
| Sessões de atividades físicas e desportivas                         | 68 | 68,7 |
| Sessões de atividades físicas: interesse pela saúde                 | 84 | 96,6 |
| Dinâmica de grupo                                                   | 72 | 72,7 |
| Gincana desportiva e cultural                                       | 63 | 62,4 |
| Estudo dirigido sobre estilo de vida ativo e saudável               | 55 | 55,6 |
| Semana da Promoção da Saúde                                         | 64 | 64,6 |
| Semana Nacional Antidrogas                                          | 68 | 68,7 |
| Sábado de Lazer                                                     | 33 | 33,3 |
| 2ª avaliação da aptidão física relacionada com a saúde              | 47 | 47,5 |
| Torneios de futsal, natação, tênis de mesa, jogos de salão.         | 40 | 40,4 |
| Festival <i>Fitness Total</i>                                       | 42 | 42,4 |
| Sessão de cinema: filme Vem dançar                                  | 32 | 32,3 |
| “Future – Feira de Rumos e Atitudes”                                | 39 | 39,4 |

\*(% e PV% - frequência e percentual válido)

No que tange à informação sobre drogas lícitas e ilícitas, 82,6% dos professores e 78,6% dos familiares afirmaram que ajudou muito a ficarem informados sobre drogas lícitas e ilícitas e 91,3% dos professores e 82,2% dos familiares afirmaram que o projeto ajudou muito sobre os benefícios da atividade física para a saúde.

No que diz respeito a este projeto ter estimulado os professores e os familiares a dialogar sobre o tema drogas (casa, trabalho, escola e sala de aula), 58,3% dos professores e 78,4% dos familiares observaram que ajudou muito. Sobre a prática da atividade física, 73,9% dos professores e 82,2% dos familiares consideraram que o projeto estimulou a informar sobre os benefícios da atividade física.

Os autores, Moreira, Silveira e Andreoli (2006), aconselham a capacitação teórica dos educadores para a prática preventiva desenvolvida a partir da sua vivência na escola com as situações (in) diretamente associadas ao abuso de drogas.

Segundo Carlini *et al.* (1990), os programas de prevenção junto aos alunos deveriam obrigatoriamente se estender até aos pais. Santos (1999), em seu estudo de intervenção em estado nutricional e atividade física, igualmente percebeu e afirmou que há necessidade de maior penetração do programa na comunidade externa, incluindo familiares, para que seja realizado um atendimento mais efetivo.

Os mesmos recursos foram utilizados pelos autores Wagner *et al.* (1999), em seu programa de prevenção ao álcool e outras drogas, no qual realizavam reuniões semanais com os profissionais participantes do projeto, para o *feedback*, supervisão e avaliação do processo de intervenção.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Intervenção, Estilo de Vida Ativo e Saudável, multimétodos, multiníveis com abordagens interdisciplinares, ações interativas, integradoras e centralizadas na saúde holística e nos comportamentos positivos e saudáveis (atividade física), como prevenção ou redução dos comportamentos negativos à saúde (consumo de drogas), é um modelo inovador e eficiente.

O programa, para que possa ser aplicado, tanto com crianças, jovens e adultos, necessita de investigações adicionais com amostras representativas, em diferentes contextos e múltiplos métodos de avaliação.

## REREFÊNCIAS

- ALBERTA ALCOHOL AND DRUG ABUSE COMMISSION. **Prevention makes a difference:** A qualitative study of AADAC prevention initiatives (Technical report). Canada: Alberta *Alcohol and Drug Abuse Commission (AADA)*. 2005.
- ALLENSWORTH, D.D. **Health education: state of the art.** *Journal of school health*, v.63, p.14-20, 1993.
- ALVES, S.S. *et al.* **Avaliação de atividade física, estado nutricional e condição social em adolescentes.** *Folha Médica*, v.119, n.1, p.26-33, 2000.
- ANSPAUGH, D.J., DIGNAN, M.B., & ANSPAUGH, S.L. **Developing Health Promotion Programs.** 2. ed. Illinois: Waveland Pr Inc, 2006.
- BARROS, M.V.G. **Atividades físicas e padrão de consumo alimentar em estudantes do ensino médio de Santa Catarina.** Tese (Doutorado em Ciências do Movimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BARTHOLOMEU, L.K. *et al.* **Intervention Mapping:** designing theory and evidence – based health promotion programs. Mountain View: Mayfield Publishing Company, 2001.
- BESS, H.M. **Exercise behavior and strategies for interventions:** research quarterly for exercise and sport. *American Alliance for Health, Physical Education Recreation and Dance*, v.66, n.4, p.319-323, 1999.
- BIDLLE, S. *et al.* **Correlates of participation in physical activity for adolescents girls:** a systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, v.2, p.423-434, 2005.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BOOTH, M. *et al.* **Mastery of fundamental motor skills among New South Wales school students:** Prevalence and sociodemographic distribution. *Journal Science Medicine of Sport*, v.2, n.2, p.93-105, 1999.



BOTVIN, G.J. **Preventing drug abuse in school: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors.** Addictive Behaviors, v.25, p. 887-897, 2000.

BRANCO, V.M.C. **Desenvolvendo habilidades para a saúde e qualidade de Vida.** Caderno de Escolas Promotoras de Saúde, p.31-32. 2003. Disponível em:

<<http://www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf>>. Acesso em 24. Mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Directrizes e Normas da Pesquisa em Seres Humanos, através da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, Programa Nacional de DST/AIDS. **Um programa de recursos para planejadores de currículo, educação em saúde escolar para prevenir AIDS E DST: Guia do professor e atividades dos alunos.** Brasília: Ministério da Saúde, 1999.

BUCHER, R. **Drogas e Drogadição no Brasil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BUSH, P.J. et al. **Cardiovascular risk factor prevention in black schoolchildren: two-year results of the "Know Your Body" program.** American Journal Epidemiology, v.129, n.3, p.466-482, 1989.

CALMEIRO, L., MATOS, M.G. de. **Psicologia do exercício e da saúde.** Lisboa: Visão e Contextos, 2004.

CANDEIAS, N.M.F. **Conceitos de educação e de promoção da saúde: Mudanças individuais e mudanças organizacionais.** Revista de Saúde Pública, v.31, p.209-213, 1997.

CARLINI, E.L. de A; CARLINI-COTRIM, B; SILVA FILHO, A.R. da. **Sugestões para programas de prevenção ao abuso de drogas no Brasil.** São Paulo: EPM/CEBRID, 1990.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Surveillance Summaries: Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR).** Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, 55, SS-5, 2006.



- COSTA, I.R.A. da. **Educação para a prevenção e enfrentamento da vida, Prevenção através do currículo (Livro I), Projeto "Amar a vida - Prevenir é sempre melhor"**. Fortaleza: Secretaria da Saúde do Estado do Ceará, 2001.
- DE SÁ E SOUZA, G., DUARTE, M. de F. da S. **Estágios de mudança de comportamento relacionados à atividade física em adolescentes**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v.11, n.2, p.14-26, 2005.
- DIAS, K.P. **Educação Física x Violência**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- DOYLE, E; WARD, S. **The process of community health education and promotion**. Mountain View: Mayfield Publishing Company, 2001.
- EAKIN, E.G., GLASGOW, R.E., RILEY, K.M. **Review of Primary Care-Based Physical Activity Intervention Studies**. Journal of Family Practice, v.49, n.2, p.158-169, 2000.
- ELDER, J. *et al.* **A description of the social-ecological framework used in the trial of activity for adolescent girls (TAAG)**. Health Education Research, v.22, n.2, p.155-165, 2007.
- FREIRE, T. *Promover a saúde em adolescentes através do lazer*. In PRECIOSO, J., VISEU, F., DOURADO, L., VILAÇA, M.T., HENRIQUES, R; LACERDA, T. (Orgs.), **Educação para a saúde**. Braga: Departamento de Metodologia da Educação – Instituto de Educação e Psicologia, 1999. p. 409-430.
- GLANZ, K. *Teoria num Relance. Um guia para a prática da Promoção da Saúde*. In SARDINHA, L.B., MATOS, M.G; LOUREIRO, I. (Eds.), **Promoção da saúde - Modelos e práticas nos âmbitos da Actividade Física, Nutrição e tabagismo**. Lisboa: FMH, Faculdade de Motricidade Humana serviços de edições, 1999. p.9-55.
- GOLDFARB, L.M. da C.S. (2000). **Avaliação de um programa piloto de prevenção do tabagismo em quatro escolas do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Fundação Osvaldo Cruz em Saúde Pública, Rio de Janeiro.

- GORDON, E.W., BOWMAN, C.B., MEJIA, B.X. (2003). **Changing the Script for Youth Development:** Ane evaluation of the all Stars Talent Show Network and the Joseph A. Forgione Development School for Youth. Columbia: Columbia University.
- GORTMAKE, S. *et al.* **Reducing Obesity via a School-Based Interdisciplinary Intervention Among Youth.** Archive Pediatric Adolescence Medicine, v. 9, n.153, p.409-418, 1999.
- GREEN, V.L., KREUTER, M.W. **Health promotion planning: an educational and environmental approach.** 2. ed. London: Mayfield, 1991.
- GREEN, V.L., KREUTER, M.W. **Health Program Planning.** London: McGraw-Hill, 2005.
- HARRELL, J.S *et al.* **School-based interventions improve heart health in children with multiple cardiovascular disease risk factors.** Pediatrics, v.102, p. 371-380, 1998.
- HOWLEY, E.T., FRANKS, B.D. **Health Fitness Instructor's Handbook.** 2. ed. Champaign: Human Kinetics Book, 1992.
- KISH, L. **Survey sampling.** Washington: Jonh Wiley & Sons Inc, 1967.
- KLEIN, M. **Psychosocial aspects of risk behaviour of adolescents in respect of drug abuse.** Gesundheitswesen, v.66, n.1, p.56-60, 2004.
- LONGSHORE, D., GHOSH-DASTIDAR, B., ELLICKSON, P.L. **National youth anti-drug media campaign and school-based drug prevention:** Evidence for a synergistic effect in ALERT Plus. Addictive Behaviors, v.31, p. 496-508, 2006.
- LOPES, V.P *et al.* **Atividade física em crianças e adolescentes avaliada por acelerometria: Diferenças entre grupos etários e género.** In PEREIRA, B.O; CARVALHO, G.S. de (Coords.), **Atividade física, Saúde e Lazer: A infância e estilo de vida saudáveis.** Lisboa: Lidel – edições técnicas, 2006. p.87-99.
- LORENCINI JÚNIOR, Á. **Enfoque Contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais.** In AQUINO, J.G. (Org.), **Drogas na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.31-43.

- MAKENZIE, J.F., SMELTZER, J.L. **Planning, implementing, and evaluating health promotion programs**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- MAROCO, J. **Análise estatística - Com utilização do SPSS**. 3. ed. Lisboa, PT: Edições Sílabo, 2007.
- MARQUES, A.T., GAYA, A. **Atividade Física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil**. Revista Paulista Educação Física, v.13, n.1, p.81-102, 1999.
- MOREIRA, F.G., SILVEIRA, D.X. DA., ANDREOLI, S.B. **Situações relacionadas ao uso indevido de drogas nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. Revista de Saúde Pública, v.40, n.5, p.810-817, 2006. Disponível em, <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003489102006000600010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102006000600010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11. Ago. 2007.
- MOREL, A *et al.* **Prevenção às toxicomanias**. Lisboa: Climepsi, 2001.
- MOTA, J.A., SALLIS, J.F. **Actividade Física e Saúde**. Porto: Campo das Letras, 2002.
- NAHAS, V., GOLDFINE, B., COLLINS, M. **Determinants of physical activity in adolescents and young adults: The basis for high School and college physical education to promote active lifestyles**. Physical Educator, v.60, n.1, p. 42- 57, 2003.
- NAIDOO, J., WILLS, J. **Health promotion for practice**. Edinburgh: Baillière tindall, 2000.
- NEGREIROS, J. *As acções de prevenção do abuso de drogas em Portugal: Apreciação crítica e perspectivas para o futuro*. In PRECIOSO, J., VISEU F., DOURADO, L., VILAÇA, M.T., HENRIQUES, R. & LACERDA, T. (Orgs.), **Educação para a saúde**. Braga: Departamento de Metodologia da Educação – Instituto de Educação e Psicologia, 1999. p.121-129.
- PAFFENBARGER, R.S., WING, A.L., HYDE, R.T. **Physical activity as an index of heart attack risk in college alumni**. American Journal of Epidemiology, v.108, p.161-175, 1978.



PALHA, P.F.; LIMA, G.M. de; MENDES, I.J.M. **Programa de integração comunitária:** Em busca de novas estratégias e novos sentidos à vida. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.8, n.2, p.5-10, 2000. Disponível em, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-0200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 21. Out. 2006.

ROE, S., BECKER, J. **Drug prevention with vulnerable young people:** a review. Drugs: Education, Prevention & Policy, v.12, n.2, 85-99, 2005.

ROJAS VALERO, M. **Deporte y prevención del consumo de drogas psicoactivas en puberes y adolescentes.** Psicoactiva, v.17, p.36-60, 1999.

SALLIS, J.F. *et al.* **An ecological approach to creating active living communities.** Annual Reviews Public Health, v.27, p.297-322, 2006. Disponível em: <<http://publhealth.annualreviews.org/>>. Acesso em 21. Set. 2007.

SANCHEZ, Z.V. der M. **Razões que levam determinados jovens, mesmo expostos a fatores de risco, a não usarem drogas psicotrópicas.** Dissertação (Mestrado em Psicobiologia), Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2004.

SANTOS, M.B. (1999). **Mais vale prevenir do que remediar...mais vale remediar do que desistir....** In PRECIOSO, J., VI-SEU F., DOURADO, L., VILAÇA, M.T., HENRIQUES, R. & LACERDA, T. (Orgs.), **Educação para a saúde.** Braga: Departamento de Metodologia da Educação – Instituto de Educação e Psicologia, p.197-200.

SEBASTIANI, R.W. **O adolescente em situação de risco social:** uma intervenção para promoção da saúde. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2004.

SECRETARIA NACIONAL ANTIDROGAS (SENAD). **Livreto informativo sobre drogas psicotrópicas:** leitura recomendada para alunos a partir da 6ª série do ensino fundamental. BrasíliaDF: Secretaria Nacional AntiDrogas, 2004.



- TOBLER, N.S *et al.* **School-based adolescent drug prevention programs:** 1998 meta-analysis. The Journal of Primary Prevention, v.20, n.4, p. 275-336, 2000.
- TONES, K. *Effectiveness in Health Promotion: indicators and evidence of success.* In Scott, D; Weston, R. (Orgs.), **Evaluating health promotion.** London: Stanley Thomes, 1998. p.49- 74.
- TWISK, J.P. *Experimental methods.* In: HAAG, H. (ed.), **Research Metthodology for sport and exercise science:** A comprehensive introduction for study and research. Germany: Hofman, 2004. p.148-169.
- UNIDAD DE LA COORDINADORA DE PREVENCIÓN INTEGRAL. **Componente Fortalecimiento, Ciudadano Categoría de Inversión, Prevención de Alcohol y Otras Drogas.** 2003. Bogotá: Unidad de la Coordinadora de Prevención Integral, UCPI, Documento Técnico AGDT/1093 – 03. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=924995>. Acesso em 23. Jan. 2005.
- WAGNER, E.F *et al.* **A Preliminary evaluation of the effectiveness of a standardized student assistance program.** Substance Use and Misuse, v.34, p. 1571-1584, 1999.
- WALDRON, H., TURNER, C.W., OZECOWSKI, T.J. **Profiles of drug use behaviour change for adolescents in treatment.** Addictive Behaviors, v.30, p.1775-1796, 2005.
- WALTER, H.J., WYNDER, E.L. **The Development, Implementation, Evaluation, and Future Directions of a Chronic Disease Prevention Program for Children: The “Know Your Body” Studies.** Preventive Medicine, v.18, p.59-71, 1989.
- WERCH, C. **The Behavior-Image Model:** a paradigm for integrating prevention and health promotion in brief interventions. Health Education Research, v.22, n.5, p.677 – 690, 2007.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Promoting health through schools:** Report of a WHO expert committee on comprehensive school health education and promotion. Geneva: World Health Organization, 1997.

# **AValiação da Aprendizagem no Ensino Médio: do Discurso Oficial à Prática Docente (Estudo de caso numa escola pública estadual)**

**Sandra Maria Coêlho de Oliveira**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Ceará

coelhosandramaria@yahoo.com.br

## **1. CONTEXTUALIZANDO O TEMA**

Partindo do pressuposto de que a avaliação do aprendizado é processual e se constitui em um elemento bastante complexo, que é constantemente utilizado no cotidiano educacional, atendendo, por vezes, a objetivos diversos e até contraditórios pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço escolar, cabe, nesse âmbito, questionarmos que percepções são apropriadas pelos professores e técnicos que atuam no Ensino Médio das escolas públicas do estado do Ceará. Será que a avaliação do aprendizado é realmente efetivada no contexto escolar com a finalidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem ou essa função é explicitada apenas nas propostas avaliativas, sem permear as práticas docentes efetivadas em sala de aula?

Nosso estudo centrou-se na área da avaliação da aprendizagem, na qual o fio condutor passa pela ideia de que a construção de um processo avaliativo, numa visão crítica, deve ser responsabilidade conjunta das instituições promotoras de políticas públicas, das universidades formadoras dos profissionais da Educação, dos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, buscando o envolvimento dos alunos e das famílias para sua efetivação.

Sendo assim, buscamos investigar a repercussão na prática docente das propostas de 2000 e 2004 da Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC), acerca da avaliação do aprendizado no âmbito do Ensino Médio da rede pública estadual, tendo em vista que, nem sempre, uma proposta programática, tecnicamente bem fundamentada, consegue ser desenvolvida com um grupo de escolas, conforme o planejamento prévio.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Utilizamos como principais fontes de fundamentação teórica: Demo (2004), Depresbiteris (1995), Esteban (2001), Hadji (2001), Hoffmann (2001), Luckesi (2002), Perrenoud (1999), Rabelo (1998), Referenciais Curriculares Básicos (2000), Saul (1995) e Vasconcellos (1999).

## **3. PRESSUPOSTOS BÁSICOS DAS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO NAS DIRETRIZES DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SEDUC)**

Foi a partir da implantação dos ciclos de formação, em 1998, que a SEDUC resolveu ampliar para o Ensino Médio, em 2000, a mesma proposta avaliativa idealizada para os ciclos, assumindo teoricamente a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistemática, constituindo-se como parte relevante do processo educativo.

Nessa dimensão em que se norteia a SEDUC, a avaliação no Ensino Médio, assim como nos ciclos, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, servindo da seguinte forma: ao docente, fornecendo subsídios para análises reflexivas e contínuas acerca da sua prática pedagógica, a fim de mudar seus procedimentos, quando necessário; ao aluno, servindo como referência para tomada de consciência de seus avanços e dificuldades, bem como a possibilidade de novas aprendizagens; à escola, para definir suas prioridades e ações que necessitam de maior apoio ou revisão e, finalmente, aos pais, para maior compreensão sobre o processo de aprendizagem vivenciado por seus filhos, a fim de contribuírem para a superação das dificuldades.

Nesse contexto, a avaliação do desempenho discente será registrada mediante o uso dos conceitos AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) e dos registros das principais ocorrências da aprendizagem.



Em 2004, pelo Parecer nº 0142, do Conselho de Educação do Ceará - CEC, a SEDUC adquiriu a prerrogativa legal de novamente alterar sua proposta avaliativa, na qual considera elementos da proposta anterior e persiste no equívoco de omitir a implementação de ações que garantam a formação continuada para os professores. O próprio CEC ressaltou a importância de ensinar aos docentes estudos mais aprofundados acerca do tema e assessoramento didático para a efetivação desse tipo de avaliação:

[...] a Secretaria de Educação tem autonomia para adotar a prática que propõe, como também dispõe de todo um aparato institucional para tecer a rede dos equilibristas, oferecendo-lhes oportunidades de estudo sobre o tema e assessorando, sistematicamente, o seu exercício didático, especialmente no ensino médio, onde os professores parecem ser mais resistentes a mudanças, ou marcados pelas condições de trabalho (número de alunos) que em muitos casos inviabilizam a avaliação diagnóstica criteriosa e responsável (CEC, Parecer nº 0142/2004).

Na proposta de 2004, é resguardada a concepção de avaliação pautada num caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, revelando-se como parte significativa do processo educativo, a fim de contemplar as diferentes dimensões do sujeito, quais sejam: a cognitiva, a socioafetiva e a psicomotora.

Convém evidenciarmos o fato de que, em 2004, além da concepção norteadora de avaliação, outros elementos são mantidos da proposta de 2000, dentre os quais se destacam: a concepção de que o aluno é sujeito construtor de seu conhecimento, sendo necessário respeitar seus diferentes níveis e ritmos de aprendizagem; a necessidade da mudança de atitude pedagógica do professor; a importância de se usar uma variedade de instrumentais para analisar o desempenho dos alunos; a clareza, para o aluno, daquilo que se pretende avaliar; e a compreensão da relevância do processo avaliativo para os alunos, professores, pais e núcleo gestor, no pressuposto de que a “[...] avaliação enquanto processo formativo e contínuo dá sustenta-



ção ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o projeto pedagógico da escola” (CEARÁ, 2000, p. 138).

Algumas alterações, porém, foram implementadas na proposta de 2004, passando as dimensões qualitativa e quantitativa a ser igualmente privilegiadas, reconhecendo-se que ambas estabelecem entre si uma relação de dependência e o retorno da nota como forma de expressar a informação resultante do processo avaliativo. Entretanto, sugere-se que essas notas sejam respaldadas no registro sobre os avanços e as dificuldades dos educandos, observados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, o estudo teve como objetivos:

- identificar as concepções de avaliação que norteiam a prática docente;
- verificar se os professores estão informados sobre os fundamentos teóricos que norteiam as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC em 2000 e 2004;
- identificar a reação docente às propostas de avaliação da SEDUC (2000 e 2004) e
- observar se os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores correspondem àqueles sugeridos pelas propostas da SEDUC.

#### **4. MÉTODO EMPREGADO NA INVESTIGAÇÃO**

Como estratégia de investigação, optamos por proceder a um estudo de caso, escolhendo, para isso, a Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos. Os instrumentos usados na coleta de dados foram selecionados, observando-se a necessária variedade de fontes de informações que a pesquisa quali-quantitativa sugere. Portanto, utilizamos questionários e entrevistas semiestruturadas.

Foram sujeitos da pesquisa: uma técnica da SEDUC e uma do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) de Fortaleza, duas supervisoras e nove professores que trabalham no Ensino Médio na E.E.F.M. João Mattos, atuando nas três áreas do currículo: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconiza a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Assim, para essa finalidade, utilizamos o programa informático de análise de dados qualitativos - o *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* (QSR NUD\*IST), versão 4.0 - sendo que as informações coletadas através dos questionários foram sistematizadas num banco de dados mediante o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

## 5. O QUES OS DADOS SUGEREM: resultados.

A ruptura com um modelo de avaliação baseado na exclusão é importante e necessária. Entretanto, essa ruptura não pode ocorrer abruptamente, pois a transformação do sentido da prática avaliativa demanda questionamentos que envolvem desde as condições materiais de trabalho a que são submetidos os professores até as concepções e conhecimentos subjacentes ao processo avaliativo que, de acordo com vários autores (ESTEBAN, 2001, HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2001, VASCONCELLOS, 1993), têm um caráter político, ou seja, não é neutro.

Luckesi (2002) nos alerta a respeito de nossas heranças examinatórias e de resistência à mudança das práticas examinatórias para práticas avaliativas:

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exames. (LUCKESI, 2002, p.18).

Desse modo, verificamos que elementos oriundos dessa herança examinatória ainda são vigentes na prática avaliativa, como

é o caso da avaliação classificatória, reconhecida por parte dos professores como elemento motivador para a aprendizagem. Ao questionarmos se classificar e comparar os alunos através da avaliação é um fator de motivação para que estes possam avançar na aprendizagem dos conteúdos, a maioria dos professores, respondeu que concordava em parte (55,6%), assumindo assim a presença da classificação dos alunos como um elemento necessário e motivador. Já na opinião dos técnicos, a questão é compreendida de maneira oposta, ponto em que houve discordância de todos.

Outra questão em que há um distanciamento verificado entre as respostas dos professores e dos técnicos é a que diz respeito ao uso da avaliação como elemento disciplinador, sendo que entre os professores apenas 22,2% concordam, 22,2% dizem concordar em parte e 55,6% afirmaram discordar. Entretanto, a visão dos técnicos é consensual, pois todos concordam que a avaliação ainda é usada pelos professores com o intento de disciplinar os alunos. Essa atitude de utilizar a avaliação como elemento disciplinador é apontado por Depresbiteris (1995, p.53) como um dos desvios da avaliação da aprendizagem na prática docente:

Pensei, então em relatar um dos principais desvios no uso da avaliação da aprendizagem, que é o de usá-la como forma de punição contra os alunos. Incapazes de manter a disciplina, alguns professores aplicam provas-surpresa a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento.

O emprego da avaliação numa perspectiva coercitiva desvia a avaliação de seus reais objetivos, pois ela passa a ser vista pelos alunos como algo que existe para punir, inibir, cobrar. É importante que os professores analisem melhor aquilo que ensinam e a forma como ensinam para que não seja necessário fazer uso da avaliação com o intento disciplinador, mas utilizá-la como auxílio pedagógico.



## 5.1 Dificuldades referentes à formação dos docentes em avaliação

É delicado descrever a prática em relação a um processo avaliativo “ideal”. Contudo, ficou evidente, através da pesquisa, o distanciamento mencionado pelo discurso do que os professores consideram “ideal” e a prática realizada.

É fundamental pensarmos sobre esse aspecto, a fim de buscarmos trilhar novos caminhos, novas práticas, como nos adverte Perrenoud (1999, p.80):

O importante, qualquer que seja a opção de terminologia, é não se furtar ao estudo de um aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente! Uma abordagem descritiva das práticas de avaliação deve levar em conta as intenções e as representações do professor, procurar delimitar o modelo de regulação que ele utiliza mais ou menos conscientemente e depois determinar as regulações efetivas.

É importante, então, que as intenções e as representações do professor sejam levadas em consideração, como ponto de partida e que sejam possibilitadas a eles oportunidades de constantes indagações das práticas avaliativas desenvolvidas no ensino e aprendizagem para que assim possam buscar articulação entre teoria e prática.

Hoffmann (2001, p.65) destaca:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional [...]



Evidencia-se, com efeito, o fato de que a maioria dos professores que trabalha nas escolas não apresenta ainda uma formação mais consistente nessa área. Foi comprovada, nos relatos dos sujeitos, a inexistência ou a superficialidade nos estudos na área da avaliação em cursos de formação de professores como os de magistério e licenciaturas, bem como na ausência de formação continuada para os professores, o que tende a ser um fator significativo nas práticas avaliativas nas escolas com características reprodutivistas do que foi vivenciado pelos professores em suas instituições formadoras, como destaca Hoffmann (2001).

## 5.2 Dificuldades institucionais

Dentre as dificuldades relatadas, encontram-se as relacionadas ao processo avaliativo, propriamente dito, de ordem interna e as ligadas a fatores que, embora externos, influenciam de modo significativo. As dificuldades institucionais mais citadas pelos sujeitos da pesquisa foram relacionadas, para efeito de apresentação, da seguinte forma:

- fragmentação do trabalho entre os profissionais responsáveis pela elaboração das propostas avaliativas da SEDUC e os encarregados por sua execução;
- falta de condições de trabalho favoráveis à implementação das mudanças avaliativas e
- ausência de recursos adequados para motivar a superação das dificuldades do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso perceber que, para superar a distorção da avaliação, é fundamental encarar o professor como sujeito e analisar o impacto dessas mudanças vindas de fora, impostas às escolas, permeadas pela fragmentação e ausência da discussão entre os seus atores, conforme atesta Vasconcelos (1999, p.86):

Nossa preocupação é que, de repente, apenas se inverta a polaridade (de visão “conservadora” para “progressista”), mas se continue a tratar o professor como objeto e não como **sujeito** do processo de mudança.

Para fundamentar esta preocupação, podemos questionar: [...] Que trabalho tem sido feito com as representações, valores, concepções dos professores que estão em atividade? Que alterações têm havido nas condições de trabalho do professor que propiciem uma nova prática pedagógica?

Notamos que a falta de operacionalização de melhores condições de trabalho aparece indicada como um dos fatores referidos no rol das grandes dificuldades que colaboraram para impossibilitar a implementação das mudanças no cenário das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar. É tanto que, ao serem questionados se houve alterações nas condições de trabalho do professor, a fim de favorecer a implementação das novas sistemáticas de avaliação, a maioria dos professores (88,9%) e a unanimidade dos técnicos reconheceram que não foram efetuadas mudanças em suas rotinas para criar condições favoráveis às alterações das práticas avaliativas.

### **5.3 Reação docente às propostas avaliativas implementadas pela SEDUC**

Efetivamente, malgrado os sujeitos da pesquisa explorem com frequência em seus discursos o fato de que a função da avaliação é promover a melhoria da aprendizagem do educando, mediante o diagnóstico, planejamento e concretização de ações de intervenção, eles reconhecem que, na prática, estão distantes de efetivarem essas funções. Tal fato nos leva a crer que, apesar desse discurso progressista, as concepções que de fato norteiam o fazer docente se distanciam das defendidas nas propostas avaliativas da SEDUC, sobressaindo-se, na prática, as intenções e representações apropriadas pelos professores no cotidiano escolar.

Essas questões nos conduzem, então, ao entendimento de que os professores possuem informações superficiais sobre os fundamentos teóricos que embasaram as propostas avaliativas da SEDUC em 2000 e 2004. Em outras palavras, não demonstram compreensão consistente desses fundamentos, apresentando lacunas geradas pela ausência de uma formação inicial nos seus cursos de licenciatura

e ampliadas pela carência de formação continuada na área, como evidenciamos nos dados coletados.

[...] Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de autores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou veladamente – toda inovação vinda de fora, a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto. (PERRENOUD 1999, p. 8/9).

A tentativa da SEDUC em implementar propostas avaliativas, com dimensões diagnóstica, contínua, sistemática e formativa no contexto escolar, não obteve repercussões de reais mudanças nas práticas avaliativas efetivadas nas salas de aula. A realidade da escola aponta para a existência do conflito, que se fez presente muito mais do que o consenso proposto em alguns momentos para configurar a reação docente em relação à proposta avaliativa de 2000.

O conflito emergiu no comportamento de oposição dos professores à proposta de 2000, revelado pela resistência à mudança das práticas, em função de diversos fatores que, conjugados, não favoreceram a garantia de mudanças nas práticas. A reação à proposta avaliativa de 2004, entretanto, foi de aceitação, pois, com ela, veio configurada a liberação do retorno ao uso da nota, uma reivindicação dos professores e o redimensionamento da utilização dos registros que não configuraram mais como uma exigência determinada e radical, ficando a critério da escola a forma de realizá-los. Embora a reação tenha sido favorável à aceitação desta última proposta, percebemos, com base nos dados revelados na pesquisa, que ainda precisamos combater os desvios e os reducionismos existentes nas práticas avaliativas, aspectos estes que ainda constituem desafios a serem suplantados.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que é possível vislumbrar um projeto avaliativo amplo, capaz de integrar os problemas reais das instituições de ensino que, vinculado às contribuições teóricas e aos saberes oriundos da prática, tenha o objetivo de contribuir com a constituição de práticas avaliativas formativas. É fundamental, entretanto, que os professores possam constituir-se como força coletiva na construção e execução desse projeto, pois a prática pedagógica, o contexto que a circunscreve, bem como as teorias educacionais devem ser considerados como essenciais para sua efetivação. Assim, na busca de opções para o estabelecimento de um projeto avaliativo amplo, alguns aspectos nos parecem fundamentais:

- considerar os saberes docentes elaborados pelos professores a partir do exercício da prática docente, respeitando os professores como sujeitos criadores;
- buscar a interação dinâmica entre teoria e prática;
- concentrar maior atenção nos processos e cursos que visam a formação de professores, incluindo nesses conhecimentos relacionados à avaliação da aprendizagem, bem como concepções de como se desenvolvem as aprendizagens; e
- garantir melhores condições materiais e estruturais de trabalho aos professores.

O redimensionamento ou a constituição de uma prática avaliativa de melhor qualidade demanda a conquista e a garantia da superação dos desafios atualmente postos no cenário educacional. Portanto, para enfrentar, de modo efetivo, a problemática da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, contínua, formativa e sistemática, deve-se atuar prioritariamente sobre os quatro fatores mencionados anteriormente. Essas ações devem ser efetivadas mediante o redimensionamento de políticas públicas que as priorizem, a fim de que o professor possa sentir maior apoio e segurança teórico-prática para efetivar sua docência, dispondo de melhores condições de formação e de trabalho e sentindo-se valorizado como profissional partícipe no contexto sociopolítico e cultural.



## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio**. Fortaleza: 2000.
- CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Parecer nº 0142/2004. Fortaleza: 2004.
- DEMO, Pedro. **Avaliação: valores e ambiguidades**. Abceducatio a revista da educação. 2004.
- DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições**. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ART-MED Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A escola avalia ou examina**. Abceducatio a revista da educação. Ano 3, nº 15, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 3 ed., 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Ciclos**. Revista de Educação AEC, número 111, 1999.

# UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA E ESCRITA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Tereza Liduina Grigório Fernandes<sup>1</sup>**

Mestre em Educação Especial  
Universidade Estadual do Ceará  
[teresa.liduina@gmail.com](mailto:teresa.liduina@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A valorização crescente atribuída à avaliação diagnóstica vem gerando, nas últimas décadas, a permanente necessidade de mudanças nas práticas avaliativas por parte de técnicos e educadores. Nessa perspectiva, convém recordar ser mais importante procurar compreender uma forma de proporcionar investigações e intervenções mais eficientes, do que simplesmente registrar seu sucesso ou fracasso escolar (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2005).

Os professores, por estarem em contato direto com os alunos em sala de aula, são os profissionais da educação mais indicados para fazer uma avaliação diagnóstica. Podem observar - formal e informalmente - as atividades e comportamentos revelados no cotidiano, como ainda sinalizar capacidades gerais e específicas.

Pessoas com necessidades educacionais especiais (NE-Es) apresentam, de modo geral, impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade. Acerca desse alunado, Magalhães (2003) esclarece:

Este grupo é composto por alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos),

---

<sup>1</sup> Professora da rede pública estadual, Coordenadora do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS)

deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental, deficiências múltiplas. Soma-se a este grupo os alunos com altas habilidades (superdotação) que necessitam de currículo diferenciado por sua superior capacidade de aprendizagem (p. 41-42).

No processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI)<sup>2</sup>, a lentidão e/ou a presença de comportamentos que fogem aos padrões convencionais são apontadas como responsáveis por impedimentos no seu processo de alfabetização. É comum a visão que enfatiza tais impedimentos, os quais levam os profissionais da educação a julgarem que, para os alunos com deficiência mental, são demasiadamente específicas e, portanto, distantes daquelas empregadas no ensino regular.

Quanto à problemática da avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para classes especiais, algumas pesquisas têm apontado que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais no processo de avaliação das capacidades de seus alunos diagnosticados como deficientes mentais está nos instrumentais elaborados pelas equipes de triagem, em que os processos seguem padrões semelhantes aos dos alunos considerados normais e a avaliação deste está diretamente relacionada ao seu desempenho acadêmico (DENARI, 1984; MAGALHÃES, 1997).

Na rede pública de ensino do Estado do Ceará, a avaliação diagnóstica é realizada pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado, como forma de obter subsídios para investigar os aspectos relacionados às condições de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo da criança com NEEs. Os profissionais da equipe respondem pela avaliação, encaminhamento e

---

<sup>2</sup> Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos (BRASIL, 1994, p. 15).



acompanhamento desses alunos para a classe comum, classes especiais ou escolas especiais.

Avaliações diagnósticas para verificar a qualidade da aprendizagem constituem uma alternativa viável e necessária para estimular não somente o aprendizado, mas também a inteligência dos alunos. Desse modo, pode-se expandir esse benefício para a população pertencente a segmentos socioeconômicos desfavorecidos e colaborar, cientificamente, para uma visão mais completa da pessoa com NEEs, analisada para além de suas limitações (ANASTASI & URBINA, 2000; LAGE *et al.*, 1999).

Para isso, utilizou-se uma pesquisa quali-quantitativa concretizada na proposta ao Serviço de Pedagogia dos Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado, de uma Ficha de Avaliação Pedagógica, tendo como campo de ação a leitura e a escrita de alunos com deficiência intelectual em classes especiais, a qual unifica e amplia a sua aplicação com alunos que apresentam deficiência intelectual.

## 2. O DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

O diagnóstico como processo pedagógico permite conhecer os alunos individualmente, em grupos, em família e suas particularidades reais: necessidades, motivações, capacidades, hábitos, habilidades, conhecimento, auto-estima, potencialidades e diferenças. O diagnóstico pedagógico deve se inserir numa perspectiva ampla, oferecendo informações sobre o contexto em que o aluno está inserido e sua consequente influência para o progresso de seu aprendizado. Dessa maneira, a compreensão global da aprendizagem e seus desvios solicita uma análise não somente do sujeito, mas da qualidade das relações que ele estabelece com a escola, a família e a sociedade (FERNÁNDEZ, 1991; WEISS, 1997).

Essa concepção contrasta com o tradicional modelo médico-psicológico, que costuma enfatizar os aspectos patológicos em detrimento dos saudáveis, bem como as dificuldades ao invés das potencialidades. A aplicação desse modelo na Educação não oferece, ao professor, muitas alternativas na execução do planejamento das



atividades de ensino. Ao contrário, funciona como um rótulo, que induz a uma predisposição negativa: o educador passa a exigir menos do aluno, descrente de seu potencial; exime-se da responsabilidade de auxiliá-lo a superar suas dificuldades, supostamente acreditando, dessa forma, que intervenções educativas não redundarão em qualquer êxito (MAGALHÃES, 2003).

Ao se investigarem os sintomas da dificuldade de aprendizagem de um indivíduo ou seu comportamento, chega-se a uma causa e se prescreve uma intervenção para remediar os sintomas. Dentre os termos empregados (avaliação diagnóstica, testagem), a tentativa de reduzir a um único significado pode provocar uma série de equívocos. Portanto, a tendência atual é colocar o diagnóstico como um processo total interligado à investigação de um problema escolar, pois torna-se difícil para o profissional despreparado ter que tomar decisões sobre o encaminhamento de crianças, o que pode gerar rótulos negativos, difíceis de serem retirados ou esquecidos, a partir de um diagnóstico inadequado.

No plano de elaboração de instrumento, são válidas as diferentes alternativas às existentes que não dão margem à subjetividade e à interpretação, quando está sendo aplicada. Do ponto de vista pedagógico, Alvarez (1997, p.236) declara:

... o pressuposto essencial no processo de estudo, avaliação e diagnóstico do desenvolvimento infantil que nos resultados obtidos em qualquer tipo de avaliação (seja psicométrica, computacional, de processos, qualitativa) é necessário sempre interpretá-la de acordo com a dinâmica histórica e o contexto cultural em que se tem desenvolvido o sujeito, a partir daí, com todos estes elementos elaborar uma possível explicação, um juízo de valor que fundamente e explique o porque, como se produz e como se transformará. Somente dessa maneira, no particular e no geral, podemos superar o diagnóstico classificatório e descritivo.

Diante da afirmação acima, devemos ter em conta que diagnosticar implica em identificar os fatores causais, as condições pelas quais são produzidos e, ao mesmo tempo, implica também em

prognosticar e intervir oportunamente. Mas, para garantir sua eficácia, faz-se necessário ter critérios mais precisos que possam definir as possibilidades e, ao mesmo tempo, a utilização de instrumentos avaliativos de acordo com o nível diagnóstico.

O professor de classe comum das escolas estaduais, que encaminha seus alunos para os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado com suspeita de problema e aguarda que esses profissionais efetuem a triagem e avaliação, omite informações importantes sobre o aluno durante o seu contato inicial, uma vez que ele é a pessoa que tem contato direto com o aluno durante um período de tempo significativo. Dessa forma, uma sólida posição teórica, como o modelo Vygotskiano, especialmente na sua concepção de zona de desenvolvimento proximal, é possível contribuir para o crescimento e autonomia de um elevado número de alunos, antes considerada com diminuta possibilidade de crescimento.

### 3. METODOLOGIA

A opção por esse grupo de especialistas deve-se a nossa preocupação na utilização de fichas de diagnóstico em leitura e escrita que direciona a vida escolar do aluno com deficiência intelectual matriculado em classe especial para encaminhamentos educacionais.

Diante da dificuldade da avaliação diagnóstica de aluno deficiente intelectual para encaminhamentos relacionada com os tipos de instrumentos, o objetivo deste estudo foi elaborar uma Ficha de Avaliação Pedagógica da Leitura e Escrita para Alunos com Deficiência Intelectual. Com isso, pretendeu-se oferecer aos pedagogos, que atuavam nos núcleos, um instrumento simples e útil para avaliar o ler e escrever dessas crianças. O estudo foi realizado em dois momentos: a) inicialmente foram entrevistadas dez pedagogas de equipes multidisciplinares dos Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado; b) foi elaborada uma ficha de avaliação de leitura e escrita direcionada para o trabalho de avaliação desenvolvida pelos núcleos.

Os dados das entrevistas foram analisados utilizando-se a técnica de Análise de Conteúdo e a ficha foi elaborada com base nas

contribuições teóricas do letramento, psicogênese da língua escrita e perspectiva socio-histórica de Vygotsky.

As entrevistas evidenciaram: a) os pedagogos utilizavam uma ficha de avaliação diagnóstica padronizada para todas as deficiências e comum a todos os profissionais do núcleo, assim os aspectos referentes à aquisição da língua escrita do aluno com DI eram tratados de forma superficial; b) as estratégias de avaliação incluíam fichas paralelas e atividades diversas, tais como desenhos, jogos, literatura infantil e outros; c) os pedagogos compreendiam que a avaliação deve ser realizada de modo processual e não alocada somente num único momento e d) mostravam uma frágil base teórico-metodológica referente às estratégias de avaliação da leitura e da escrita.

Com base nesses aspectos, foi elaborada uma ficha de avaliação pedagógica da leitura e da escrita. Esta ficha é composta por seis atividades interligadas: três relacionadas à leitura e três à escrita. As atividades, que utilizam vários tipos de texto, caracterizam-se por evidenciar a capacidade de uso funcional e o tipo de conhecimento que o aluno apresenta da língua escrita. Apresenta níveis de ajuda ao aluno, pautando-se na ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, ou seja, compreendendo o momento de avaliação como um possível momento de intervenção.

Após a aplicação de cada atividade, que será apresentada a seguir, o avaliador/professor deveria elaborar um pequeno relatório, descrevendo e analisando o desempenho da criança de acordo com os itens apontados na Ficha de Avaliação Pedagógica. Vale lembrar que o relatório deverá servir de base para elaboração de propostas de intervenção na produção escrita e capacidade de leitura da criança.



## **4. FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

### **4.1 Avaliação da escrita**

#### **Atividade 1 – Partindo do próprio nome**

- a) Sabe escrever o seu nome (possui consciência de que a escrita é vinculada a letras e sílabas)
- b) Faz cópia sem entender o que escreve
- c) Sabe a letra inicial e final do seu nome
- d) Inverte as letras do nome
- e) Escreve o nome trocando as letras
- f) Sabe escrever o nome, mas ignora o valor sonoro das partes (letras e sílabas)
- g) Coloca a letra que falta no nome
- h) Não faz a relação grafema/fonema

#### **Relatório de desempenho (baseado nos itens acima)**

#### **Atividade 2 – Prova das quatro palavras e uma frase: lista de material escolar**

- a) A escrita se relaciona com a grafia convencional das letras;
- b) Uma letra ou sinal gráfico corresponde a uma palavra inteira;
- c) Na escrita, existe interferência do tamanho do objeto (se o objeto é pequeno, letra pequena, usa palavras pequenas);
- d) Para cada sílaba da palavra ditada, escreve uma letra ou um sinal gráfico;
- e) Cada sílaba pode ser constituída de uma, duas ou três letras;
- f) Na escrita, existe correspondência entre som e letra, entre som e sílaba;
- g) Distingue a letra da sílaba e da frase;
- h) Percebe que as letras se diferenciam entre si;
- i) Usa letras convencionais ou outra forma gráfica;
- j) Usa um bom repertório de letras;
- k) Níveis da escrita: pré-silábica, silábico-alfabética e alfabética;

#### **Relatório de desempenho (baseado nos itens acima)**



### **Atividade 3 - Utilizando o alfabeto móvel: brincadeiras preferidas**

- a) Resolução de situação-problema;
- b) Situação real de uso do alfabeto móvel;
- c) Escrita de palavras relacionadas com o que se pede;
- d) Níveis da escrita: pré-silábica, silábico-alfabética e alfabética;
- e) Elaboração e estabelecimento de relações;
- f) Aspecto qualitativo e quantitativo na grafia das palavras (omissão de letras);

#### **Relatório de desempenho (baseado nos itens acima)**

### **4.2 Avaliação da leitura**

#### **Atividade 1 – Leitura com imagem: figuras de animais**

- a) Construção de hipótese sobre que palavra está escrita embaixo da figura;
- b) Distinção entre imagem e palavra;
- c) Leitura de imagem;
- d) Leitura de textos;
- e) Níveis de ajuda;
- f) Propriedades quantitativas (entre letras e sílabas);
- g) Valor sonoro das letras;

#### **Relatório de desempenho (baseado nos itens acima)**

#### **Atividade 2 – Leitura de frases**

- a) Localização e identificação de palavras;
- b) Correspondência letra/som e sílaba/som;
- c) Desenvolvimento do vocabulário;
- d) Leitura de palavras com apoio de uma ficha;
- e) Representação verbal;
- f) Atitude diante dos erros;
- g) A leitura da criança obedece à ordem que está escrita;
- h) Compreensão interpretativa;

#### **Relatório de desempenho (baseado nos itens acima)**

### **Atividade 3 – Ordenar uma parlenda memorizada: um, dois, feijão com arroz...**

- a) A criança sabe o texto memorizado;
- b) Identifica a finalidade do texto;
- c) Desenvolvimento do vocabulário;
- d) Memória;
- e) Atenção;
- f) Reconhecimento da palavra
- g) Ordena as partes do texto
- h) Conhece o valor sonoro convencional das letras
- i) Aciona estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde
- j) Resolução de problema (desafios)

#### **Relatório de desempenho (baseado nos itens acima)**

Um Manual de Orientação acompanha a ficha para nortear as atividades avaliativas e o seu registro. O tipo de avaliação sugerida por este estudo enfatiza as potencialidades dos alunos com DM, considerando-o elemento ativo do seu próprio processo de alfabetização.

## **5. CONCLUSÃO**

Devem-se considerar as diversas situações em que a aprendizagem se manifesta, de acordo com as necessidades específicas, inclinações e anseios, na tentativa de almejar a totalidade do sujeito, propiciando condições para seu crescimento e melhoria como pessoa.

O conceito de deficiência mental é multifacetado e a definição proposta pela Associação Mundial de Retardo Mental (AAMR) concebe a deficiência mental/deficiência intelectual como um fenômeno dinâmico. Assim, as pessoas, para serem consideradas DI, têm que associar déficit cognitivo, falhas em duas ou mais áreas do

comportamento adaptativo e a idade de início da deficiência até os 18 anos.

Consideramos a avaliação diagnóstica como uma decisão de identificação daqueles que requerem um atendimento diferenciado. Os profissionais envolvidos no processo avaliativo compreendem que a avaliação com os alunos DI deve ser realizada durante o acompanhamento pedagógico e alguns desses profissionais não apresentaram segurança na aplicação da ficha de avaliação utilizada pela equipe multidisciplinar dos NAPes por ter aspectos que não são compreendidos e por isso não são preenchidos.

A Ficha de Avaliação Pedagógica proposta aborda atividades voltadas para a funcionalidade da leitura e da escrita que podem ser realizadas por profissionais ligados à área de educação, mas requer um conhecimento sobre os níveis de escrita (psicogênese da língua escrita) e da proposta do letramento.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, C. C. **Validación preliminar de una metodología del cuarto excluido para el diagnóstico del retardo mental**. Informe presentado em el Congreso Internacional de Pedagogia 93. La Habana, 1993.
- ANASTASI, A. & URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial**. SEESP/MEC. Livro 1. Brasília: 66 p. 1994.
- DENARI, F. E. **Análise de Critérios e Procedimentos para a Composição de Clientela de Classes Especiais para Deficientes Mentais Educáveis**. S. Carlos – S. P., Universidade de S. Carlos, 1984, 95 p. (Dissertação de Mestrado).
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. P. Alegre: Mediação, 2001.



LAGE, A. M. V. ; ALENCAR, M. L.; ESTEVES, R. C.C. & PEREIRA, T. M. M. *Capacitação de professores como pré-requisitos para repensar o atendimento aos portadores de altas habilidades*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS”, VII, 1999, Braga. **Anais**. Braga, APPORT, 1999, p. 176-179.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. S. Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à Educação Especial**> Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 4. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

# **O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ (SPAECE) COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO**

**Alessio Costa Lima**

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade  
Universidade Estadual do Ceará  
[alessiocl@uol.com.br](mailto:alessiocl@uol.com.br)

## **1. INTRODUÇÃO**

As constantes transformações decorrentes dos processos de modernização e globalização têm intensificado o debate sobre a Educação no mundo contemporâneo. Motivados por uma tendência econômica neoliberal, governantes e gestores vêm despertando interesse pelo tema, sobretudo, pelos mecanismos de acompanhamento, mensuração e controle de sua qualidade.

Consequentemente, a avaliação passa a assumir posição de centralidade na agenda internacional, tornando-se uma atividade cada vez mais complexa, evoluindo do estágio das “microavaliações para as macroavaliações” (Vianna,1989:17). A avaliação ganha novos contornos, seja para atender as exigências de instituições internacionais de financiamento ou possibilitar à sociedade o acompanhamento das políticas públicas no setor educacional.

Os sistemas educacionais de diferentes países e estados passaram a desenvolver, por iniciativa própria, indução e/ou até imposição das agências internacionais, mecanismos ou Políticas de Avaliação Educacional dos seus sistemas de ensino. Essas iniciativas passam a expressar as tendências decorrentes do modelo neoliberal, próprias do Estado Capitalista, onde a avaliação é priorizada enquanto estratégia de controle, para garantir maior eficiência do Sistema Educacional, num contexto delineado para um Estado Mínimo, com ênfase na sua função de “Estado Avaliador”.

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (Afonso, 2000:49).

Além da ênfase no Controle, a Avaliação Educacional passa também a ser visualizada como mecanismo de Prestação de Contas, de Responsabilização ou *accountability*, conforme destacado por Vianna (1997), com um sentido contábil, financeiro e, em alguns casos, revestido por um sentimento de culpabilidade por sucessos ou fracassos.

Seguindo essa tendência, o estado do Ceará iniciou suas primeiras avaliações em 1992, passo importante e ousado para a época, dando origem a um dos primeiros sistemas estaduais de avaliação no País. Desde então, vem passando por sucessivas transformações de natureza conceitual e metodológica. Da mesma forma, recebeu diferentes nomenclaturas até sua denominação atual como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A estabilidade política do período de 1995 a 2002, sob a égide de um mesmo governo, propicia as condições favoráveis para o desenvolvimento de vários programas e projetos na área da Avaliação, a começar pela própria institucionalização do sistema de avaliação. Esse cenário foi fonte de inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa que teve como objetivo analisar a Política de Avaliação Educacional implementada no Estado pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC), por meio da institucionalização do SPAECE, a partir das percepções dos diretores e professores da rede pública estadual. A ideia-força reside em oferecer um contraponto, apresentando a Avaliação Educacional na perspectiva de quem está na escola, favorecendo uma leitura dialética das Políticas Públicas de Avaliação Educacional no Ceará.

Nesse sentido, foi desenvolvido um estudo avaliativo, de natureza qualitativa, em três escolas públicas da rede estadual, localizadas no município de Fortaleza, capital do estado. Essas foram selecionadas de forma intencional, com base em critérios estabelecidos,



no intuito de contemplar a diversidade do universo pesquisado. Os achados da pesquisa foram organizados em quatro grandes eixos estruturantes: percepção dos sujeitos sobre Avaliação Educacional, o reconhecimento do SPAECE enquanto sistema de avaliação local, o conhecimento da forma de divulgação e o uso que se faz dos resultados do SPAECE. O presente artigo é resultado da dissertação do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

## 2. ENFOQUE TEÓRICO-CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação, em sua dimensão epistemológica, tem sua origem no latim, da composição *a-valere*, que significa dar valor a, ou seja, fazer um julgamento, emitindo um juízo de valor a partir de padrões já estabelecidos. Para Luckesi (1995), a avaliação é o ato de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação. É um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Essa mesma visão é compartilhada por Vianna (1989), ao afirmar que a avaliação visa julgar o valor ou a utilidade do fenômeno. Porém, conforme é ressaltado por Worthen (1982:4), “a avaliação está bastante relacionada a diversos outros termos com que é frequentemente associada e geralmente confundida – termos como pesquisa, verificação, medida e, naturalmente, controle”.

A natureza da avaliação na educação assume um significado particular, por ser parte integrante do próprio processo de ensino e de aprendizagem, compondo com estes uma tríade: ensino – aprendizagem – avaliação. Para saber se o ensino está atendendo ao currículo e se ambos estão atingindo os objetivos de aprendizagem, a avaliação passa a ser imprescindível nesse processo.

O uso da avaliação na educação não é algo recente, pois, em séculos anteriores, os chineses e, posteriormente, os filósofos gregos, já demonstravam sua prática em diversas situações de aprendizagem. Todavia, a avaliação formal de programas, projetos e produtos ganham corpo e forma, basicamente, a partir do século XX,



sob a influência de diversas ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Economia, entre outras, contribuindo para o surgimento de novos enfoques teórico-metodológicos. Foi nesse período que, segundo Firme (1994:7), “emergiu o termo ‘avaliação educacional’ na expressão de Tyler (1934), então chamado o ‘pai da avaliação’.

Fazendo uma retrospectiva da trajetória dos últimos “cem anos de avaliação”, ou seja, a partir do início do século XX, entrando no século XXI, observa-se uma evolução do ponto de vista conceitual, que é classificada por Guba e Lincoln (1989) em quatro gerações:

**1ª Geração – mensuração:** nos anos vinte e trinta, a preocupação centrava-se na elaboração de instrumentos ou teste para verificação do rendimento escolar. Não havia distinção entre medir e avaliar;

**2ª Geração – descrição:** nos anos trinta e quarenta, buscou-se um melhor entendimento do objeto avaliação. Foi necessário descrever o desempenho dos alunos através de padrões e critérios, para verificar o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos (Tyler, 1934);

**3ª Geração – valoração / julgamento:** nos anos sessenta e setenta, contestou-se a excessiva ênfase nos objetivos. Não se deveria esperar o final de um programa para avaliá-lo em função de seus objetivos. A avaliação teria que ocorrer muito antes para possibilitar correções (Cronbach, 1963). Surgiu também a necessidade da emissão de um juízo de valor, pois não bastava só a medição e descrição. A avaliação não poderia prescindir de um julgamento (Scriven e Stake, 1967). Dessa forma, destacou-se a preocupação com o mérito e a relevância, como características essenciais do juízo de valor (Eisner, 1979);

**4ª Geração – negociação:** no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, emergiu um processo interativo, negociado, que se fundamentava num paradigma construtivista. Tratava-se de uma forma responsiva de focar e um modo construtivista de fazer. A avaliação passava a ser responsiva à medida que se situava e se desenvolvia a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto avaliado e construtivista pela interação, do pon-

to de vista metodológico, entre o avaliador e o avaliado. Por conseguinte, esse paradigma rejeitava a abordagem metodológica positivista, substituindo por um processo metodológico hermenêutico-dialético.

Analisando as diferentes abordagens metodológicas desenvolvidas ao longo das quatro gerações, percebe-se que, enquanto as três primeiras centravam-se nos pressupostos científicos positivistas, caracterizadas pela importação de modelos de pesquisas oriundas das ciências exatas, a quarta geração rompeu com esse paradigma, assumindo uma abordagem hermenêutico-dialética, caracterizada principalmente por considerar aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo. Constata-se, de fato, uma verdadeira revolução paradigmática, onde o paradigma científico ou racionalista, que é essencialmente analítico, reducionista, empirista, associacionista, relativista, nomológico e monístico, é substituído pelo paradigma naturalista, através da investigação/pesquisa naturalista, por sua relevância contextual e riqueza, sua sensibilidade ao processo e capacidade de explicar os dados (Guba e Lincoln *apud* Vianna, 1997:22).

### **3. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CENÁRIO LOCAL**

A retrospectiva histórico-conceitual da Avaliação Educacional, apresentada anteriormente, propiciou elementos para uma compreensão mais crítica das políticas e do processo de desenvolvimento do sistema de avaliação cearense, fazendo associações entre suas características, contornos, intencionalidades, finalidades e os modelos teóricos que o orienta e o justifica.

O SPAECE, como política pública de avaliação educacional, resulta das intenções e ações do homem revestido na figura do Estado. Por conseguinte, estas não se processam de forma isolada, mas em articulação contínua e permanente com o ambiente que o cerca e do qual faz parte.

Dessa maneira, a leitura dessas imagens necessita ser inserida nos contextos em que foram produzidas, permitindo compre-

ender toda a dinâmica desse processo em sua dimensão histórico-política. Nesse sentido, faz-se pertinente um recuo às primeiras experiências no campo da pesquisa e da avaliação no estado, possibilitando o entendimento das antecedentes que colaboraram para a criação do SPAECE. Através de um mergulho na própria história institucional da SEDUC, buscou-se perceber em que momento é iniciada a trajetória da avaliação educacional no estado. Para tanto, utilizou-se como parâmetro a análise das denominações atribuídas à Pesquisa ou à Avaliação nas estruturas da SEDUC ao longo do tempo.

A história da avaliação no Ceará segue as mesmas tendências observadas no Brasil e no mundo, ou seja, é precedida das atividades de pesquisa até sua consolidação e ocupação do seu espaço na área educacional. O surgimento da Pesquisa na estrutura da SEDUC ocorre no ano de 1961 e se estende até 1991, recebendo diferentes nomenclaturas, assim como se integrando a setores distintos, conforme as mudanças implementadas em cada governo. Porém, permanece sempre relacionada ao setor de planejamento da instituição. A partir de 1991, tem início formalmente a Avaliação na estrutura da SEDUC, permanecendo até os dias atuais. A Avaliação passa a incorporar as atividades de Pesquisa e, juntas, compõem o sistema de avaliação educacional do Estado, que tem suas primeiras experiências no ano de 1992.

Mediante a análise dos registros obtidos nos documentos oficiais do governo, como Leis, Decretos, Portarias publicadas no D.O.E., bem como nas Mensagens enviadas à Assembleia Legislativa, livros, relatórios técnicos, textos, artigos e *folders* publicados, buscou-se percorrer, registrar e ilustrar os caminhos desenhados nestes 30 anos da Pesquisa e 16 da Avaliação, tendo como ênfase o período de 1995 a 2002, recorte temporal deste estudo.

A criação do SAEB, com a implementação do Primeiro Ciclo em 1990, influenciou de maneira decisiva o surgimento de sistemas estaduais de avaliação educacionais, como ocorreu mais especificamente no Ceará com a implementação, em 1992, de seu sistema próprio de avaliação, chamado inicialmente de “Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries”, passando a ser conhe-

cido nos meios escolares como “Avaliação das Quartas e Oitavas”, posteriormente denominado “Avaliação da Qualidade do Ensino”.

Dentre seus objetivos, podem ser destacados: fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente do Sistema de Avaliação; possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, administradores e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no 1º Grau, ao final do ano letivo e analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais.

Inicialmente, avaliava anualmente o rendimento escolar de alunos das séries finais de cada ciclo, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 1995, fica estabelecido pela nova gestão da SEDUC que as avaliações seriam intercaladas com os levantamentos do SAEB, passando, assim, a ser bianual, nos anos pares.

No ano de 1996, foi implantado o Projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas, apoiado nos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAI-UB), quais sejam: Globalidade, Unidade, Respeito à identidade institucional, Não premiação e/ ou não punição, Adesão voluntária, Legitimidade e Continuidade (Ristoff, 1995). Este projeto tinha como objetivo geral “Implantar a Avaliação Institucional como um processo organizado, sistemático, contínuo e participativo nas Escolas Públicas do Ceará, como condição intrínseca para a Qualidade no Ensino e Autonomia da Escola” (Ceará, 1997:6).

O ano 2000 representou uma nova era para o sistema de avaliação cearense, com sua institucionalização através da Portaria Nº 101/00, passando a denominar-se oficialmente Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), estruturado em duas vertentes: avaliação de rendimento escolar e avaliação institucional.



#### 4. AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL CEARENSE NO PERÍODO 1995 – 2002 NA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES E PROFESSORES

Quanto à **Percepção sobre Avaliação Educacional**, constatou-se que, entre os professores, predomina o conceito de avaliação com foco na Avaliação da Aprendizagem, voltado especificamente para sua realidade da sala de aula. Essa visão, de certa forma limitada, revela a ausência de conhecimentos mais abrangentes sobre outras formas e modalidades de avaliação. No segmento dos diretores, observam-se três leituras distintas, ilustrando correntes diferentes da avaliação: avaliação como forma de “mensurar dados e resultados”, em consonância com os autores da primeira geração, segundo Firme (1994); avaliação como um meio para “descobrir se os objetivos foram atingidos”, de acordo com o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler (1942) e a avaliação como “um referencial para todas as decisões”, de acordo com Stufflebeam *et al.* (1971), no sentido de subsidiar a tomada de decisão.

Acerca das avaliações em larga escala dos sistemas educacionais, uns reconhecem como algo “importante”, “necessário”. Veem como algo “positivo” e até “excelente”, embora tenham algumas ressalvas. No extremo, outros classificam “essas avaliações do governo como uma utopia” (Prof. Esc. A-I, 3ª M), por não dar conta de toda a complexidade, mas apenas fornece “uma ideia, uma noção” da realidade educacional. Exatamente a metade dos entrevistados considera esse tipo de avaliação “fora da realidade” do aluno, da escola, mecanismo de “propaganda de governo” (Dir. Esc. C). A pluralidade conceitual, demonstrada pelos diretores e professores, expressa a complexidade e diversidade das linhas teóricas que permeiam a avaliação, influenciando os sujeitos de maneira diferente.

A investigação sobre o nível de **Conhecimento do SPACE** pelos diretores e professores revelou uma compreensão superficial do seu objetivo, qual seja, “uma avaliação que o governo faz para saber o nível dos alunos, como está o aprendizado” (Prof. Esc. C-II, 4ª P). Outros tentam acrescentar algo mais, mencionando as séries/disciplinas que avalia, a metodologia de aplicação dos testes, a

periodicidade em que é realizado. Já entre os diretores prevalece um posicionamento mais consistente e sistematizado. “O SPAECE é um sistema de avaliação do Estado do Ceará que acontece a cada dois anos pra avaliar os alunos de 4ª e 8ª séries e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática” (Dir. Esc. A).

Um ponto, ainda que elementar, parece ser comum a todos. Nenhum deles mostrou-se desconhecedor do SPAECE como sinônimo de avaliação. Ao que indica, a sigla SPAECE já foi absorvida por todos como sistema de avaliação local. Esse passo sinaliza uma certa popularização em meio à comunidade escolar. Mais da metade dos professores diz conhecer o SPAECE somente a partir de 2002. Esse período coincide com a realização do 2º ciclo do SPAECE-NET, correspondente à 6ª edição do sistema, quando foi universalizado em todas as escolas da rede estadual e instituído o “Prêmio Escola do Novo Milênio”. Sobre a vertente da Avaliação Institucional, por se tratar de uma proposta mais recente, cuja expansão se deu de forma gradativa e por “Adesão”, a maioria dos entrevistados só tomou conhecimento a partir de 2000, quando ocorreu a sua terceira etapa, contando com uma adesão mais significativa de escolas da rede estadual. Verifica-se uma visível aceitação e validação da proposta da Avaliação Institucional, tanto por parte dos professores como dos gestores.

Na **Divulgação dos Resultados do SPAECE**, no que tange às avaliações do rendimento escolar, conforme apontado pelos professores, os dados chegam à escola através da direção que os apresenta nas reuniões de planejamento com os professores. Depreende-se das falas que os resultados são socializados mais exclusivamente com o segmento professor, uma vez não ter sido mencionado, nas entrevistas, nenhum outro foro de discussão envolvendo outro público. Geralmente, estes são apresentados verbalmente pela direção, por ocasião dessas reuniões, a partir da exploração dos “gráficos” que apresentam o desempenho da escola. Entretanto, vale salientar que tão importante quanto a divulgação para os professores seria a sua divulgação de forma adequada para os demais sujeitos que integram a comunidade escolar, sobretudo para os pais e alunos. É preciso assegurar a tradução dos indicadores numa linguagem apro-

priada aos diferentes interessados. Este é o primeiro e decisivo passo para viabilizar sua utilização consequente. Afinal, assim foi identificado:

O principal defeito das unidades de avaliação é crer que todos vão compreender e se interessar pelos seus relatórios. E pretender informar a todos com um único tipo de relatório. É necessário, como disse antes, transformar os resultados em reflexão didática e criar espaços de discussão e formação a partir dos resultados (Ravela, 2005:6).

Na vertente da Avaliação Institucional, como se trata de uma avaliação da escola, na escola e pela escola, cujo processo culmina com a elaboração do Relatório Escolar, a possibilidade de retorno dos resultados é praticamente imediato. Sendo esse Relatório o primeiro e principal produto para divulgação, a estratégia mais utilizada para sua socialização, segundo a maioria dos entrevistados, são as reuniões com os diferentes segmentos que participaram do processo e que compõem a comunidade escolar.

Ressalta-se que parte significativa dos professores “não sabe” ou “não lembra” se chegou algum tipo de material impresso sobre avaliação, seja do rendimento escolar ou institucional. Esse quadro explicita uma fragilidade da política de avaliação, tornando-se imperativa a criação de meios e condições necessárias para que os resultados tenham amplo alcance, propiciando mais visibilidade e transparência das ações desenvolvidas pelo SPAECE, concorrendo para o uso efetivo dos resultados.

**O Uso dos Resultados do SPAECE** pela escola deveria ter início a partir de sua discussão com todos os segmentos da comunidade escolar. Esse seria o primeiro momento de leitura e reflexão dos indicadores coletados, o olhar para a fotografia recém-revelada. No caso do SPAECE, essas discussões, quando ocorrem, têm como foro a Semana Pedagógica e as reuniões de planejamento, privilegiando, quase que exclusivamente, a participação dos professores e do núcleo gestor da escola. Ainda que primordial, não basta travar essa discussão somente com o corpo docente. É preciso estendê-la a toda a comunidade escolar e para além dela. Segundo Carvalho (2007:18),



ainda não criamos um meio de devolver os resultados avaliativos para a ponta do sistema e para as comunidades. Entende-se, por comunidade, não só pais, as famílias, como também todos os sujeitos do território em que a escola se insere. Pela ausência deste processo devolutivo, é possível inferir que os dados avaliativos não são apropriados pelos professores, pela escola, pelos alunos e pela comunidade, comprometendo-os a alterar o *status quo* do baixo rendimento escolar das crianças e adolescentes brasileiros.

Entretanto, na opinião da maioria dos entrevistados, de certa forma, as avaliações ocorridas têm contribuído, de uma maneira ou de outra, para a melhoria do sistema educacional, embora este seja um processo lento e de longo prazo e que enfrenta algumas resistências. Vários aspectos são mencionados como indício de melhorias decorrentes dos processos avaliativos. Todavia, na opinião de outros, esse tipo de avaliação não tem trazido tantas melhorias. Sobre este aspecto, alguns autores defendem que as Políticas de Avaliação Educacional, para serem consequentes, têm que se fazer acompanhar de ações efetivas, diretas e objetivas de ajuda e apoio à escola.

Esta seria uma ação social e educacional condizente com os princípios de equidade social. Nada disso é realizado. O que se faz equivale à situação de alguém que caiu num poço profundo e escuta uma pessoa à beira do poço, lá em cima, constatar: ‘você caiu no poço!’, e, depois, ir embora. Será que quem está lá, no fundo do poço, vai conseguir sair sozinho? (Gatti, 2007:36).

Contudo, ao que indica, alguns projetos foram desenvolvidos pela escola a partir dessas avaliações. Embora pontuais, esses projetos demonstram a inquietude da escola diante do diagnóstico das avaliações e, sobretudo, a vontade de acertar, de melhorar. Por outro lado, sente-se a ausência de macropolíticas educacionais, referenciadas pela escola, pensadas a partir dos resultados das avaliações, com focos claros e definidos para os problemas levantados. Pode-se



inferir que os resultados chegam a ser divulgados e até utilizados, mas de forma e intensidade muito diferenciadas entre as unidades do sistema e seus integrantes. Verifica-se que ainda persiste o desafio de melhor divulgar e utilizar os resultados das avaliações desenvolvidas pelo SPAECE.

## 5. REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A realização desta pesquisa, além de propiciar uma visão mais ampla das políticas de avaliação educacional no contexto local, veio oportunizar um momento ímpar para se ouvir a “voz da escola”, mediante o registro das falas, dos pensamentos, dos sentimentos, dos anseios e das opiniões dos diretores e professores. Constituiu-se ainda uma forma de contribuir com o processo de aperfeiçoamento do SPAECE, proporcionando um *feedback* acerca das avaliações desenvolvidas.

De modo geral, verificou-se que as falas foram bastante diversificadas entre os sujeitos; em alguns pontos, com maiores ou menores convergências, demonstrando a autenticidade, individualidade e imparcialidade dos posicionamentos dos entrevistados. Entre os diretores e professores não houve polarização das ideias apresentadas, que viesse configurar uma distinção entre os dois segmentos em termos de concepções ou pontos de vistas. Na maioria das vezes, em cada aspecto interrogado, perceberam-se posições antagônicas dentro de um mesmo segmento. A diversidade de opiniões, seja motivada pela trajetória individual, seja pelo contexto em que atua (escola, série e disciplina), concorreu consideravelmente para o enriquecimento deste estudo, cujas ideias principais apresentadas em torno dos quatro eixos, conduzem, em linhas gerais, aos seguintes entendimentos:

No que se refere à **Percepção sobre Avaliação Educacional** demonstrada pelos sujeitos entrevistados, constatou-se a existência de uma pluralidade de concepções, porém num estágio bastante superficial, voltado para a modalidade de Avaliação da Aprendizagem, limitado ao universo da sala de aula, em detrimento de uma visão mais ampla de avaliação. Seus conceitos apresentam-se associ-

ados às primeiras ideias de avaliação, como sinônimo de medição, mensuração e verificação. Ficou evidenciada a lacuna generalizada na formação inicial dos professores e gestores na área de avaliação educacional, remetendo para a necessidade de uma política de formação continuada, qualificando-os para a compreensão e o envolvimento com os processos avaliativos.

Em relação ao nível de **Conhecimento do SPAECE**, percebeu-se uma diferença entre os dois segmentos, onde os diretores demonstraram um maior domínio e compreensão, comprovado pelas definições mais detalhadas e fundamentadas. Entre os professores, configurou-se uma situação polarizada, em que, de um lado estão aqueles que praticamente desconhecem o sistema e, do outro, os que conhecem e, inclusive, já participaram de alguma atividade, a exemplo da elaboração de itens para os testes.

Embora possuam uma forma elementar de conhecimento acerca da avaliação, foram capazes de distinguir as especificidades e características das duas vertentes que compõem o sistema: Avaliação do Rendimento Escolar e Avaliação Institucional. Da mesma forma, é ponto pacífico o reconhecimento da sigla do SPAECE entre todos os entrevistados, sinalizando sua absorção pela comunidade escolar como referência do sistema de avaliação estadual.

No que se refere à **Divulgação dos resultados do SPAECE**, evidenciou-se insuficiente tanto no âmbito da SEDUC para a escola, como desta para os seus segmentos. O tipo de material produzido restringe-se, quase exclusivamente, à elaboração de relatórios, com uma linguagem técnica, própria dos gestores da instância central. Percebe-se a ausência de materiais diversificados, publicados em grande escala, para as diferentes audiências. A divulgação dos resultados no SPAECE, assim como verificado em outros sistemas de avaliação, constitui-se ainda um desafio a ser superado.

Quanto ao **Uso dos resultados do SPAECE**, são levantados questionamentos sobre as suas reais contribuições para a melhoria do sistema educacional. Embora alguns não percebam essa relação direta dos resultados das avaliações com as políticas educacionais, a maioria dos entrevistados reconhece alguns impactos positivos. O uso é relatado com maior frequência na elaboração de alguns



projetos pontuais, de iniciativa da escola ou de alguns professores. Depreende-se que a utilização no âmbito da escola, ocorre de forma fragmentada e assistemática.

A deficiência na análise e utilização dos resultados das avaliações de forma mais efetiva, pelos diversos usuários permanece também como desafio para os sistemas de avaliação. É preciso avançar na avaliação, na produção e na divulgação de seus resultados. Mais que espelhar a realidade presente e lançar luzes sobre o futuro, é preciso converter resultados em mecanismo propulsor, “em alavanca”, segundo Gatti (2007), para transformação imediata da realidade crítica que enfrenta a educação nos âmbitos nacional e estadual.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** – São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Escola, comunidade e educação. Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?** In: Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – N. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.

CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Núcleo de Pesquisa e Avaliação Educacional. **Avaliação Institucional – Um Projeto Inovador nas Escolas Públicas do Ceará – 1ª. Etapa.** Fortaleza: SEDUC, 1997 (mimeo)

FIRME, T. P. Avaliação, tendências e tendenciosidades. In: **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, vol.1, n. 2, p. 5-12, jan. /mar., 1994.

GATTI, Bernardete. **Precisamos de política educacional efetiva, antes de avaliar.** In: **Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?** Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – N. 3 (2007) – São Paulo: CENPEC, 2007.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage Publications, 1989.



LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

RAVELA, Pedro. Avaliação torna-se uma exigência dos tempos atuais (entrevista). In: Ceará. Secretaria da Educação Básica. **Revista SPAECE**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BAZAH, Newton César e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional – Teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional e o avaliador**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 1997. (mimeo)

WORTHEN, Blaine R. **Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais**. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais – vicissitudes, controvérsias, desafios**. E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

# IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOCENTE E NO DESEMPENHO DISCENTE – ESTUDO AVALIATIVO

**Maria Iaci Cavalcante Pequeno**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Ceará.

[iacip@seduc.gov.br](mailto:iacip@seduc.gov.br)

## INTRODUÇÃO

As recentes pesquisas educacionais publicadas no Brasil atestam baixo desempenho em Matemática dos alunos do Ensino Fundamental.

No estado do Ceará, as avaliações realizadas pelo MEC/INEP (SAEB) e pela Secretaria de Educação (SPAECE) revelam uma tendência nítida de rendimento decrescente no desempenho em Matemática ao longo do processo institucional. Assim, os resultados obtidos indicam que os alunos do Ensino Fundamental não estão conseguindo aprender nem a metade dos conteúdos mínimos previstos para as séries que estão cursando.

Esses dados nos conduzem a uma indagação sobre o ensino de Matemática no Ensino Médio: será que essa tendência de rendimentos decrescente persiste no Ensino Médio ou os alunos que lá chegaram foram naturalmente selecionados, sendo provavelmente os mais aptos a cursar esse nível de ensino? Podemos, contudo, formular outra conjectura: se o Ensino Fundamental, que tem sido alvo prioritário das políticas educacionais, contemplado com inúmeras ações tais como, capacitação de professores, fornecimento de material aprendizagem etc., apresenta deficiências graves na qualidade do seu ensino, como estará o Ensino Médio, ao longo de várias décadas, sem identidade, ora concebido como propedêutico, preparatório para a formação acadêmica, ora como profissionalizante, com função terminal, ora com a junção desses aspectos e, além disso, sem ter recebido prioridade nas políticas educacionais?



De fato, as avaliações em larga escala têm revelado que os alunos do Ensino Médio agregam menor ganho de aprendizagem em relação aos alunos do Ensino Fundamental.

Perante esse quadro, os cursos de aperfeiçoamento para docentes vêm sendo cada vez mais propostos nas políticas educacionais do país, numa tentativa de melhorar a prática docente e assim possibilitar melhor aproveitamento no rendimento do aluno.

Por outro lado, a literatura especializada sobre cursos de aperfeiçoamento, capacitação, treinamento, como são chamados os programas de formação continuada, enfatizam que seus organizadores costumam optar pela dicotomização entre duas linhas de trabalho: reduzem os cursos à abordagem de conteúdos ou, ao contrário, priorizam as questões metodológicas em detrimento dos conteúdos. Tal reducionismo resulta na disfunção desses cursos, que ficam incompletos, desprovidos de sua finalidade mais ampla de preencher as lacunas evidenciadas “do que” e “do como” ensinar.

Na opinião dos especialistas os cursos de aperfeiçoamento deveriam possibilitar ao professor repensar sua prática e reinterpretar sua visão de Matemática. Como fazer para retomar esse caminho, assumindo uma postura reflexiva para modificar procedimentos e inadequações, de modo que esses cursos atinjam os verdadeiros objetivos?

Os resultados de avaliações, quando bem utilizados, permitem melhorar a atuação de programas de aperfeiçoamento e podem fornecer padrões para que organizadores de outros cursos não cometam determinados erros já detectados. Permitem também subsidiar a tomada de decisões com o intuito de melhorar, modificar ou suprimir a realização de programas, de projetos etc.

No Brasil, não temos tradição em avaliação de programas educacionais; é um campo do conhecimento que apresenta grandes vazios. Tal carência também é denotativa do paradoxo que existe nos meios educacionais entre o discurso sobre a importância da avaliação, muito apregoado, e o que se pratica em termos de avaliação. Em geral, a avaliação de resultados de programas de formação continuada, cuja importância e centralidade são indiscutíveis, levando-se em conta que os objetivos e componentes estão em função última de seus



resultados, não costuma ser praticada; daí porque dificilmente se tem ideia sobre os efeitos residuais dos programas implementados na aprendizagem dos alunos

Nesse sentido, realizamos uma avaliação de resultados do programa de aperfeiçoamento para professores de Matemática do Ensino Médio desenvolvido pela Secretaria de Educação do Ceará, em convênio com a VITAE<sup>1</sup>, uma vez que precisávamos de respostas a indagações suscitadas pela conclusão do programa: quais os reflexos do Programa na prática pedagógica dos professores de Matemática do Ensino Médio? Existe diferença de rendimento escolar em Matemática entre os alunos dos professores submetidos ao programa e os alunos dos professores que não foram?

## PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em avaliação, como na ciência, não há uma teoria universalmente aceita. Existem concepções decorrentes das epistemologias objetivista ou subjetivista e, mais recentemente, da conciliação dessas duas correntes, traduzida nos métodos quantitativos e qualitativos, utilizados simultaneamente.

Talmage (1982) resumiu os modelos avaliativos decorrentes das concepções objetivista-empiricista e idealista-subjetivista em quatro grupos, considerando, entre outros fatores, a base filosófica, metodológica, o papel do avaliador e o foco do relatório.

Assim, para Talmage (*op. cit.*), os experimentalistas têm como base filosófica o positivismo; metodológica – a identificação da relação causa-efeito; o papel do avaliador – é independente do programa e o foco central do relatório é nortear a decisão de continuar ou não continuar com ações ou programas. Os analisadores de custo/benefício têm como base filosófica a lógico-analítica; metodológica – julgar o valor do programa por meio de análises de cus-

---

<sup>1</sup> VITAE – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, com sede na cidade de São Paulo, é uma sociedade sem fins lucrativos, cujo objetivo é incentivar a realização de atividades que visem à melhoria das condições de vida da comunidade e o acréscimo de seu patrimônio cultural. Para atingir esse objetivo, apoia projetos nas áreas de educação e cultura e coopera com instituições de promoção social (Relatório VITAE de Matemática, Lima, 1993, p.2).

to/benefício; papel do avaliador – independente do programa; foco da avaliação – propiciar julgamento. Os descritivos têm base filosófica fenomenológica; metodológica – descrever programas de forma organizada, a partir da perspectiva dos participantes por meio de estudos de caso, observação participante etc; papel do avaliador – interativo; foco do relatório – representação holística do programa em desenvolvimento. Os ecléticos têm como base filosófica o pragmatismo; metodológica – relações causais combinadas com processos e dados contextuais; papel do avaliador – cooperativo; foco do relatório – interpretar e recomendar melhorias no programa (TALMAGE, citado por DEPRESBITERIS, 1987, p. 15).

Com efeito, o pressuposto teórico-metodológico mais geral que fundamenta esta pesquisa avaliativa é o eclético, no sentido de utilizar a designação de Talmage para aqueles que reúnem, em único modelo, enfoques metodológicos provenientes das diferentes concepções filosóficas em avaliação, partindo do princípio de que as distinções metodológicas não são incompatíveis. A base filosófica concebida neste modelo procura ultrapassar os limites da utilidade e ter também uma visão dialética dos fenômenos estudados, ou seja, considera os componentes da situação avaliada em suas interações e influências recíprocas.

Dessa forma, se os aspectos metodológicos não estão baseados em paradigmas opostos e irreconciliáveis, os métodos quantitativos e qualitativos são conciliáveis e devem ser usados simultaneamente sempre que se fizerem necessários. Daí porque para desenvolver esta pesquisa combinamos as duas metodologias em virtude da necessidade de investigar as diferentes facetas do programa de formação continuada ora avaliado. A preocupação central com as metodologias adotadas foi a de que permitissem avaliar com a maior credibilidade possível se o programa VITAE/SEDUC havia produzido, na prática docente, o impacto efetivamente esperado.

Para se obter as informações acerca do tema investigado, utilizamos os seguintes procedimentos e instrumentos: observações, entrevistas, estudo da documentação básica do Programa, questionário e teste de rendimento em Matemática.



## **DELIMITAÇÃO DOS GRUPOS, OBJETO DA AVALIAÇÃO**

O programa de aperfeiçoamento em Matemática, patrocinado pela VITAE, foi desenvolvido em 11 cidades do Brasil. No Ceará, operacionalizou-se em três cursos (1992, 1993, 1994), tendo cada um duas etapas para uma audiência constituída de 45 professores de Matemática do 2º Grau das escolas da rede estadual do Ceará,.

A intenção inicial para a escolha dos sujeitos, objeto desta investigação, era envolver todos os 10 professores-alunos da capital, licenciados em Matemática, que participaram dos três cursos completos do programa. Todavia, constatamos que somente 3 dos 10 professores estavam lecionando Matemática no Ensino Médio. Os 7 restantes estavam exercendo outras atividades, como direção de escola, coordenação pedagógica etc. Diante disso, selecionamos, além dos três, dois professores-alunos que haviam participado de dois cursos completos do programa, totalizando cinco participantes de escolas da rede estadual de Fortaleza, os quais denominamos Grupo 1.

A fim de estabelecer comparações entre o rendimento escolar, em Matemática, dos alunos do Ensino Médio, cujos professores participaram do programa e o dos alunos do Ensino Médio, cujos professores não participaram, selecionamos 5 professores que não tinham sido beneficiados com o Programa. Procuramos, contudo, manter as mesmas características, ou seja, escolhemos professores que possuíam licenciatura plena em Matemática e que lecionavam no Ensino Médio em escolas do mesmo porte da rede estadual de Fortaleza. Convém ressaltar que os professores que não participaram do programa foram denominados Grupo 2.

## **PRINCIPAIS RESULTADOS DO PROGRAMA VITAE/SEDUC**

O esforço empreendido na análise das informações captadas pelas observações, durante 3 dias na sala de aula dos 2 grupos pesquisados, procurou localizar os fatores situacionais que pudessem explicar as possíveis diferenças no desempenho docente dos professores que participaram do programa. No entanto, parece que os pro-



fessores de Matemática, em geral, adotam um formato pedagógico padronizado, como se os saberes matemáticos só pudessem ser ensinados daquela maneira. Nota-se sempre, dia após dia, a ênfase na apresentação oral do conteúdo, fazendo conexões com assuntos anteriores, seguidas da aplicação de uma lista de exercícios repetitivos e solitários. Sendo essa tendência tão disseminada, é possível afirmar que os passos formais de Herbart<sup>2</sup> exerceram influência marcante nos saberes pedagógicos dos professores de Matemática.

A proposta do programa VITAE/SEDUC enfatizava que os conteúdos matemáticos deveriam ser enfocados sob o ponto de vista histórico, conceitual e interrelacionados com outros campos do conhecimento. Os professores do Grupo 1 não captaram essa mensagem do programa, pois, nas aulas assistidas pela pesquisadora, os conteúdos foram apresentados sem nenhuma inter-relação com os fatos da vida real, nem com outros ramos do conhecimento; muito menos foi mencionado o lado histórico do conteúdo como forma de ajudar a entender a evolução das ideias e seu significado atual.

Muito embora os professores dos Grupos 1 e 2 tenham demonstrado um bom domínio dos conteúdos, estes eram apresentados sem vida e eram pouco explorados. Por exemplo, quando um professor do Grupo 1 tratava da representação geométrica dos números complexos, era de se esperar, de conformidade com o programa, uma relação maior e mais criativa entre os aspectos geométrico e algébrico, mas isso não aconteceu e a representação geométrica foi usada somente para permitir visualizar os complexos.

Com o intuito de captar se havia diferenças no desempenho dos alunos, cujos professores participaram do programa e daqueles, cujos professores não participaram, utilizamos um teste de Matemática, tomando como base os conteúdos ministrados no programa e compatibilizados com a proposta curricular da SEDUC. Embora o teste de rendimento ainda seja uma das formas mais diretas e eficazes para constatar resultados de desempenho escolar, para que ele se

---

<sup>2</sup> Herbart sugeriu que cada aula fosse estruturada em fases estabelecidas, as quais ficaram conhecidas como os “passos formais de Herbart”. Seriam eles “o de clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização e, por fim, o de aplicação” (GADOTTI, 1993, p. 99).

converta num instrumento poderoso, é necessário que mereça credibilidade. Daí porque o teste de rendimento em Matemática, utilizado nessa avaliação, passou por diversas etapas, desde sua preparação, validação, passando pela aplicação, até à análise estatística, *a posteriori*, de seus escores brutos.

Após a sistematização dos dados do teste, constatamos o seguinte: o teste “t de Student”, utilizado na comparação das duas médias, indica, para um nível de significância  $\alpha = 0,01$ , que não há diferença entre as duas médias ( $t_{obs} = 0,09$ ). Portanto, o rendimento em Matemática obtido pelos alunos dos professores do Grupo 1 (que participaram do programa) não difere significativamente do rendimento em Matemática dos alunos dos professores do Grupo 2 (que não participaram do programa). Nos dois grupos pesquisados, o desempenho em Matemática é fraco e praticamente igual. A tabela, a seguir, mostra os resultados detectados.

**Média de Matemática dos alunos dos professores do Grupo 1 x média de Matemática dos alunos dos professores do Grupo 2.**

| Variável                             | Nº de casos | Média | Desvio-padrão |
|--------------------------------------|-------------|-------|---------------|
| Participou do programa ( Grupo 1)    | 132         | 4,02  | 1,91          |
| Não participou do programa (Grupo 2) | 155         | 4,00  | 2,25          |

Os baixos resultados não surpreendem, se levarmos em conta as manifestações observadas na relação professor-aluno-saber matemático. Vimos, por meio das observações, que são semelhantes às características dominantes do trabalho escolar nos Grupos 1 e 2. Assim, os alunos desses grupos recebem um ensino de Matemática que a apresenta como saber etéreo, cujos tópicos são tratados em uma cadeia rígida de pré-requisitos, sem fazer a menor relação entre o saber que o aluno traz do seu dia-a-dia e o saber formal transmitido pelo professor.

Na sala de aula, o uso exagerado das exposições orais do professor e a atitude puramente passiva dos alunos só fazem treiná-

los para aprender determinadas regras e não promove o verdadeiro aprendizado da Matemática.

Ora, se os alunos simplesmente memorizam os conteúdos matemáticos, não conseguem recontextualizar o saber matemático e aplicá-lo a outras situações. Foi isso que aconteceu no teste de rendimento utilizado nesta avaliação. As dificuldades dos alunos apareceram imediatamente, quando tiveram que enfrentar situações que exigiam a compreensão dos conceitos e princípios matemáticos.

Cabe agora perguntar: por que os alunos dos professores que participaram durante três anos de um programa que preconizava uma postura correta em Matemática não apresentaram desempenhos superiores aos dos alunos dos professores que não participaram do programa e, portanto, não tiveram oportunidade de conhecer essa abordagem? Talvez a pergunta deva ser assim formulada: Por que os professores-alunos não aplicam em sala de aula o que aprendem nos cursos de formação continuada? O que impede os professores de mudar sua postura em relação ao ensino de Matemática, em relação a sua prática docente?

Com a palavra os professores-alunos do programa:

No início, logo após o curso, eu andei aplicando algumas coisas, mas eu notava que aqueles cursos tinham um nível bem mais alto, então era um entrave na aprendizagem dos alunos devido virem muito defasados do 1º grau e não conseguiam acompanhar. Mas cheguei a aplicar na parte de análise combinatória que é uma matéria do 2º ano do 2º grau. No 3º ano, ao pé da letra, eu não apliquei.

Apliquei muito pouco na parte de coordenadas porque o nível daquele curso foi muito elevado para nós. Agora para o nível do aluno que a gente está trabalhando, se a gente for aplicar eles saem reprovados em massa. Mas as técnicas são possíveis de serem aplicadas, havia algumas que facilitavam na maneira de dar as coordenadas e de números complexos também.



## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Em se tratando de uma avaliação de impacto ou de resultados de um programa de formação continuada, as conclusões deste estudo devem revelar os valores extrínsecos do programa, isto é, os reflexos (efeitos) deste no contexto escolar dos principais envolvidos, no caso, os professores-alunos.

Para o programa, objeto desta pesquisa avaliativa, a questão subjacente era de que o aperfeiçoamento dos conhecimentos de Matemática dos professores do 2º grau melhoraria a qualidade do ensino o que, por sua vez, iria repercutir no rendimento dos alunos. Para a Secretaria de Educação do Ceará, esse seria o efeito procurado e a ausência deste seria obviamente o efeito não procurado.

Analisando as informações coletadas, é possível afirmar que o programa VITAE/SEDUC não teve efeitos discerníveis sobre a atuação docente dos professores do Grupo 1, porquanto as características do trabalho escolar dos docentes e o desempenho de seus alunos são semelhantes às dos professores e dos alunos do Grupo 2.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar os alertas feitos, já há algum tempo, por Parlett e Hamilton, no que se refere à avaliação de programas que acontecem no contexto educacional, mais particularmente, no “meio de aprendizagem”.

Segundo esses autores, o contexto escolar é influenciado por diversas situações representadas por um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas que interagem de forma complicada, produzindo um arranjo de circunstâncias, pressões, hábitos, interesses e atitudes que acabam por interferir decisivamente no ensino e na aprendizagem. “Reconhecer a diversidade e a complexidade dos meios de aprendizagem é um pré-requisito essencial para um estudo sério de programas educacionais” (PARLETT e HAMILTON, citado por GOLDBERG, M. Amélia, SOUZA, Clariza (orgs), 1982, p. 40).

Inegavelmente, a presença de múltiplas variáveis na ação pedagógica faz com que seja difícil inferir sobre a influência de um programa, em qualquer situação particular, sobretudo quando aumenta o intervalo de tempo entre o término do programa e a avaliação

praticada, pois, à medida que o tempo passa, muitos outros fatores potenciais podem ter tido a oportunidade de afetar os acontecimentos.

Uma das formas de minimizar esse problema é respeitar a pluralidade de valores de seus principais interessados, é procurar captar na dinâmica da sala de aula a relação e interação que constitui o seu dia-a-dia, descobrindo suas múltiplas dimensões, apontando suas contradições, reconstituindo a ação pedagógica.

Daí porque, só depois de termos mergulhado no contexto escolar dos principais envolvidos, termos conhecido suas opiniões e interpretações sobre o Programa e tentado relacionar os resultados dos testes a um contexto explicativo mais amplo, é que ousamos fazer algumas reflexões que possam servir de balizamento para outros programas, com vistas ao aprimoramento almejado.

Um caminho promissor para se avançar no delineamento de sugestões de políticas de formação continuada pode começar com uma análise crítica da estrutura organizacional da escola, cuja atuação, como vimos, influi decisivamente no ensino e aprendizagem.

Ao se pensar em propostas de formação continuada, não se podem ignorar as causas que desqualificam os profissionais da educação e inviabilizam qualquer proposta bem intencionada, entre as quais as precárias condições do trabalho docente, a insatisfação salarial, a falta de dedicação exclusiva à escola etc. “É ilógico continuar propondo formação de professores se não afastarmos as causas que os desqualificam, desmotivam ou expulsam da escola” (ARROYO, 1989, p. 56).

Toda proposta de formação continuada não pode ser dissociada do projeto pedagógico da escola, mormente quando esta proposta intenta sobrepassar as dificuldades acumuladas ao longo dos anos e promover modificações na aprendizagem.

A melhor proposta de formação continuada decididamente não é aquela concebida numa instância e repassada para outra, sendo mais uma experiência de um programa especial, mas aquela que surge em função de demandas e prioridades concretas da própria escola. Daí porque a melhor estratégia de formação continuada não é aquela implementada fora da escola, mas no próprio ambiente de tra-



balho do professor, pois, indiscutivelmente, o que é vivenciado na prática é muito mais forte e duradouro do que o transmitido fora dela. É fundamental criar condições para que o professor seja o próprio sujeito da ação e não mero executor de tarefas produzidas por outros.

A formação continuada não deve considerar o trabalho do professor numa dimensão parcial, ora privilegiando conteúdos, ora procedimentos didáticos, mas há de levar em conta a identidade profissional do professor na totalidade de suas dimensões, de seus saberes, mas particularmente do saber de experiência. “O saber de experiência que está na base do cotidiano pedagógico dos professores (...) deverá ser o início e o fim de qualquer fundamentação no campo da formação docente” (FERNANDES, 1996, p. 33).

Na impossibilidade de se realizar a formação em serviço, isto é, a formação dentro da prática docente, apontada como mais eficaz pelos pesquisadores (KRAMER, 1989), (SILVA e DAVIS 1993), (MELO, 1994), entre outros, os cursos propostos não devem ter menos de 80 horas, pois, de acordo com Demo, isso representa o tempo mínimo para que o cursista possa desenvolver elaboração própria, pesquisar, fazer o questionamento reconstrutivo de sua prática e propor um projeto alternativo.

A sistemática de acompanhamento dos cursos de formação continuada não deve ser circunstancial, esporádica; há que ser contínua e integrada à proposta de trabalho da escola, a fim de que possa se constituir em fórum privilegiado para discussão e reconstrução permanente do conhecimento.

A avaliação de processo, formativa, deve ter presença garantida uma vez que permite examinar as características mais marcantes da implementação e até que ponto o programa está evoluindo no sentido de atingir os objetivos desejados.

Por fim, consideramos que a formação continuada não substitui uma formação inicial sólida; urge repensar esta última para que possa promover com maior eficácia a formação dos formadores.

Contudo, entendemos que a formação continuada constitui um direito e uma necessidade para o profissional da educação. Como um direito inerente ao trabalho, é relevante para a própria atuação profissional como forma de aprimoramento técnico e político



constante. Como necessidade, torna-se imperativa, em face da gama de competências exigidas do professor, quer em termos do domínio do saber, para reelaborá-lo, quer em termos da quantidade de novas informações produzidas em qualquer ramo do conhecimento.

Consideramos, ainda, que a formação continuada é importante, mas não suficiente como estratégia de intervenção qualitativa na prática docente. Desse modo, não deve ser uma ação isolada, mas integrada a um programa mais amplo previsto para o profissional da educação e que contemple, ao mesmo tempo, a política de pessoal, organização e gestão do trabalho escolar, incluindo, entre outros, os seguintes componentes: formação inicial e continuada de qualidade, condições de trabalho suficientes e adequadas, salário digno e gestão compartilhada.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel- **A Formação, Direito dos Profissionais da Educação Escolar**. In: Política de Capacitação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, FAE/ IRHIP, 1989.
- ÁVILA, Geraldo- **Objetivos do Ensino da Matemática**. In: Revista do Professor de Matemática. Nº 27. S. Paulo, Sociedade Brasileira de Matemática, 1995.
- CARVALHO, João Pitombeira e PAIVA, Maria Auxiliadora - **Considerações sobre Cursos de Reciclagem para Professores de Matemática**. Relatório Interno de Pesquisa. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Matemática, 1995 (mimeo).
- CEARÁ, Secretaria de Educação. **Administração e Capacitação de Pessoal**. Curso de Capacitação para Administradores Escolares. Módulo 03. Fortaleza, 1993.
- LIMA, Elon. **Relatório VITAE de Matemática**. Rio de Janeiro, 1993 (mimeo).
- CEARÁ, Secretaria de Educação. **Programa de Capacitação Permanente do Magistério**. Fortaleza, SEDUC, DRC/DRH, 1991/1994.
- COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação de Programa e Avaliação da Aprendizagem.** In: **Educação e Seleção** n. 19. S. Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1989.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Qual o Papel do Saber de Formação Profissional na Prática Docente?** In: **Cadernos da Pós-Graduação 5- Saber e Prática Social do Educador.** Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, setembro 1996.

SILVA, Rose e Cláudia DAVIS. **Formação de Professores das Séries Iniciais.** In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 87. S. Paulo, 1993.

TARDIF, Maurice, LESSARD Claude e LAHAYE Louise. **Os Professores Face ao Saber:** Esboço de uma problemática do Saber Docente. In: **Teoria e Educação**, 4, 1991.

VITAE, Convênio. **Pontos Conceituais do Programa VITAE de Aperfeiçoamento de Professores do 2º Grau.** S. Paulo, SP, 1992 (mimeo).

# **AValiação DA APRENDIZAGEM NOS CICLOS DE FORMação NO Ceará: CONTINUIDADE DA AValiação TRADICIONAL?**

**Maria Noraelena Rabelo Melo**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Ceará

[nora.rabelo@hotmail.com](mailto:nora.rabelo@hotmail.com)

## **1. INTRODUÇÃO**

A necessidade de ajustar a Educação às novas demandas da sociedade, no âmbito nacional, desencadeou na década de 90, um amplo movimento de reformas dos sistemas educacionais referenciadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. As ações implementadas visavam combater o fracasso escolar traduzido pelos altos índices de abandono, repetência e distorção série-idade.

No Ceará, várias ações foram implementadas objetivando a correção do fluxo escolar, destacando-se, na década de 90, o Programa de Correção de Fluxo, com a constituição de Classes de Aceleração e a implantação dos ciclos (1998). A organização do ensino em ciclos supõe um conceito de avaliação distinto da simples medida e de sua utilização restrita a decisões de aprovação ou reprovação do aluno, lógica própria da organização seriada.

Na Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação do Ceará, destacava-se a importância da avaliação formativa, diagnóstica, voltada para a construção do sucesso escolar, buscando superar a seletividade. Afirmava-se a necessidade de superar o atual modelo, classificatório, coercitivo e discriminatório da avaliação. Como referência, a SEDUC indicava a avaliação processual, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos para verificar os progressos obtidos ao longo de sua aprendizagem. Como concepção de avaliação, a proposta atendia os anseios dos profissionais da educação e dos pesquisadores, uma vez que se opõe à concepção classificatória,



seletiva, o que tem resultado na punição e exclusão dos alunos.

Mudanças na avaliação da aprendizagem alteram o cerne da cultura escolar, dada a centralidade que esta ocupa, atualmente, no processo de ensino. De modo geral, suscita resistência entre os agentes escolares e entre os próprios pais, fazendo com que a proposta seja parcialmente cumprida ou não saia do papel. Teoricamente, os argumentos que embasam a proposta de ciclo e da avaliação são defensáveis. Porém, no cotidiano das escolas, há uma distância entre o que é proposto e o realizado.

O período compreendido entre os anos de 1998/2004 foi particularmente fértil em discussões e polêmicas geradas pelas injunções na sistemática de avaliação da aprendizagem. Esse contexto originou o interesse em realizar esta pesquisa com o objetivo de avaliar a repercussão, na prática avaliativa do professor, das mudanças introduzidas na sistemática de avaliação da aprendizagem, desenvolvida no primeiro e segundo Ciclos de Formação na rede estadual de ensino.

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa sendo o estudo de caso a estratégia de pesquisa adotada. Na coleta de dados utilizou-se a análise documental, a observação direta em sala de aula e entrevistas semiestruturadas individuais com quatro professoras, com a coordenadora pedagógica, a supervisora e a diretora da escola.

O presente trabalho está organizado em três partes. Inicialmente, abordam-se os pressupostos da avaliação na seriação, na sequência, discutem-se os pressupostos dos Ciclos de Formação e sua concepção de avaliação e, na terceira parte, comentam-se os principais resultados da pesquisa.

## **2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O REGIME DE SERIAÇÃO**

Julgamos necessário fazer algumas considerações a respeito dos fundamentos da organização seriada e das práticas avaliativas correspondentes, para um melhor entendimento dos fundamentos

da proposta que a contrapõe, ou seja, a organização em ciclos e a progressão continuada.

A compreensão do lugar que ocupa a avaliação da aprendizagem nos remete para o modelo de organização da escola em sua origem. Freitas (2003) relata que a escola organizou-se em função de demandas ligadas à formação social capitalista para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, pois o processo de produção hierarquizado e fragmentado exigia a preparação rápida e em série dos recursos humanos, sendo a forma escolarizada a única viável para tal fim. Assim, a escola organizou-se impondo um único ritmo de aprendizagem para todos e com ações pedagógicas indiferenciadas. A aceleração dos tempos de formação dos alunos, ressalta o autor, levou ao distanciamento da escola em relação à vida e à prática social, produzindo processos de aprendizagem propedêuticos e artificiais.

A fragmentação do conhecimento em disciplinas e sua distribuição em um determinado tempo eram necessárias para controlar a velocidade de aprendizagem do conhecimento, utilizando, para isso, processos de verificação pontuais.

Freitas (op. cit.) argumenta que a introdução de ‘motivadores artificiais’, como testes, provas e outros mecanismos artificiais de avaliação, deve-se ao distanciamento entre a escola e a vida que veio substituir os ‘motivadores naturais’ da aprendizagem.

[...] a avaliação assume a forma de uma ‘mercadoria’  
[...] com as características de dualidade existentes na sociedade capitalista: valor de uso e valor de troca, com predomínio do último sobre o primeiro ‘aprender para trocar por nota’ (FREITAS, 2003, p. 28).

A estreita relação entre educação e sociedade subordina a escola a determinações do modo de produção material da sociedade, configurando-se em conformidade com seus valores predominantes.

Assim, a contradição inerente à sociedade capitalista passa a escola, apresentando-se em nível do discurso ou nas práticas de seus agentes. Nesse sentido, a função da escola tramita entre o compromisso com a emancipação dos indivíduos e a exclusão e submissão.

A organização seriada tem na avaliação classificatória um dos seus sustentáculos, constituindo-se em mecanismo que referencia a decisão de aprovação ou reprovação do aluno, definindo quem avança, ou não, para as séries seguintes.

O fracasso escolar é um fenômeno multidimensional constituído por fatores extraescolares e intraescolares que, atuando de forma conjunta, transformam desigualdades sociais em desigualdades de desempenho escolar (PERRENOUD, 2000, p. 25).

No que se refere à influência dos fatores intraescolares na produção do fracasso escolar, destaca-se a inadequação da forma de organização da escola e seus correspondentes processos avaliativos. A organização seriada não se coaduna com as modernas teorias do conhecimento, cujas contribuições referem-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva do indivíduo nos processos de aquisição do conhecimento. A seriação é incompatível com os novos objetivos educacionais decorrentes dos avanços técnico-científicos ocorridos nas últimas décadas. Em vez da memorização de fatos e regras, prioriza-se agora a construção de competências, aprender a aprender, considerados objetivos de mais alto nível. Também é incompatível com os ideais de democratização da educação e, em última instância, com a democratização da sociedade. É, portanto, no âmbito da discussão do fracasso escolar, concebido como uma forma de exclusão do direito social à educação, que se discutem outras possibilidades e sentidos para a prática de avaliação da aprendizagem escolar, comprometida com a inclusão e a serviço da construção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno.

### **3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS**

A organização da escola em ciclos é vista por muitos educadores (FREITAS, 2003; PERRENOUD 2004; SOUSA, 2000; VASCONCELOS, 1999) como a alternativa capaz de responder positivamente ao problema do fracasso escolar, na perspectiva de democratização da educação, haja vista que uma verdadeira mudança curricular supõe uma ruptura radical com os parâmetros da seriação.



Vasconcelos (1999, p. 84) esclarece os pressupostos e implicações que embasam a organização do ensino em ciclos:

A organização da escola em ciclos implica fortíssimas rupturas tanto administrativas (tempo, espaço, recursos, trabalho com a comunidade, processo de implantação), quanto políticas (papel da escola, projeto educativo), éticas (valores), psicológicas (processo de desenvolvimento, ritmo) epistemológicas (como se dá o conhecimento, relação afetividade, cognição), pedagógicas (currículo, planejamento, constituição de classes), e didáticas (práticas em sala de aula). Essencialmente, significa quebrar a estrutura tradicional da seriação, que é um dos fundamentos da lógica classificatória e excludente da escola, qual seja, é uma das formas privilegiadas de a escola não ensinar e, apesar disto, se sentir justificada.

A introdução de ciclos, segundo esses pressupostos, traz dilemas e desafios à avaliação da aprendizagem, pois a preocupação em fazer com que um maior número de alunos aprenda também deverá reger a avaliação.

Diante das mudanças introduzidas pelos ciclos e da necessária modificação no sentido da avaliação, Perrenoud (2004) salienta três atitudes possíveis de serem tomadas, em relação à avaliação: contentar-se com ajustes limitados, para não assustar pais e professores; pôr a avaliação a serviço de aprendizagens orientadas por objetivos plurianuais, visando à individualização dos percursos de formação e, a mais ambiciosa atitude, merecedora do empenho para sua consolidação, a de aproveitar a criação de ciclos para fazer avançar a concepção da avaliação das aprendizagens, superando os impasses.

Os impasses presentes na avaliação da aprendizagem, na organização em ciclos, decorrem da contradição fundamental: na escola por ciclos, a concepção e a prática da avaliação pressupõem uma lógica de inclusão, mas inserem-se num contexto social mais amplo que, ao orientar-se pela lógica da exclusão, atua no sentido oposto.

Cardinet (1983a, citado por PERRENOUD, 2004, p.114) distingue na avaliação as funções de regular, certificar e orientar, re-

metendo cada função a um tipo diferente de decisão. A avaliação formativa subsidia a função de regulação do ensino e da aprendizagem e ocorre no momento de formação; a avaliação certificativa garante aquisições junto a terceiros (mercado de trabalho) e ocorre ao final da formação; a avaliação prognóstica fundamenta decisões de seleção e orientação em função da aptidão presumida, por isso se dá no início da formação.

Comumente, o que se observa nas experiências de ciclo em curso é a não implementação da avaliação formativa, a utilização intensiva da avaliação certificativa, quando esta só deveria ocorrer no final da escolaridade básica, e a quase total ausência da avaliação prognóstica.

No contexto da organização do ensino em ciclos, a função da avaliação formativa é otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno. A avaliação formativa, segundo Perrenoud (2004), pode contribuir para a superação dos obstáculos que o professor encontra em sala de aula, relacionados à dificuldade em compreender a natureza das dificuldades de aprendizagem, imaginar uma estratégia adequada e operacionalizá-la; oferecer constantemente a todos uma educação sob medida e a impossibilidade de otimizar constantemente as situações de aprendizagem.

Quanto à função certificativa da avaliação, na escolaridade obrigatória, não se justifica uma avaliação certificativa ao final de cada ciclo. A certificação no final do ciclo alimenta nos professores a ideia da homogeneidade e a visão da construção dos saberes como uma sucessão de andares. “O contrato dos professores, em qualquer ciclo, é receber os alunos como são e avançar na direção dos objetivos da escolaridade obrigatória, nem mais nem menos” (PERRENOUD, 2004, p.121).

A avaliação prognóstica nos ciclos se dará para orientar os percursos de formação, “visto que se trata de propor situações de aprendizagem, bem como dos grupos de trabalho que correspondam a cada aluno” (Ibid, p. 123).

Com relação à concepção de avaliação da aprendizagem nos ciclos, nas diretrizes da SEDUC encontra-se:



Privilegiando a INTERPRETAÇÃO QUALITATIVA, a avaliação ultrapassa a competição, o individualismo, a classificação dos alunos segundo os resultados do processo de avaliação e passa a ser vista como um conjunto de ações que tem a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, possibilitando decisões sobre O QUÊ, PARA QUÊ, QUANDO, COMO e EM QUE PROFUNDIDADE trabalhar os conteúdos curriculares (CEARÁ, 1997, p.143).

A proposta traz um certo tom de inovação no conceito de avaliação, surgindo, no discurso oficial, o paradigma formativo, corroborando a ideia segundo a qual a inexistência de reprovação no mesmo ciclo torna a avaliação ainda mais necessária, contrariamente ao que tem sido frequentemente interpretado:

[...] ao avaliar, o coletivo de professores de cada ciclo diagnostica, identifica avanços e dificuldades dos alunos e propõe intervenções adequadas que promovam a superação das dificuldades e ampliem os avanços, evitando as reprovações. Não há reprovação dentro do ciclo. E na transição de um ciclo para o outro, caso o aluno demonstre dificuldades, será submetido a um trabalho intensificado de retomada das questões não aprendidas, que pode ocorrer nas turmas de apoio pedagógico ou utilizando outros procedimentos pensados pelo coletivo dos professores (CEARÁ, 1997, p.143).

No que se refere ao registro do desempenho do aluno, as notas são abolidas, utilizando-se, na interpretação do desempenho do aluno, aprendizagem satisfatória - AS e aprendizagem não satisfatória - ANS. A avaliação da aprendizagem permaneceu assunto polêmico durante o período de 1999/2002. O ponto de discordância dava-se em torno da forma de expressar os resultados da aprendizagem, tangenciando, assim, a discussão essencial sobre a avaliação em situação pedagógica, uma vez que não se discutia o 'para que' avaliar. Limitando-se à dimensão técnica da avaliação, nos parece correto afirmar que o debate não contribuiu para ampliar o entendimento do



conceito e dos pressupostos da avaliação formativa, condição para exercê-la. Hadji (2001) recomenda aos que desejam trabalhar em sua emergência concreta primeiramente compreender o conceito de avaliação formativa para ver quais são seu sentido, alcance e estatuto para, a partir daí, levantar o problema de sua operatividade.

A gestão que inicia no ano de 2003 argumentando a compatibilidade entre as dimensões qualitativa e quantitativa na avaliação determina a mudança na forma de registro e o retorno à sistemática de notas. O ponto de discordância, portanto, restringe-se à escala de registro do desempenho do aluno, visto que a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, processual e sistemática permanece no discurso oficial.

#### **4. A PRÁTICA AVALIATIVA NO CICLO DE FORMAÇÃO: DESVELANDO O COTIDIANO**

Na realidade, durante o período da coleta de dados, percebeu-se que a prática avaliativa exercida pelas professoras pouco sofreu alteração em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola.

Embora as professoras manifestem, no nível do discurso, fragmentos da concepção que norteia os pressupostos apresentados para o ensino em ciclos, na prática ainda predomina a lógica da seriação, contrariando, dessa forma, o postulado do conhecimento como resultado da interação entre pessoas, fundamento básico da organização do ensino em ciclos.

Quando manifestam, em suas falas, influências da teoria construtivista, demonstram que houve apropriação de aspectos ligados à avaliação defendida na proposta de ciclos. Tais aspectos, considerados inovadores no discurso sobre a avaliação, referem-se a avaliar o “todo” da criança, avaliar no dia-a-dia, avaliação como um processo global, incluindo o professor e a escola, o reconhecimento da limitação da prova no sentido de avaliar as diversas dimensões da aprendizagem do aluno.

Também, revelaram valorização da avaliação qualitativa, uma maior diversidade nas formas de avaliar, mudança na relação

professor/aluno e maior liberdade de expressão dos alunos. Indicaram que a avaliação tornou-se mais flexível e que o aluno passou a ter mais oportunidades. O professor se tornou mais aberto, mais maleável e passou a conhecer melhor o aluno, daí resultando uma maior aproximação entre ambos.

Em relação aos instrumentais de avaliação, o tipo de prova utilizado passou a contemplar aspectos mais subjetivos, valorizando as respostas dos alunos e apresentando questões contextualizadas. Quanto à aplicação da avaliação, embora as professoras tenham afirmado a extinção de um período específico para esse fim, na realidade ainda persiste essa prática, bem como as notas, como forma de registro do desempenho do aluno que continuam sendo praticadas, desconsiderando, assim, as orientações da SEDUC.

A permanência da centralidade na nota no primeiro e segundo ciclos, demonstra que as mudanças propostas pelo órgão oficial quanto à concepção de avaliação não estão ocorrendo. Dessa forma, a avaliação praticada não está cumprindo o papel de ser formadora, de não ser seletiva e excludente.

A prova e a nota se mostraram os aspectos mais problemáticos na introdução de uma nova concepção da avaliação, revelando a dificuldade da mudança dentro de um sistema que não está preparado para tal. A opção das professoras pela utilização de notas foi justificada, principalmente, por questões burocráticas ligadas à informação dos resultados para os pais, para a efetivação de transferências de alunos, comprovação do desempenho para efeito de inclusão em programas de bolsas de trabalho, entre outros.

Nos registros descritivos, quando praticados, percebeu-se o predomínio dos aspectos atitudinais em detrimento do cognitivo, ocorrendo paralelamente a atribuição de notas. Sobre essa problemática, Dalben (1998, citado por BERTAGNA, 2003:430), já apontou dificuldades ao analisar a prática de registros descritivos na implantação da Escola Plural, no que se refere ao tempo destinado à execução dessa atividade que também foi encontrada na realidade observada neste trabalho. Possivelmente, essa pode ser uma explicação para a resistência das professoras ao registro.

No que concerne ao uso da avaliação como forma de po-

der do professor ou instrumento de ameaça, constatou-se uma redução dessa prática nos primeiros anos que compreendem o primeiro ciclo, o que pode ser um indicativo da gradativa perda do sentido da reprovação nesse ciclo. No entanto, pode-se afirmar que a intenção de promover uma mudança nas concepções vigentes de escola, do processo de ensino e aprendizagem e da construção do conhecimento, de acordo com a proposta oficial, não se efetivou na prática.

A prática pedagógica das professoras mostrou-se distante da proposta oficial dos ciclos e da avaliação da aprendizagem que lhe é inerente. A presença da função da avaliação para classificar e selecionar, evidenciada na prática, aponta que não se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação ou mesmo na cultura avaliativa e escolar. Permanece a ênfase em “estudar para a prova” e não na aprendizagem do aluno.

Um ponto consensual e uma das características mais destacadas como positivas nos ciclos, tanto pelas professoras como pelas gestoras da escola, foi a organização das turmas por faixa etária, possibilitando a realização de atividades que atendam a um conjunto maior de alunos, uma vez que, por serem da mesma idade, possuem interesses comuns. Apesar desse aspecto favorável à aprendizagem, as professoras reconheceram os limites de sua ação para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, apontando a necessidade de a escola oferecer outras formas de atendimento àqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, especialmente as relacionadas ao domínio da leitura. Assim, reivindicam ajuda da escola em forma de reforço, sala de apoio, entre outras.

Essa dificuldade encontrada e manifestada pelas professoras dá-se, em grande parte, porque, em sua prática docente, os conteúdos ainda são trabalhados de forma dissociada da realidade do aluno e por não se adotar uma perspectiva interdisciplinar, conforme o que se propunha em relação aos ciclos.

Contraditoriamente, o trabalho com Pedagogia de Projetos é apontado como uma das inovações positivas introduzidas pelos ciclos, o que nos faz supor ter sido a dimensão do currículo absorvida pela escola, por possibilitar a sua participação na criação dos projetos, como também pela ênfase dada à questão metodológica nas ca-



pacitações.

A forma como a avaliação se expressa, revelada na prática observada e nas falas dos sujeitos pesquisados, reafirmou a constatação de Freitas (2003) a respeito do “tripé avaliativo”. Verificou-se que as professoras avaliavam considerando aspectos relacionados à instrução, ao comportamento e aos valores e atitudes dos alunos.

Com relação aos aspectos instrucionais, a avaliação concentrava-se principalmente no processo de aquisição da leitura, especialmente no primeiro ciclo, e em Matemática, no ensino das quatro operações básicas. Esses conteúdos são enfatizados nas tarefas escolares, cujos conteúdos são cobrados nas provas.

Os aspectos relacionados ao comportamento foram muito enfatizados pelas professoras no intuito de exercerem o controle sobre os alunos. Esses, por sua vez, resistiam em aceitar as regras, em permanecerem quietos, sentados, fazendo a lição, não se enquadrando no modelo desejado pela escola, o que dificultava a aprendizagem. A formação de atitudes e valores evidenciava-se nas recomendações e nos comentários das professoras sobre os alunos.

A não compreensão do significado dos ciclos, demonstrado nas falas das professoras, acabou por dificultar qualquer mudança efetiva na concepção de avaliação, uma vez que essas não foram consideradas no processo de discussão da nova organização escolar. A ausência de discussão sobre a função da escola e seus objetivos, que deveria ter ocorrido com a proposta de ciclos, inviabiliza mudanças na avaliação uma vez que essa se encontra intimamente associada à concepção de educação e ensino.

Os esforços foram direcionados para a progressão continuada, restringindo a discussão ao aspecto aprovação x reprovação, bem como à forma de expressar o resultado da aprendizagem dos alunos. Esse aspecto foi registrado, também, no estudo sobre o regime de progressão continuada no sistema de ensino em São Paulo realizado por Bertagna (2003, p. 443):

A inviabilização da compreensão dos ciclos compromete significativamente a discussão do tipo de formação que se propõe e de que concepção de educação e ensino estão pautados. Isso tem implicação direta no

entendimento dos objetivos da escola e na idéia do avanço progressivo dos alunos. Na verdade, essa é a grande possibilidade dessas mudanças-ciclos e progressão continuada, através delas se estabelecer a discussão e constituição de novas formas de organizar as escolas e de compreender a educação em nossa sociedade.

Não se pode desconsiderar que a possibilidade de mudança implica em condições adequadas para a efetivação do ensino em ciclo que prevê a progressão continuada. A exigência de condições adequadas sempre esteve atrelada às discussões sobre a modificação do sistema escolar e sobre a não reprovação. Já na década de 50, os autores mencionavam ser a melhoria das condições oferecidas às escolas e aos professores um pré-requisito para que as mudanças ocorressem.

No entanto, constatou-se, por intermédio das falas dos profissionais da escola e do gestor da SEDUC que coordenou o período de sua implantação, a permanência da carência de condições estruturais nas escolas, contribuindo para que pouco ou quase nada repercutisse positivamente na realidade e na transformação das práticas escolares.

No vasto território das carências, ficaram registrados: a falta de capacitação do professor para executar a proposta de avaliação; falta de acompanhamento e investimento; sobrecarga de trabalho do professor em sala de aula, faltando-lhe tempo para estudar; a falta de recursos financeiros para a compra de material de consumo e para realização de atividades em sala de aula; livros didáticos em quantidade insuficiente para todos os alunos; espaço físico da escola inadequado, com salas de aula que não favorecem outras formas de agrupamentos além das fileiras que impedem a realização de diferentes atividades e, além disso, o número excessivo de alunos.

Apesar desse quadro, pode-se afirmar que, se os ciclos não contribuíram com a promoção de mudanças no sentido de elevar a aprendizagem dos alunos, não se comprova o fato, como prevalece no senso comum, de que a partir dele se registrou uma queda na qualidade do ensino, em que os alunos passaram a obter piores desem-

penhos. Mostra disso é que, no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Prova Brasil), os resultados obtidos pela escola pesquisada, uma das poucas em que permanece a reorganização do ensino em ciclos, ficaram acima dos alcançados pelos demais alunos do Ceará e de Fortaleza.

Vale ressaltar que a falta de recursos humanos capacitados afeta consideravelmente as condições de funcionamento da escola, constituindo-se um grande obstáculo para a viabilização do projeto pedagógico dos ciclos e a avaliação que lhe é inerente.

A literatura que trata da implementação de inovações na escola tem mostrado que, ao chegarem à escola, essas são reinterpretadas e/ou adaptadas aos diferentes contextos. Destaca também a importância do papel de liderança da direção e da coordenação pedagógica para a implementação de determinada inovação na escola, sendo essas afetadas diretamente pelas posturas adotadas pelas lideranças (PARO, 2000).

Nesse sentido, caso haja uma verdadeira compreensão e adesão da política proposta e certo consenso entre estas lideranças, verificam-se maiores probabilidades de obtenção de sucesso e envolvimento dos diversos segmentos da escola. No caso da escola pesquisada, verificou-se uma divergência significativa de concepção e aceitação dos ciclos entre as lideranças. Constatou-se a prática diferenciada em relação aos ciclos, o que permite atribuir práticas diversas entre as escolas que adotaram a reorganização do ensino em ciclos. Assim sendo, as formas de executar a proposta de ciclos sofreu variações decorrentes da abertura, ou não, para acatar essa inovação, do papel da liderança na introdução dos ciclos na escola e das condições concretas que a escola e os professores dispunham para a sua efetivação.

## REFERÊNCIAS

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Organização do Ensino em Ciclos: proposta político pedagógica**, V.1. Fortaleza, 1997.



FREITAS, L.C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: Confronto de Lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, H. V. **Por que os Professores Reprovam**: Resultados Preliminares de uma Pesquisa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.8, n. 28, p.273-282, jul./set. 2000.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n.108, p.7-27, nov.1999

VASCONCELLOS, C. dos S. **Um horizonte libertador para a escola no 3<sup>a</sup> milênio**. Revista de Educação AEC n. 111, p.83-95 abril/junho, 1999.

*LINHA TEMÁTICA*

*GESTÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL*

# **O CENÁRIO CONTRADITÓRIO QUE CIRCUNSCREVE O PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE, VIA CONSELHO ESCOLAR.**

**Ana Cláudia Lima de Assis**

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas

Universidade Federal do Ceará

[claudiassis2003@yahoo.com.br](mailto:claudiassis2003@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo examina questões relacionadas à política de gestão democrática implantada na escola pública cearense, via conselho escolar, em um cenário contraditório, onde o processo de democratização se entrecruza com a implementação de políticas neoliberais. Interessa-me analisar 'o que é', 'o que vem sendo', como está se efetivando a experiência do Conselho Escolar - objeto de estudo - sempre tendo como horizonte essa tensão estrutural entre democracia e ajuste no cenário de cultura política da articulação do novo e o velho.

Para efetivar esta proposta de análise, o artigo está estruturado em três momentos. O primeiro, intitulado "Configurações do objeto de investigação: recortes na tessitura teoria /empíria" apresenta a linha teórica adotada na construção do trabalho. No segundo, que se intitula "Construindo uma compreensão do processo de democratização da escola pública cearense em tempos de políticas neoliberais", efetua uma sistematização das questões que conduziram à reflexão e a metodologia construída na experiência investigativa. O terceiro, denominado "A política vivenciada pelos atores sociais das escolas públicas: o processo de democratização da escola pública", traz uma análise resumida das experiências democráticas vivenciadas.



## CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: recortes na tessitura teoria/empíria.

Na construção deste artigo, busquei construir referenciais para uma discussão sociopolítica do cenário educacional, no período correspondente ao processo de reformas ocorridas na educação cearense nos últimos dez anos. Refiro-me, à Política de Democratização da Educação, implantada nos fins da década de 80 e aprofundada na década de 90 e no ano 2000. Assumo a referência de que esse processo vivenciado na escola é tecido dentro do contexto das políticas neoliberais, implementadas pelo Estado Brasileiro e, de forma contundente, pelo Estado do Ceará nos últimos 20 anos.

Ao me definir por investigar tal fenômeno, tomo como válido o pressuposto teórico levantado por Bourdieu (1989) de que o **real é relacional**<sup>1</sup>. Isso significa dizer que o real não é *dado* ou *algo* solto, isolado, pronto e acabado em qualquer espaço, mas que o real é um todo vivo, em íntima relação dinâmica e dialética com outros todos vivos. Assim, o objeto de estudo deste artigo está organicamente vinculado às atuais configurações sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil Contemporâneo<sup>2</sup>.

Neste artigo, procuro movimentar pistas teóricas que me ajudem a pensar a realidade. No estudo sobre a gestão democrática na escola, busquei inspiração nos trabalhos de Paro (2002), Hora (1994), Gadotti (2000), Freire (1981), etc. Nesse sentido, faço referência, inicialmente, a dois estudiosos: Gadotti e Paro. Gadotti (op. cit. p. 35) trabalha a seguinte tese: a *“Participação e a Democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania, haja vista que a mesma dá-se na participação,*

---

<sup>1</sup> Para Bourdieu, o **real é relacional**, uma vez que só é possível compreender uma dada realidade se esta for compreendida como um ‘espaço de possíveis’, onde está se dando sua inserção, e em íntima relação com os agentes sociais que dela fazem parte.

<sup>2</sup> Delimito como Brasil Contemporâneo o período dos últimos 20 anos: segunda metade da déc. de 80/ déc. de 90 e ano 2000. É o período marcado pela confluência de dois processos estruturais: a Democratização e o Ajuste à nova ordem do capital. É esta uma chave analítica que vem sendo trabalhada por Carvalho em suas produções acadêmicas ao longo dos anos 2000.

no processo de tomada de decisão.” Assim, identifico a criação dos Conselhos Escolares como parte do processo democrático. Para tanto, sua institucionalização deve ser inserida num conjunto de medidas políticas que visam à participação e à democratização das decisões, tais como: eleição de diretores; criação de grêmio estudantil; construção coletiva da Gestão Integrada da Escola-GIDE.

Paro (op. cit. p. 16) menciona que, na referência à tese da *“Gestão Democrática da escola, parece já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo”*. No entanto, alerta que *“parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação.”* O autor considera que “a participação propriamente dita é aquela relacionada com partilha de poder, a participação na tomada de decisões”. Nessa perspectiva, a gestão democrática da escola pública só se concretiza com a participação de todos os segmentos que compõem a escola, nos processos decisórios que orientam a vida cotidiana.

A partir da compreensão de que, no contexto brasileiro – e especificamente o cearense – o processo de democratização deu-se em concomitância com a implementação de políticas neoliberais e consequente inserção do Brasil à nova ordem do capital, gestada nos circuitos da chamada “globalização” ou “Mundialização do Capital”, busquei construir bases teóricas para iluminar esse campo analítico onde terminei por firmar o eixo teórico da relação democratização e ajuste estrutural.

Este eixo é trabalhado através da pesquisa bibliográfica fundamentada na produção de cientistas sociais que desvendam a relação democratização e ajuste no processo histórico da sociedade contemporânea brasileira. Nesse contexto, destacamos as contribuições de Dagnino (2002), Carvalho (1998), Vera Teles, dentre outros. A rigor, essas produções se constituíram em fontes indispensáveis a esta pesquisa, no sentido de indicar referenciais analíticos para o entendimento da gestão democrática da educação no contexto das políticas neoliberais.



Destaco ainda a contribuição de Carvalho, A. (2003) que, em recentes trabalhos, abre fecundas vias de análise para pensar a vida brasileira na confluência desses dois processos estruturais.<sup>3</sup>

Especificamente no âmbito da educação no Ceará, a tese de doutorado de Tavares (2002), com o título *Pedagogia da Escassez: Neoliberalismo e Educação no Ceará* alertou-me para a exigência de articular a discussão de democratização com as políticas neoliberais, implementadas com vigor pelo governo das mudanças.<sup>4</sup> Diante do exposto, observa-se que, nessa conjuntura contemporânea, o projeto democratizante vem sendo posto em xeque. Isso ocorre, não apenas em decorrência da tradição autoritária e patrimonialista brasileira, mas pela hegemonia neoliberal que domina o cenário político internacional desde os meados dos anos 80. A partir dessa compreensão, combinados de modo *sui generis no tecido sociopolítico brasileiro*, o autoritarismo e o neoliberalismo vêm tentando converter em letra morta dispositivos constitucionais, particularmente os que se referem aos direitos sociais.

---

<sup>3</sup> Nesta perspectiva analítica ver os seguintes trabalhos: Apresentação do livro *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*, de Dagnino (2002); O cenário das políticas sociais no Brasil hoje: gestão e controle social, 1996; As políticas públicas no Brasil contemporâneo: relação Estado-Sociedade; Transformações no Estado: Políticas de Ajuste e Governos de esquerda na América Latina, 2004.

<sup>4</sup> Governo das mudanças significa um projeto organizado pelos empresários do Centro Industrial do Ceará- CIC, que conquistou o poder político do Ceará nas eleições de 1986, sob a liderança de Tasso Jereissati. Esse grupo implantou um projeto de mudanças, criando estratégias para a modernização da administração e finanças públicas do Estado. No primeiro governo de Tasso, as políticas sociais voltaram-se para a saúde. No segundo – 1995 a 2002, foi no campo da educação, cuja secretaria tinha como representante legal o professor Antenor Napolini. No bojo deste projeto “Era das Mudanças”, o setor educacional é vinculado a um processo sociopolítico, sendo implementadas determinadas ações como: universalização do ensino, seleção dos dirigentes para os CREDEs, eleições de diretores nas escolas e incentivo à criação dos organismos colegiados (Grêmio, Conselho Escolar, Associação de Pais e Congregação de Professores).



## CONSTRUINDO UMA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE EM TEMPOS DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

No Brasil, as reformas instituídas no campo da educação inserem-se nas reformas gerais, com forte conotação eficientista, cuja origem estava na crise de legitimidade por que passava o Estado, conforme esclarece Oliveira (2000, p. 96):

O raciocínio eficientista incorporado às reformas educacionais dos anos 90, no que se refere à educação básica, tem suas origens na crise de legitimidade que o Estado e, conseqüentemente, o setor educacional enfrenta, a partir de meados da década de 80, quando não conseguem responder nem quantitativa nem qualitativamente às pressões em torno da educação pública.

Conforme Oliveira (op. cit.), a maioria das propostas nos âmbitos federal, estadual e municipal, apresentava aspectos convergentes com os princípios acordados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi, em dezembro de 1993. Ainda inspirada em Oliveira (1997: p.90) a autora ressalta tratar-se de proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas flexíveis, participativas e descentralizadoras de administração dos recursos e das responsabilidades. Enfim, é o modelo de flexibilização da educação sob a óptica neoliberal.

A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, a partir da década de 90, efetiva o processo de reforma educacional que o Estado Ajustador Brasileiro vinha então encaminhando. É o que pode ser identificado como “*reforma educacional em tempos de ajuste*”, empreendida pelo Secretário de Educação do Ceará, o professor Antenor Napolini. A referida reforma propunha-se a transformar a ‘cara da Educação’ no Ceará, com a Política Educacional do “*Todos pela Educação de Qualidade para Todos*”. Essas configurações foram sintetizadas em um documento denominado de a “Caminhada Cearense”.

É oportuno ressaltar a importância de compreender os mecanismos de funcionamento da reforma educacional do Ceará, haja vista que essa reforma foi marcada pela ideologia neoliberal, ou seja, uma forma de destituição da dimensão política em nome da eficiência, da competência e da qualidade. Dessa forma, as políticas educacionais implantadas tinham um claro objetivo de estreitar seus vínculos com o interesse de formar o cidadão produtivo, isto é, o cidadão adaptável ao mercado.

Para desvendar a natureza e o caráter dessas mudanças, assumi a via analítica apontada por Dagnino (2002) e Carvalho, A. (2003) que sustenta a exigência de considerar a tessitura de dois processos estruturantes os quais se articulam contraditoriamente: a democratização e o ajuste estrutural. Assim, o *meu* esforço, foi o de pensar as mudanças educacionais inseridas nessa tensão permanente da democratização – com seus apelos à participação – e do ajuste – com a ênfase na minimização do Estado no social e flexibilização dos direitos sociais.

É bem verdade que o processo da democratização da escola no Ceará contemporâneo existe como parte constituinte da realidade estudada. No entanto, esse processo articula-se com outro que é o de ajuste neoliberal. Esse ajuste propaga a destituição da política, impulsionando todas as questões para uma compreensão de mercado, concebendo-a no âmbito de critérios meramente técnicos. Esse discurso contribuiu, sobremaneira, com o esvaziamento da dimensão política presente na área educacional.

É importante dizer que o processo de ajuste estrutural no Estado do Ceará – década de 90 – propagou-se de forma intensa, sendo tomado como ‘modelo’ para o próprio Estado brasileiro. Encontra-se, em determinados estudos, a utilização da expressão ‘laboratório das políticas neoliberais’ quando se referem ao estado do Ceará. Essa realidade consubstancia-se pelo fato de que, desde cedo, o Ceará é governado por um grupo político que passa a gerenciar a coisa pública como se fosse uma empresa, pautado na lógica mercantil, preconizada pela política neoliberal. A ênfase é nas questões relacionadas a custo/benefício, redução de gastos no social, flexibilização dos direitos trabalhistas e qualidade total.

Destaco a importância de perceber que a implementação das políticas neoliberais não implica um processo mecânico, homogêneo, como pode dar a entender a expressão ‘pensamento único’. Em verdade, o que acontece no Ceará não necessariamente acontece em todos os espaços, da mesma forma, com a mesma intensidade e no mesmo tempo.

Para confirmar essa reflexão, tomo o cenário de Baturité, *locus* da investigação que, no período estudado, apresenta particularidades, em fins da década de 80, por toda década de 90 e parte dos anos 2000. Refiro-me, aqui, à ascensão, nesse período, de três mandatos não consecutivos, de um governo municipal pautado numa linha mais democrática.

Os mandatos referidos acima nascem sob o signo da participação, da ruptura com os grupos oligárquicos e forjados a partir da aliança dos setores médios. Esta foi representada pela figura de um médico que galgou a condição de prefeito por encarnar os anseios de setores populares os quais consideravam ser possível minimizar a problemática social. Esse governo utilizou como base argumentativa, para instituir o discurso da participação popular no âmbito do Estado, a proposta de “governar com as comunidades organizadas”.

Afirma-se, no cenário de Baturité, um momento marcado por uma euforia e convites à participação. Nesse sentido, levado pelos ventos democráticos, dá-se a criação/revitalização de vários conselhos de políticas públicas, inclusive os primeiros Conselhos Escolares.

Somente em janeiro de 2001, ao assumir um governo municipal de extrema direita, sob a liderança de um empresário filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB, é que se tem início, em Baturité, um governo com características neoliberais, em sintonia com o governo do Estado. Esse governo assume uma postura de austeridade junto aos servidores públicos, quando, em seu primeiro ano de governo, sob a alegação de organização administrativa, demite 57 funcionários públicos municipais, gerando um clima de muita insatisfação e revoltas. É a verdadeira face da política neoliberal, instalando-se no cenário Baturiteense.



Esse quadro evidenciado repercute no processo de gestão democrática nas escolas públicas de Baturité, em tempos de políticas neoliberais. Assim, foi possível identificar, a partir das especificidades locais e das linhas políticas dos gestores municipais, como as políticas neoliberais da Educação do Estado do Ceará encarnam-se no contexto escolar de Baturité.

## **A POLÍTICA VIVENCIADA PELOS ATORES SOCIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: o processo em construção de democratização da escola pública.**

O estudo específico da política de gestão democrática implantada na escola pública cearense, via Conselho Escolar, se deu a partir de duas escolas de Baturité. A pesquisa mostrou-me a diversidade de experiências de democratização nas escolas, com maior ou menor avanço em termos de dinâmica política efetiva.

Os dois conselhos estudados configuraram realidades emblemáticas, indicando realidades diferenciadas no cenário da gestão democrática da escola pública. Um deles, pertencente à escola A, configura-se por ser um Conselho que apresenta um esforço de realização de reuniões, em que os conselheiros se fazem presentes e afirmam a importância de acompanhar o cotidiano da escola e, embora não consiga exercer o controle social com maior plenitude, acompanham o dia-a-dia da escola, emitindo opiniões, tomando decisões de cunho administrativo-financeiro e até discutindo sobre questões relacionadas à sala de aula.

Já o Conselho Escolar da escola B é uma expressão de existência apenas formal deste mecanismo democrático. Reúne-se de forma esporádica, quando convocado pelo núcleo gestor, para referendar encaminhamentos relativos a alguma questão definida como importante pela gestão. Apesar de criado institucionalmente há mais de dez anos, não vinha se reunindo há, pelo menos, dois anos, alegando dificuldades para se mobilizar em função da prática participativa.

Nessa experiência de democratização, via conselhos escolares, o estudo sinalizou para o significado do papel do próprio nú-

cleo gestor, identificado, de modo especial, pela figura do(a) diretor(a). Mergulhando reflexivamente nas duas realidades, percebi que, para alguns gestores, o exercício da gestão escolar é uma função meramente burocrática, administrativa de alocar alunos, professores, funcionários, de administrar recursos e buscar resoluções para os desafios cotidianos.

Já para outros, o papel da direção é mais amplo, abrangendo as dimensões administrativas, burocráticas e políticas. Assim, adota uma dimensão política de participação dos diversos segmentos na construção da vida escolar. São gestores que comungam da máxima freiriana de que *“só se educa para a democracia, vivenciando a democracia”*. Sem sombra de dúvida, a gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico, aos interesses reais e coletivos dos sujeitos que interagem no processo de ensino e aprendizagem, sendo o(a) diretor(a) uma figura emblemática do processo.

Logo, gestão democrática na escola pública é um processo que vai além de ‘administrar’ a instituição escolar no sentido técnico. Trata-se, de um processo com uma ampla dimensão política, que objetiva, como bem observa Savater (1998, p.13), “acordo com os outros, a coordenação, a organização entre muitos do que afeta a muitos”.

Retomando as reflexões, percebo que esse contexto impõe diversos entraves para a efetivação da prática democrática: o uso da fala, da discordância, da consciência de ser sujeito da ação e do processo de transformação da escola pública ainda é muito tímido. O ser sujeito ativo e não mero coadjuvante tem sido um dos entraves para o avanço dessas experiências; a descentralização da gestão escolar não é acompanhada de transferência de recursos e de poder, configurando características de um processo de ‘desconcentração’, em detrimento da descentralização pretendida na proposta democrática.

Outro fator identificado diz respeito à fragilidade na formação política e cidadã dos conselheiros e gestores escolares. Faz-se necessário incorporar, nas reflexões cotidianas do C.E, a democracia como base das relações de trabalho, bem como das relações sociais. É oportuno destacar a necessidade de aprofundar discussões relacio-

nadas à conquista e efetivação de direitos, fortalecendo a compreensão de que uma das conquistas deste período foi o direito à participação e o direito 'a ter direitos', como cita Carvalho (1998).

Outra análise se refere à dimensão coletiva dos conselhos escolares. Identifico, na atuação dos colegiados, pesos diferenciados na atuação de cada segmento, tendo destaque a participação do segmento pais, em detrimento, do segmento professores.

Tal constatação me fez identificar os motivos que levam, no contexto das escolas públicas de Baturité, o segmento dos pais ganhar maior visibilidade no aspecto participativo da gestão escolar. Os estudos investigativos realizados por mim, bem como os realizados por Pereira (2002), acerca da organização política da sociedade civil de Baturité, evidenciam uma singularidade na organização social daquele município que emerge em meados da década de 80, com a criação das primeiras associações rurais e urbanas, a partir das CEBs. Em função dessa realidade peculiar de Baturité, talvez, o segmento pais apresenta uma mobilização maior, tendo em vista que possuem uma experiência de associativismo, o que os estimula a participar da gestão escolar. Confirmando essa reflexão, identifiquei conselheiros escolares das escolas estudadas – representantes do segmento pais – inseridos no Conselho Tutelar, no Sindicato dos Servidores Públicos Municipais, na Federação das Associações de Bairros e no Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Nesse sentido, assumo o indicativo de que a participação dos pais em instâncias organizadas externas à escola é capaz de dar outra qualidade ao funcionamento dos colegiados, dado o exercício político vivenciado em outros espaços públicos. Nesse sentido, essa afirmação pode sinalizar para a necessidade de buscar ampliar a articulação entre unidade escolar e essas associações da comunidade onde a escola se situa.

Chamo a atenção para o distanciamento do segmento professor do processo de efetivação da gestão democrática a partir dos conselhos estudados. Vale refletir sobre a realidade do professor da escola pública hoje. Como esse professor está sendo vilipendiado em seu cotidiano, resultando na perda da paixão pela prática político-pedagógica. Essa realidade tem uma direta relação com o cenário das



políticas neoliberais que submete o professor a situações de extrema desvalorização e flexibilização dos direitos trabalhistas. A questão do professor temporário é uma realidade perversa que se implantou na escola pública cearense nos últimos anos e que nega direitos fundamentais ao professorado<sup>5</sup>.

Buscando finalizar as reflexões, há de se reconhecer que, nesses dez anos de caminhada, podem-se identificar avanços no processo de implementação da gestão democrática nas escolas públicas cearenses. Esses, paulatinamente, vêm contribuindo com uma mudança de pensar e de gerir a escola pública: certa transparência foi alcançada pelos conselhos; os conselheiros exigem prestação de contas pelo núcleo gestor e divulgam questionamentos sobre o destino dado ao recurso público; sinalizam para o controle social como perspectiva plausível, como função que os conselhos tendem a abraçar no cotidiano escolar; os problemas escolares – ou pelo menos, parte deles – passaram a ser enfrentados de forma coletiva, quando se percebe que, constantemente, as pessoas são chamadas para participar e opinar sobre decisões a serem tomadas.

Os embates que se estabelecem no cotidiano desses espaços ampliam a esfera pública e, nessa ampliação, o Estado se obriga a proceder de forma mais transparente e mais plausível ao controle social. Dessa forma, o legado mais significativo das experiências participativas é o aprendizado da cidadania, que é um fato incontestável.

Entendo, portanto, que os conselhos escolares existem e que são caminhos concretos, muito embora, ainda se encontrem inacabados e imperfeitos. Embora funcionem com debilidades e com o trânsito dos atores que lhes impingem suas marcas.

Ao concluir este artigo, recorro às reflexões de *Carlos Drummond de Andrade*, que contribuiu com o processo reflexivo de quem se propôs adentrar numa aventura científica. Assim diz o poeta: *"Eu tropeço no possível, mas não desisto de fazer a descoberta que tem dentro da casca do impossível"*. Dessa forma, compreendo que a política de gestão democrática na escola pública, via conselhos

---

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento deste tema ver dissertação de mestrado da professora Maria José Marques - *A Figura do Professor com Contrato Temporário: Um Estudo de Caso no Liceu do Conjunto Ceará*, 2006.

escolares, é certamente um desafio, mas não uma impossibilidade. O que se apresenta como obstáculo é apenas a casca do impossível, que encobre as possibilidades de os homens e mulheres construir sua própria história.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo; Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. – (Guia da escola cidadã; v. 8)

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CEARÁ: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. Antenor Napolini (Ex-secretário da Educação Básica). Publicação: Fortaleza, 22 de fevereiro de 2001.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa. Difel, Editora Bertrand Brasil 1989. (Memória e Sociedade).

BRASIL. – **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** – de 3 de outubro de 1988. *diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**, de 1996. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 1997.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Inserção do Brasil na Nova Ordem do Capital: a Experiência do Ajuste em Questão**. In: BRAGA, Elza Maria Franco. (Org). **América Latina**-Transformações Econômicas e Políticas. Fortaleza: UFC, 2003.

\_\_\_\_\_. **As Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo: relação Estado-Sociedade**. Mimeo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O “Brasil Real” em questão: em resgate crítico de cientistas sociais**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – Ceará. 1999.

CARVALHO, Maria do Carmo A. **A Participação social no Brasil hoje**. São Paulo: POLIS, 1998.

CEARÁ. – **Lei n. 12452, de 16 de junho de 1995**. *Diário Oficial [do Estado do Ceará]*, Fortaleza, 1995.

- COHN, Amélia. **Políticas sociais e pobreza no Brasil**. In: Planejamento e políticas públicas. Brasília: IPEA, v. 1, jun/dez-1989.
- DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DALLARI, D. de A. – **O que é participação política** – São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FREIRE, Paulo. 1981. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E,(Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propósitos**, 2ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997(Guia da Escola Cidadã; V.1).
- HORA, D. L. da. – **Gestão democrática na escola**. – Campinas: Papirus, 1994.
- NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará**. Revista Estudos Avançados. Publicação quadrimestral do Instituto de Estudos Avançados da USP. 15 (42): 169-86, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Neuza de (Org.) **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 2000.
- PARO, Vitor Henrique – **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, editora Ática, 2002.
- PEREIRA, Sônia. **A contribuição do homem simples na construção da esfera pública: os trabalhadores rurais de Baturité – CE**, São Paulo, 2002. Tese de doutorado.
- SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- TAVARES, F. B. **Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.
- TEIXEIRA, F.G. e OLIVEIRA, M. (org.), **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. Cortez e UECE. Brasília;,1996.



# **CONSELHO ESCOLAR: OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES NA ESCOLA.**

**Jociane Maria Sousa Nascimento**

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade

Universidade Estadual do Ceará

[jocianepinheiro@yahoo.com.br](mailto:jocianepinheiro@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

Os conselhos escolares surgem no reordenamento democrático da sociedade brasileira e, ligados ao processo mais amplo de fortalecimento da sociedade civil, têm, portanto um papel a cumprir.

O Conselho é a estrutura representativa que, com o diretor, compõe o núcleo de decisão da escola. Porém, isso exige a definição de uma nova cultura baseada na democracia, na participação e no diálogo; na construção de um espaço dentro da escola, onde pais, funcionários, alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar possa, conjuntamente, opinar, decidir sobre os problemas, as necessidades e prioridades da escola. Certamente essa não é uma tarefa fácil, porque, inicialmente, devem ser quebrados os vícios autoritários plantados nela: decisões vindas de cima para baixo, centralização de ações, dentre outros. A construção desse tipo de relações na escola demanda, além de tempo, a atenção para sua construção de forma coletiva e o trabalho participativo de todos os segmentos presentes na escola e os que estão externamente interligados a ela na comunidade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com vários estudiosos da temática, os conselhos escolares seriam a solução para a democratização das relações da gestão escolar (DEMO, 1993; GADOTTI, 1994; LIMA, 1995; MELLO, 1987). Por outro lado, estudos empíricos têm revelado o Conselho Escolar como instrumento de tutela, de ratificação de decisões tomadas em instâncias superiores (MACIEL, 1995; NASCIMENTO, 1997). Qual a face desse Conselho na escola pesquisada?

Quais os papéis desempenhados pelos seus conselheiros? Qual a sua percepção sobre as relações construídas no espaço escolar? Essas e inúmeras outras questões constituem o arcabouço de nosso trabalho.

Além disso, tendo clareza quanto à complexidade do debate sobre o conceito de Estado, faremos uso do conceito do Estado não como “comitê das classes dominantes”, ou seja, como poder de opressão de uma classe sobre outra, na visão marxista clássica (MARX-ENGELS, 1956:26), mas como um “Estado ampliado” (SASSONS, 1988). Tal conceito, formulado por Gramsci (1978), parte do pressuposto de que o Estado é a relação calcada na luta por interesses antagônicos, sendo palco de constante busca pela hegemonia. Nesse sentido, a hegemonia aqui é entendida como “um modo bem específico de expressão de um querer coletivo. É uma concepção de mundo e um projeto de vida que se traduzem nos discursos e nas ações” (SALES, 2006:97), um processo incorporado em todas as áreas e dimensões de vida humana, não utilizado apenas para controle social. Estado ampliado seria o governo mais a sociedade civil, ou seja, o estado em sentido amplo definido como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1978:763 citado por COUTINHO, 1987:67). Assim posto, pode-se falar de aparelhos estatais como instrumentos de coerção e a feição assumida por esse Estado estará vinculada à forma como estes inter-relacionam-se, ou seja, as artimanhas de como conseguir a hegemonia, seu papel no jogo pela direção social.

No conceito de participação, é utilizada a definição dada por TEIXEIRA como “processo complexo e contraditório entre Sociedade Civil, Estado e mercado, em que os papéis se definem pelo fortalecimento dessa sociedade mediante a atuação organizada dos indivíduos, grupos e associações” (IN SALES, p.90).

É importante perceber que “a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola” (BASTOS, 1999:15). Essa contribuição, contudo, poderá ser barrada pelo emperramento da participação de alguns setores, pela manipulação do diretor nas decisões, pela extrema burocracia – práticas corriqueiras nas instituições públicas.

O conceito de gestão democrática utilizado é expresso por Bastos (1999: 40): “(...) a gestão democrática abriu uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública. Restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais de educação”. Tendo como patamar a visão de Maciel, (1995) e de acordo com Romão (2002, p. 29): “A instituição de coletivos nas escolas apresenta-se, dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e de transformação, na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos ...” E assim a firma Gadotti (2002:36):

(...) a gestão democrática deve estar impregnada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho (...) A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia.

## **METODOLOGIA**

No desenvolvimento de toda a pesquisa, foram utilizadas, como instrumental técnico, entrevistas abertas, por compreender que estas propiciam maior liberdade no trato com a problemática a ser investigada e o privilegiamento das formas narrativas dos entrevistados, visando colher informações e perceber o entendimento destes sobre sua atuação e importância no Conselho Escolar. As entrevistas foram realizadas com membros do Conselho Escolar: alunos, pais, professores e funcionários (representantes de cada segmento), técnicos da Secretaria Municipal de Cascavel - SEMEC



(responsáveis pela implantação e acompanhamento do projeto dos conselhos escolares no município) e a atual direção da escola.

Além disso, foi realizada uma pesquisa documental na própria escola, na Secretaria Municipal de Educação - SEMEC e demais órgãos, que apresentaram informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados foi um procedimento complexo, devido, principalmente, à falta de material disponível sobre a implantação dos conselhos escolares em Cascavel, na Secretaria de Educação, porque esta dispunha apenas de alguns ofícios, apostilas e xerox da lei sobre os conselhos escolares que não foi legalizada e votada na câmara municipal. A análise desses documentos revelou um caráter impositivo e a ausência de uma lei aprovada pela câmara demonstra que a sociedade civil ainda não despertou para o seu papel de cogestora das políticas sociais e de reivindicadora, pois é através do embate, da luta que conseguimos a valorização, a afirmação e a garantia de direitos.

A observação do cotidiano escolar foi fundamental para o desvendamento das relações construídas na escola e sua ligação com a vivência do significado do Conselho Escolar para os conselheiros. Foram realizadas algumas visitas à escola, com o objetivo de conversar com os professores, funcionários, alunos-conselheiros e com a direção da escola sobre o desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas revelaram aspectos sutis sobre o entendimento dos sujeitos de seu papel e sobre a compreensão do Conselho Escolar: função e atribuições na escola, além de permitir a cada sujeito expressar suas opiniões e sentimentos sobre o processo.

O Conselho Escolar é vislumbrado como uma destas perspectivas de construir, no espaço escolar, vivências de exercício democrático, através de alunos, professores, pais e funcionários e de instituir formas de compartilhamento de decisão e de poder, com os debates e embates promovidos pelas discussões dos problemas não somente da escola, mas de todo o contexto social.

## RESULTADOS

Acredita-se que o terreno é fértil de possibilidades do Conselho Escolar. Ele se constitui, de fato, como um instrumento de socialização e debate de ideias, tendo como eixo o compartilhamento de decisões com a comunidade escolar. Porém, isso só poderá ocorrer quando, no espaço escolar, for construída uma nova cultura baseada no exercício da democracia, do diálogo e da participação, em que se busque o resgate da cidadania dos segmentos excluídos dos processos decisórios. Esse entendimento, porém, só será construído na medida em que todos os segmentos escolares compreenderem seu papel de participantes de uma ação coletiva na busca de forjar espaços de participação, compartilhamento e descentralização de ações na escola. Notadamente, não é uma tarefa das mais fáceis, mas indispensável na construção de novas formas de vivenciar o cotidiano escolar tão marcado por expressões tradicionais de autoritarismo, visualizadas em práticas de centralização de decisões e tutela da ação dos conselheiros.

Os desafios surgidos também apontam para o nascimento da perspectiva de uma escola realmente democrática, participativa, sem atitudes discriminatórias e autoritárias. Mas, espera-se que ela seja reconstruída e repensada como espaço de oportunidades e de vivência da democracia. Isso só será possível com a participação de todos na escola: pais, professores, alunos e funcionários que, atuando conjuntamente, descubram que conseguirão instituir e implantar na escola não apenas um Conselho Escolar, mas um mecanismo que sirva de elo entre estes e a escola, deliberando sobre todas as instâncias da escola e contribuindo com a criação de uma cultura participativa e cidadã dentro do espaço escolar.

A problemática investigada e seus entrelaçamentos com outras questões sugere a iniciativa para estudos posteriores, uma vez que a amplitude da temática requer estudos mais aprofundados sobre a dinâmica da participação da comunidade na escola. Contudo, pretendeu-se trazer à tona esta discussão: a simples implantação de um órgão colegiado, como o Conselho Escolar, não se traduz em democratização da gestão na escola. Necessitamos, portanto, desvendar e

compreender a dinâmica de constituição desse processo e a atuação dos conselheiros escolares, dentro de uma visão de construção coletiva de novos espaços e de gestão direta de interesses pelos seus membros, na tentativa de reforçar sua autonomia no cotidiano escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simples instituição dos conselhos escolares e a eleição de representantes dos vários segmentos presentes na escola não são suficientes para a construção de novas relações na escola. É indispensável que todos os conselheiros compreendam a importância de seu papel social para o desenvolvimento de uma gestão verdadeiramente participativa e democrática.

A respeito das concepções criadas pelos conselheiros em relação ao Conselho Escolar, alguns segmentos desconhecem o seu papel dentro do espaço da escola e outros, embora reconheçam a sua importância, não apresentam sinais de que desejem contribuir com o estabelecimento de uma nova cultura na escola, baseada na socialização de decisões e informações; em grande parte, principalmente no segmento dos professores, as questões objetivas de vida, como a questão da remuneração e dos planejamentos das aulas, são mais debatidos do que a possibilidade de tomar o Conselho um interlocutor entre a escola e a comunidade e como mediador das relações dentro do próprio espaço escolar. Na prática, o Conselho Escolar não é vislumbrado como instância de participação, cidadania e democracia.

As próprias lideranças presentes no Conselho Escolar não são representativas, uma vez que, em sua grande maioria, não foram escolhidas por seus pares e sim apontadas por outros segmentos, como no caso dos representantes dos alunos, ou simplesmente indicados pela direção da escola.

A ausência da representação da comunidade provoca uma lacuna na construção de uma prática democrática, notadamente pela não realização de parcerias entre esta e a escola, implicando na perda de contribuição deste segmento e falta de intercâmbio de experiências que poderia ser criado entre a escola e a comunidade. Embora o



Conselho Escolar não seja o único espaço onde se possa contar com a participação da comunidade, ele poderá ser um grande aliado na construção coletiva, na busca conjunta de soluções para os problemas que surgirem.

Foram percebidas vivências de práticas autoritárias. Não há uma administração aberta e vinculada aos interesses de todos os segmentos presentes na escola. Observou-se também que não existe o compartilhamento de decisões e nem a socialização de informações para todo o conjunto da escola. Os segmentos mais excluídos desse processo são os dos pais e alunos. Em relação aos professores, muitos demonstram desinteresse em participar das decisões, principalmente pela falta de tempo para tal empreendimento.

Para procurar minimizar essa falta de debates sobre os conselhos nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação poderá promover a efetivação de um sistema permanente de acompanhamento e capacitação dos conselheiros escolares, objetivando orientá-los sobre o papel do Conselho Escolar, funções, atribuições, etc. Além disso, criar um fórum de debates sobre o funcionamento, problemas, possibilidades do Conselho Escolar, certamente, trará inúmeros ganhos, principalmente no tocante à socialização das informações e troca de experiências, fazendo com que a própria Secretaria atue conjuntamente com os conselheiros, tentando discutir os seus reais interesses e necessidades, vislumbrando criar uma política de acompanhamento, o que poderá provocar mudanças no entendimento do papel do Conselho Escolar e na própria dinâmica da escola.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BASTOS João Baptista (org). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988.

CARDOSO, Isabel Cristina da Costa. **A realidade brasileira e o Serviço Social nos anos 90**. Mimeografado. Rio de Janeiro, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CEARÁ, Constituição Estadual de 1989, Capítulo II, artigo 215, inciso V.

CEARÁ, Coleção Vida e Educação. No01. **Conselhos Municipais: criação e instalação**. Fortaleza, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática" – IN. COUTINHO, Carlos Nelson. **Dualidade de Poderes: introdução à teoria marxista de Estado e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. O Estado Neoliberal Brasileiro. In: **Seminário sobre Políticas Sociais**. Anais. Fortaleza: Anais, 1993.

Documento "**Gestão, compromisso de todos**". Raízes/Asas. Recife. 1992.

Documento do Conselho de Educação do Ceará. **Conselho Escolar**. Fortaleza. 1995.

Documento: "**Todos pela Educação de Qualidade para Todos**". Secretaria de Educação e Cultura. Ceará, 1995/1998.

Documento Sugestões e esclarecimentos – Gestão Democrática. Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1993

DOURADO Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão de educação no Brasil** In FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. Pág. 79

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394 de 20 de dezembro de 1995.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. In: Revista **Gestão em Rede**. Agosto/1998. pag. 13-16.

MACIEL, Maria José de Oliveira. **Gestão Escolar Democrática: Os Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino do Recife**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPE. Recife, 1995.



MARX-ENGELS. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: ed. Vitória, vol. I, 1956.

MEC. **MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA CONSTITUIÇÃO DE UNIDADES EXECUTORAS**. Brasília: Brasil, 1996.

NETO José Paulo. **A redefinição da democracia**. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, n.20, 1996.

OLIVEIRA, Dalila (org.). **Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Editora Vozes, 1997.

PELEGRINI, Marlou Zenella. "Participação: da teoria à prática" In **Gestão em Rede**, agosto/1998, pág.18.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2002. p.175.

PAIVA, Vanilda (org.). **Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico**. São Paulo: Papirus, 1994.

REVISTA GESTÃO EM REDE. "**Gestão democrática do ensino público**". 3º volume. Série Estudos, Março, 1998.

Revista Mandacaru, Ano I, Nº 06, 1995. Fortaleza, pág.09.

Revista Série Propostas Alternativas, Nº 02, maio/1994.

SEDUC, Projeto de lei para criação dos Conselhos Escolares e do Fundo de Apoio a Gestão Escolar. Ceará: Seduc, 1996.

SEMEC, Ofício nº 62 de 09 de abril de 1999.

SEMEC, Ofício Circular nº 531 de 27 de setembro de 1996.

SOUZA, Herbert de. **O poder do cidadão**. Revista do IBASE. Democracia. 113/95.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento, Comunidade e Participação**. São Paulo: Cortez, 1991.

STEIL, Carlos Alberto. "**Movimento Popular e Organizações não governamentais em tempo de globalização**". In: Para entender a conjuntura atual. Rio de Janeiro: Vozes, 1996".

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. "**Gestão Democrática: Papel dos Conselhos Municipais de Escola**". In: 1º Simpósio Regional de Administração de Educação do Nordeste. Anais: Fortaleza, 1996".

WANDERLEY, Eduardo Luis W. "**Educação Popular e processo de democratização**". In: A questão política da educação popular. Brasiliense. 1987.



# **ELEIÇÕES DE DIRETORES: UM CAMINHO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

**Josefa Tavares de Luna Pinho**

Mestre em Desenvolvimento Regional  
Fundação Universidade Regional do Cariri

[josefatl@yahoo.com.br](mailto:josefatl@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

Desde que surgiu a ideia de o diretor ser eleito pela comunidade escolar, nasceu a vontade e a curiosidade de realizar um estudo, tendo como foco a análise da repercussão das eleições para dirigentes escolares na construção de uma gestão democrática.

Por trás desse interesse, havia o pressuposto de que o gestor escolar deveria ter um ideário democrático-participativo relacionado com a prática que, a partir de então, seria desenvolvida no dia-a-dia da escola.

Quando falamos em gestão democrática, partimos de uma preocupação sobre o papel que a democracia pode exercer na escola e na comunidade. A gestão escolar pode funcionar como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica antidemocrática e “politiqueira” ou, ao contrário, se constituir em veículo que contribua para o exercício democrático da cidadania e, consequentemente, para a superação de uma prática pedagógica autoritária.

À medida que percebíamos sinais de mudanças nas escolas, buscávamos, a cada momento, analisar essa questão. Alguns questionamentos foram se tomando mais inquietantes. Foram essas inquietações e a falta de uma avaliação sobre os impactos políticos e pedagógicos das eleições de diretores na microrregião do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 19 que nos levaram a estudar o tema.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A história das eleições para dirigentes escolares das escolas públicas do Ceará teve início no ano de 1995, quando foi realizada a primeira eleição para a escolha dos diretores, representando um

significativo avanço na política educacional do estado fundamentado no programa de gestão intitulado **“Todos pela Educação de Qualidade para Todos”**. No programa citado, garante-se a autonomia pedagógica, administrativa e financeira e a escola passa a ser, de fato, o ponto de partida do processo educativo, tendo a comunidade como princípio norteador da educação cearense.

A escola, nesse contexto, deveria ocupar lugar de destaque, deixando de ser uma mera receptora de alunos, de ordens e avançando no processo de autonomia, conquistando espaço, garantindo o exercício da cidadania, visando à construção de uma consciência crítica.

Na década de 90, vários projetos, versando sobre a eleição de diretores das escolas públicas estaduais, tramitaram na Assembleia Legislativa do Ceará. Mas, somente em 18 de maio de 1995, foi votada e sancionada a Lei 12.442 que, baseada na Constituição do Estado do Ceará, nos artigos destacados abaixo, garantiram a eleição para dirigentes das escolas públicas estaduais:

Art. 215...

V – gestão democrática da instituição escolar na forma da lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade;

Art. 220 – A organização democrática do ensino é garantida, através de eleições, para as funções de direção nas instituições de ensino, na forma que a lei estabelecer.

Observa-se que é constante a preocupação com a participação e o envolvimento de todos os corresponsáveis pelo ensino que a escola pública deverá desenvolver. Acredita-se que a gestão democrática assegurará um comprometimento, já que a comunidade é partícipe do seu gerenciamento, ancorando-se, assim, no envolvimento, compromisso e responsabilidade para assumir os sucessos e as dificuldades.

Os pais, os alunos, os professores e os funcionários se sentirão membros ativos, proporcionando assim um crescimento individual e coletivo, aproximando a escola das reais necessidades locais da comunidade na qual está inserida. Não dá mais para o aluno

ser visto como mero cliente da escola, vivenciando o seu aprendizado de forma isolada e empobrecida. Gadotti (1998, p. 17) assevera: “não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico”.

Percebe-se que a participação efetiva na escola só acontecerá a partir do momento em que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem entenderem que o fazer pedagógico exige de cada um, mais do que opinar, criticar e sugerir, sendo necessário também o comprometimento do coletivo com as atividades-fim da escola.

O Conselho Escolar é um dos meios legais em que todos os representantes da comunidade refletem e tomam decisões sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. É um segmento que favorece a participação e também um instrumento da gestão da própria escola. Como diz Drummond (citado por Antunes, 1998, p.44): “As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”.

Nesse sentido, é necessário que as leis se traduzam em ações concretas no cotidiano escolar e que sejam incorporadas na prática, no dia-a-dia das escolas.

Sobre administração participativa, Paro (1996, p.164) assevera:

As vantagens de uma administração escolar participativa em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente.

Esse sistema de coletividade poderá favorecer a tomada de decisão na escola e amplia as oportunidades de participação dos envolvidos. A partir do momento em que o grupo é o centro das decisões, deixa de existir a pessoa “individual” e os interesses de muitos são articulados pelo grupo que os representa. “Isto implica afirmar que a racionalidade externa da escola está na dependência de sua racionalidade intema”. (PARO, 1996, p.156)



O caminho ideal para a formação da cidadania em um sistema público é a participação e a democratização. Não se pode querer mudanças e transformações no sistema de ensino sem envolver os responsáveis e/ou sem ter um projeto que contemple o social.

Os pais, os alunos, os professores, os funcionários e demais pessoas são responsáveis pela construção da cidadania e por mudanças significativas no rumo das políticas educacionais como sujeitos históricos conscientes dos seus direitos que, muitas vezes, são negados e contrariados por uma determinada conjuntura política e econômica.

É preciso ressaltar que autonomia não é apenas sinônimo de gestão centrada na escola, mas, sobretudo, aumento de flexibilidade, alterações no sistema de controle e desburocratização dos processos administrativos, tomando-os mais adequados àquela realidade escolar.

O fundamental é a coragem de romper com as limitações do cotidiano. É preciso ter desapego pela acomodação e a vontade de enfrentar resistências. Como diz Afonso (2002, p. 20):

dá autonomia às escolas para que se expressem conforme suas necessidades é uma medida que deve ser entendida dentro do quadro geral de transformação porque passa a administração pública, no intuito de harmonizar interesses locais com diretrizes gerais emanadas do poder central de sorte que a autonomia da escola não implique perda da unidade do sistema educacional. O que se pretende é garantir a unidade contemplando a diversidade; ao mesmo tempo em que o poder central flexiona os controles e dá maior liberdade para as escolas ele se cerca de garantias no sentido de que a autonomia será exercida em prol da comunidade educativa que deverá ratificar as medidas adotadas.

Acredita-se que a prática da gestão democrática só acontecerá, de fato, quando os envolvidos no processo perceberem a importância de cada um, o conhecimento que se deve ter da realidade do contexto escolar e a vivência de princípios éticos norteadores de um processo democrático e participativo.

Essa afirmativa indica que a prática de gestão democrática deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões e deve desenvolver um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local, garantindo as competências básicas necessárias à participação. Esta assertiva encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases - LDB, nº 9.394/96, nos artigos 14 e 15.

Intitular-se democrática significa desenvolver competências de formar pessoas para exercer a cidadania e reivindicar melhor atuação dos governos. Administrar é dirigir para e com o povo. É fundamental que os dirigentes escolares compreendam a dimensão do voto, que o valorize como aprendizado para alunos, professores e pais. O interessante da disputa política na escola é o crescimento e amplitude do conhecimento da participação.

## **ELEIÇÕES DE DIRETORES ESCOLARES NO CEARÁ**

A Lei nº 12.442 de 18/05/95 e o Decreto nº 23.689, de 25 de maio de 1995, tratam do Processo de Escolha dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais (EPE) de Ensino Básico do Estado do Ceará, nos seus artigos já citados anteriormente.

Em 1995, o processo de Escolha de Diretores das EPE destinou-se a selecionar candidatos para ocupar os cargos comissionados de Diretor e Diretor Adjunto. O processo correspondeu a duas etapas: prova escrita e eleição direta.

Esse processo foi uma das inovações educacionais que mais revolucionou as escolas, conseguindo a façanha de mobilizar toda a comunidade interna e a externa, despertando para o exercício real da cidadania.

Foram criadas Comissões Eleitorais nos âmbitos estadual, municipal e escolar. Estadual, na Secretaria da Educação Básica – SEDUC; municipal, nas Delegacias Regionais de Ensino – DEREs e nas escolas. A comissão foi composta por pessoas da comunidade educativa (alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários) e tinham o objetivo de garantir a lisura da eleição e garantir que o pro-

cesso pudesse ser realizado com o mesmo espírito com que foi concebido: “Só se educa para a democracia, educando pela democracia”.

A eleição direta para diretores foi um momento ímpar para a comunidade escolar e para a sociedade, visto que exige melhores gestores, com competência técnica e desenvoltura política para administrar com maior responsabilidade e comprometimento. A escola, a partir de tal iniciativa, renova-se no seu espírito e garante, em parte, a concretização do seu objetivo principal que é educar para a cidadania, formando cidadãos críticos e conscientes.

Não há dúvida de que a primeira experiência causou muito impacto na comunidade escolar e na sociedade. As pessoas pareciam não acreditar que tal processo fosse se concretizar. Muita coisa já mudou na escola como, por exemplo, os diretores que estavam na direção e que agora iam pleitear uma candidatura mudaram sua postura tratando com mais dedicação os professores, os funcionários e começaram a tentar se relacionar melhor com os alunos.

Esse processo gerou, de certa forma, uma grande expectativa nas pessoas. Elas passaram a pensar que o processo de eleição eliminaria o autoritarismo e a rigidez dos dirigentes que haviam sido nomeados. A grande esperança era que, agora, o diretor iria se comprometer mais, já que estava sendo escolhido pela comunidade e não era mais indicado. Passaria a ouvir e a decidir juntos sobre os problemas da escola. Paro (1996) assevera:

[...] com a eleição, esperavam que a escola se encaminhasse rapidamente para uma convivência democrática e para a maior participação de todos em sua gestão. Todavia, as experiências mostraram que havia mais otimismo do que realismo nessas previsões. (PARO, 1996, p.103)

É bem verdade que as expectativas foram sendo frustradas, até mesmo no próprio processo que antecedia a eleição. A campanha tomou vários rumos. Estavam presentes o partidário, o clientelismo e o corporativismo. Alguns professores assumiram o papel de “vereadores” e começaram a organizar-se em termos de grupos,



procurando tirar proveito da situação, buscando favorecimento para o grupo de professores.

Obviamente, esse corporativismo não nasceu com as eleições. Ele sempre esteve presente nas escolas, nas instituições públicas. Com as eleições, ele foi se revelando. Pode-se dizer que é uma mazela que a eleição de diretores tomou mais nítida.

A campanha eleitoral aconteceu, em muitas escolas, em clima de politicagem e envolvimento pessoais. As assembleias aconteceram, na maioria das vezes, com muita desordem, muitas discussões e “bate-bocas” entre os candidatos e também entre os eleitores. Foi um novo aprendizado para a comunidade escolar que, pouco a pouco, ia se desenvolvendo e conhecendo novas formas de agir de determinadas pessoas. Muitos diretores autoritários ficaram receosos e, por um certo período, usaram a máscara de democrata e conseguiram eleger-se, embora, logo em seguida, tenham voltado a ser o que eram antes — antidemocráticos. A ditadura voltava a ser a sua cartilha e o diálogo e a participação ficavam só no papel e no discurso.

## **METODOLOGIA**

No decorrer da pesquisa, utilizamos uma abordagem quali/quantitativa. Os sujeitos investigados foram selecionados a partir de amostra aleatória do universo anteriormente apresentado. Foram sujeitos desta pesquisa cinquenta e cinco representantes, envolvidos no Núcleo Gestor (diretor e coordenador pedagógico), alunos, professores, funcionários e pais de alunos de quatro escolas públicas estaduais de Juazeiro do Norte. Todas elas são localizadas na zona urbana, sendo três do mesmo bairro, por serem circunvizinhas, e uma localizada em um bairro mais distante, considerado de alto risco.

Foram utilizados, como instrumento de coleta de dados, questionários com perguntas abertas e fechadas, destinados aos diferentes segmentos da comunidade escolar - diretores, funcionários, professores, pais e alunos - na expectativa de captar as diversas visões desses atores, como eles estão vivenciando esses processos democráticos, se estão percebendo mudanças no cotidiano escolar após a realização de eleições.

Utilizando perguntas fechadas e abertas, procuramos detectar as dificuldades e possibilidades do modelo de gestão administrativa utilizadas nas escolas investigadas, da participação dos envolvidos na gestão, da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de campo foi realizado entre maio e junho de 2003. Além dos questionários aplicados, foram feitas visitas, observações e conversas informais com membros da comunidade escolar sobre o funcionamento da escola.

## RESULTADOS

A análise dos dados fornecidos pelos agentes da comunidade escolar investigados sobre a repercussão da eleição de diretores na escola nos permitiram elaborar algumas considerações que serão enunciadas abaixo.

O processo de escolha de dirigentes escolares foi considerado relevante pela comunidade escolar. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar e ressaltar a importância de poder eleger os diretores da escola.

Eles consideraram que a escolha dos diretores contribuiu para a construção de uma escola mais aberta, mais participativa e também consideraram como fator importante o exercício do ato de votar, de escolher, pois aprenderam a conviver melhor e a fazer opção diante de projetos diferenciados.

Sobre a atuação dos gestores atuais e a legitimidade da figura do diretor, os sujeitos da pesquisa, ressaltaram que ainda existe nas escolas muita postura de individualismo, do decidir antes para comunicar depois em reunião e que é preciso superar tais práticas. Entretanto, acrescentaram de modo geral que o espírito da coletividade está aflorando e que, como é um processo, requer tempo para superar suas falhas. Quanto à legitimidade da figura do diretor falaram que aumentou consideravelmente o compromisso do diretor e sua legitimidade. Eles agora estão mais preocupados com os destinos da escola, se sentem mais acompanhados e, por sua vez, devendo satisfações à comunidade que o elegeu.

O processo eleitoral avançou e rompeu vários obstáculos. Entender um processo eleitoral como um crescimento individual e grupal no início foi muito difícil. Hoje, embora ainda se registrem vários conflitos gerados nas disputas pelo poder, verificou-se que, de acordo com a prática efetivada, esses conflitos vão se tomando mais reflexivos, trazendo à tona a discussão política na escola. A eleição de diretores foi importante para intensificar o processo de diálogo e o debate de ideias e de projetos. Assim, temos que ver na escola a nossa oportunidade de construir a democracia como forma política de convivência humana.

Quanto à influência das eleições no cotidiano e sua relação com o sucesso escolar, os depoimentos nos revelaram que o processo de gestão democrática, vem se aperfeiçoando, buscando melhorias pedagógicas no sentido de resgatar o objetivo central da escola — o ensino. Necessitamos aprimorar e intensificar o acompanhamento pedagógico para garantir o sucesso do aluno tanto na escola como na vida.

Os recursos materiais e humanos foram apontados como insuficientes para o bom funcionamento. Há uma insatisfação geral dado os diversos problemas: atraso de verbas, insuficiência de materiais, equipamentos não disponíveis e a grande falta de funcionários, especialmente para limpeza e vigilância.

Quanto ao sucesso dos alunos, os depoimentos sinalizaram que a aprendizagem melhorou. Porém não atribuem este fato especialmente a gestão democrática, mas ao próprio crescimento do aluno. É bem verdade que esperavam mais dos resultados apresentados nos provões realizados pelos governos federal e estaduais, mas eles consideraram que com a organização das escolas, com o processo de abertura para o acesso e a permanência na escola, o processo de ensino e aprendizagem tem desenvolvido mais habilidades e competências, capacitando mais o alunado a continuar seus estudos.

No que diz respeito à relação escola-comunidade, é notória a influência da eleição na abertura da escola para a comunidade. A relação é de maior proximidade e aumentaram as festas sociais e seminários com temáticas que dizem respeito às famílias, embora tenham diminuído as reuniões de cunho pedagógico (pais e mestres).



Quando acontecem, continuam tendo o mesmo teor de sempre, isto é, falar sobre o desempenho e a indisciplina dos alunos e pedir maior colaboração.

O que não é registrado é a comunicabilidade entre a escola e as associações comunitárias ou outras entidades da comunidade local. As poucas atividades realizadas junto a essa comunidade resumem-se à cessão do espaço físico para alguns eventos sociais (festas de casamentos e outras) e eventos católicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, ao se tentar analisar o processo de eleição de diretores como caminho possível na construção de uma escola democrática e participativa, foram evidenciados possibilidades, limites e contradições geradas por essa prática.

Os questionamentos iniciais presentes durante todo o trabalho, foram: qual a contribuição da eleição de diretores para a construção de uma gestão democrática e participativa? Quais as influências político-pedagógicas e administrativas das eleições de dirigentes no cotidiano e sua relação com o sucesso escolar?

Diante dessas questões observamos que o processo eleitoral avançou e rompeu vários obstáculos. Hoje embora ainda se registrem vários conflitos gerados nas disputas pelo poder, verificou-se que, de acordo com a prática efetivada, esse conflitos vão se tornando mais reflexivos, trazendo à tona a discussão política na escola. A eleição de diretores foi importante para intensificar o processo de diálogo e o debate de ideias e de projetos. Assim, temos que ver na escola a nossa oportunidade de construir a democracia como forma política de convivência humana.

As considerações finais elencadas nos levaram a apontar algumas recomendações:

- A prática coletiva não é instituída somente pela eleição, embora essa possa impulsioná-la. Para tal, são necessários a socialização das informações e do poder e o envolvimento de todos;

- O gestor educacional precisa compreender a função que exerce para realizá-la através da liderança pedagógica, política, cultural e técnica e

- Embora ainda havendo uma precária atuação dos organismos, é necessária a sua implementação e/ou dinamização para a efetivação de uma gestão democrática.

A eleição de diretores foi um dos fatores que mais contribuíram para a construção de uma gestão democrática, pois essa é o princípio da democracia sendo vivenciado na escola. Nesse sentido, todas as escolas devem tirar proveito dessa modalidade de escolha.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, João Baptista (Org). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

CISEKI, Ângela Antunes. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, projeto político-pedagógico. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Constituição Federal de 1988

GADOTTI, Moacir. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, projeto político-pedagógico. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

HERNANDES, Isabel. **Educador-Trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã**, projeto político-pedagógico. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campina (SP): Papyrus, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org). **Eleição de diretores: o que mudou na escola?** Brasília: Plano, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.



# **O CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

**Maria Joyce Maia Costa Carneiro**

Mestre em Avaliação de Políticas Públicas

Universidade Federal do Ceará

[joycemc@seduc.ce.gov.br](mailto:joycemc@seduc.ce.gov.br)

## **INTRODUÇÃO**

No desenvolvimento desta pesquisa, duas preocupações foram determinantes na condução de todo o processo investigativo: a primeira diz respeito à análise efetivada acerca do atual modelo de Gestão Participativa implantada nos idos de 1990 e a segunda configura-se como um desdobramento da primeira e faz referência à questão da relação de poder envolvendo o Conselho Escolar e a direção da escola.

Com um olhar todo especial no desvendamento dessa realidade, procedeu-se ao estudo sobre a participação, tendo como foco principal a prática de gestão democrática no Centro Educacional de Referência – CERE Professora Maria José Santos Ferreira Gomes e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Bezerra, a Escola B, ambas pertencentes à rede pública estadual do Ceará.

Nesse sentido, abordou-se a questão da participação da comunidade no gerenciamento da escola pública cearense através da democratização da gestão escolar, na qual o Conselho Escolar assume um papel fundamental no estabelecimento de relações dialógicas no quadro geral desse processo. Procurou-se investigar, os diversos aspectos que estão ligados diretamente à questão da participação e da democracia no sistema de ensino público cearense. Nessa perspectiva, analisa-se o desenvolvimento dos processos de autonomia e descentralização da gestão do ensino, mais especificamente nas escolas públicas cearenses, verificando o nível de participação dos membros do Conselho Escolar-CE nas tomadas de decisões e definição de prioridades.



Buscou-se conhecer a relação de convivência democrática entre os membros da comunidade escolar, enfatizando os mecanismos adotados pelo sistema de ensino público estadual como a eleição de diretores e a implantação de conselhos escolares. Apesar de se reconhecer que há entraves para a consolidação de uma gestão voltada à plena participação, através dos organismos colegiados, asinalam-se as significativas alterações no direcionamento das políticas educacionais, resultantes da eleição de diretores das escolas públicas e da implantação dos conselhos escolares.

A esse respeito foram consultados diversos autores que tratam desse tema, dentre os quais estão: Carvalho (2000), Arroyo (1979), Freire (1997), Gadotti (2000), Luck (1998), Paro (1997), Libâneo (1984).

## PROBLEMATIZAÇÃO

Com a implantação da gestão democrática, na década de 80, muitos estados brasileiros desenvolveram projetos inovadores de interação da comunidade, tendo em vista a maior aproximação entre governo e sociedade civil. Entretanto, essa política educacional causou um profundo impacto no cotidiano e nas relações de poder no interior da escola.

Entende-se que a implementação da política educacional, como uma etapa em que o poder público, por meio de seus órgãos de planejamento, formulação e deliberação, implanta programas e projetos capazes de provocar impactos que gerem consequências positivas nos rumos dos serviços públicos prestados à sociedade. Dessa forma, a política torna-se operativa, quando desenvolve uma interação entre atores governamentais e não governamentais, através das ideias, recursos e ações próprias, o que é corroborado pelo pensamento de Vieira (2001 p.43):

A reflexão sobre o planejamento e a política educacional requer o entendimento dessas ações como formas de intervenção localizadas no âmbito da estrutura do Estado e, portanto, como ação de governo.

Nesse quadro da política educacional, a reforma alicerçada no *slogan* 'Todos pela educação de qualidade para todos', implantada pela SEDUC a partir de 1995, teve como ícone central a gestão democrática e a autonomia escolar. O desejo de uma escola pública de qualidade está diretamente relacionada à gestão participativa pela qual todas as pessoas inseridas no contexto da escola, tomam parte das decisões e da definição das prioridades.

A efetivação dessa política se dá quando os agentes sociais reconhecem a necessidade de mudança. Dessa forma, os professores, protagonistas da transformação educacional, buscam o desenvolvimento de um trabalho fundamentado na formação crítica dos cidadãos.

Considerando esse contexto, realizou-se uma investigação sobre os diversos aspectos que estão ligados diretamente à questão da participação e da democracia no sistema de ensino público cearense. A preocupação central, com vistas a esta pesquisa, foi analisar a relação de convivência democrática entre os membros da comunidade escolar, enfatizando os mecanismos adotados pelo sistema de ensino público estadual como a eleição de diretores e a implantação de Conselhos Escolares.

O conhecimento dos avanços e dificuldades atravessados pela escola pública foi construído, principalmente, na vivência como diretora de duas escolas públicas estaduais, Monsenhor Dourado no período de 1987 - 1994 e Centro Educacional de Referência Professora Maria José Santos Ferreira Gomes, no período de 1995 - 2000.

Destaca-se, como motivação, o interesse por essa temática pelo fato de se haver trabalhado no período de 2001 - 2002 como Coordenadora de Gestão das escolas da 3ª Região do CREDE 21, quando se perceberam as mudanças ocorridas no processo de gerenciamento das escolas, iniciadas em 1995. Apesar de reconhecer que há entraves para a consolidação de uma gestão voltada à plena participação, por meio dos organismos colegiados, assinalam-se as significativas alterações no direcionamento das políticas educacionais, resultantes da eleição de diretores das escolas públicas e da implantação dos conselhos escolares.

O principal questionamento norteador do trabalho pode ser assim resumido: - qual o papel do Conselho Escolar na promoção de uma prática efetivamente participativa, envolvendo todos os segmentos da escola (Núcleo Gestor, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Congregação de Professores) na discussão, deliberação, execução, acompanhamento e na avaliação das questões relevantes da escola, no contexto da gestão democrática?

Para responder a essa pergunta, fez-se um estudo das relações de poder entre os membros dos diversos segmentos escolares e, nessa perspectiva, o objeto deste estudo configurou-se na análise da atuação dos conselhos escolares das escolas públicas cearenses.

## JUSTIFICATIVA

O contato direto que se tem com os problemas das escolas públicas do Ceará serviu de referencial para a construção da temática em torno do Conselho Escolar. A opção por este objeto de estudo foi incentivada, também, pela experiência de vida que se construiu ao longo da trajetória percorrida como educadora e pelo desejo de contribuir com a discussão sobre a qualidade da participação da comunidade. Portanto, o incentivo a esta investigação nasceu no interior da própria instituição escolar, em que nos propusemos a realimentar uma discussão a respeito da necessidade de consolidação da democracia e da participação da comunidade, numa relação permanentemente dialógica entre o Núcleo Gestor e o Conselho Escolar, responsáveis diretos pela implementação de processos democráticos no contexto escolar.

Dessa forma, o interesse maior foi identificar os entraves que bloqueiam o efetivo funcionamento desse organismo, como a falta de envolvimento da comunidade escolar na composição do Conselho Escolar; necessidade de conhecimento da comunidade escolar acerca de sua responsabilidade coletiva pelo bem público e direito a uma educação pública de qualidade; resistência de alguns diretores que, temendo perder sua autoridade, não permitem a democratização das ações.



## OBJETIVOS

### Objetivo geral

Investigar os diversos aspectos que estão ligados diretamente à questão da participação e da democracia no sistema de ensino público cearense.

### Objetivos específicos

- Descrever a evolução do processo de implementação da autonomia e descentralização da gestão do ensino nas escolas públicas cearenses;
- Pesquisar a relação de convivência democrática entre os membros da comunidade escolar, enfatizando os mecanismos adotados pelo sistema de ensino público estadual;
- Apontar os avanços e dificuldades vivenciados pela escola pública cearense, no processo de implantação da gestão democrática.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo procurou analisar a atuação do Conselho Escolar de duas escolas públicas de Fortaleza, capital do estado do Ceará que, entre avanços e recuos, vem executando um projeto educacional desde 1995, conhecido como “Todos pela educação de qualidade para todos”.

O alicerce teórico do trabalho foi construído a partir das informações fornecidas pelos teóricos que abordam esse tema e pelos documentos oficiais emanados da Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional – COGED<sup>1</sup>, onde está definido o que a escola precisa fazer, elegendo os assuntos mais importantes nos quais deve focalizar sua ação, assessorando o planejamento, a execução e a pres-

---

<sup>1</sup> É o órgão da SEDUC responsável pela coordenação das políticas de gestão escolar e articulação regional.

tação de contas dos recursos financeiros encaminhados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

## **AVALIANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CEARÁ**

Com a implantação da gestão democrática na década de 80, muitos estados brasileiros desenvolveram projetos inovadores voltados à integração da comunidade, tendo em vista a maior aproximação entre governo e sociedade civil. Entretanto, essa política educacional causou um profundo impacto no cotidiano e nas relações de poder no interior da escola.

Entende-se a implementação da política educacional como uma etapa em que o Poder Público, por meio de seus órgãos de planejamento, formulação e deliberação, implanta programas e projetos capazes de provocar impactos que gerem consequências positivas nos rumos dos serviços públicos prestados à sociedade, pelas instituições educativas. Dessa forma, a política educacional, como política pública, torna-se operativa, quando desenvolve uma interação entre os atores governamentais e não governamentais, através das ideias, recursos e ações próprias, o que é corroborado pelo pensamento de Vieira (2001 p. 43): A reflexão sobre o planejamento e a política educacional requer o entendimento dessas ações como formas de intervenção localizadas no âmbito da estrutura do Estado e, portanto, como ação de governo.

Nesse quadro da política educacional, a reforma alicerçada no *slogan* 'Todos pela educação de qualidade para todos', implantada pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), a partir de 1995, teve como ícone central a gestão democrática e a autonomia escolar. O desejo de uma escola pública de qualidade está diretamente relacionado à gestão participativa, pela qual todas as pessoas inseridas no contexto da escola, tomam parte nas decisões e na definição das prioridades.

A efetivação dessa política se dá quando os agentes sociais reconhecem a necessidade de mudança. Dessa forma, os professores, protagonistas da transformação educacional, buscam o desenvolvimento de um trabalho fundamentado na formação crítica dos cida-

ções.

Vários estudiosos, dentre os quais Demo (1996), Avancine (1990), Bastos (2000), Gadotti (2000), Gandim (1999) e outros, vêm analisando as relações de poder e os conflitos nas organizações públicas ou privadas. Os estudos sobre essa temática vêm se aprofundando, principalmente, sobre as origens, as formas de manifestações e as suas consequências em instituições educacionais, pois o exercício do poder se caracteriza como um dos aspectos mais complexos (autoritarismo, abuso de poder, clientelismo, nepotismo e fisiologismo, dentre outros) relacionados à gestão das escolas públicas.

Para Foucault (1986), o controle do poder extrapola o simples mecanismo corporal, interferindo no pensar, na forma do outro ser e fazer. Para esse autor, existe um novo poder que foi gestado a partir da eclosão da sociedade burguesa.

Este novo tipo de poder, que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa: ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondido, este poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar (FOUCAULT, 1986, p. 83).

Foucault (op. cit.) ressalta, ainda, que o poder, na realidade, só existe fundamentado num potencial de verdade interior que ele traz consigo, portanto é indissociável o poder da verdade que o produz. Dessa forma, o poder, no seu exercício como tal, precisa de um ponto de apoio que se estabelece na edificação de uma verdade absoluta, devendo esta ser aceita por todos e, não apenas pelos dominantes do poder, mas, principalmente, devendo ser absorvido pelos dominados.

Para que o poder seja plenamente exercido este precisa apoiar-se num curso de verdade, porque as relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 1986, p. 87).



Geralmente, o poder nos aparece como algo distante, mas é no cotidiano que se dá, principalmente em instituições educacionais nas quais os gestores, em sua grande maioria, reproduzem relações com posturas autoritárias.

Segundo Foucault (op. cit.), toda forma de saber produz poder. O poder, na visão desse filósofo, passa a ser controlado pela vigilância dos indivíduos, fazendo com que não se tenha a consciência da força que ele exerce e, conseqüentemente, não se cria na sua interferência no processo que estão vivenciando, colocando-se apenas como peça de um grande conjunto que tem uma missão naquele espaço que o consagrou para exercer o poder. De fato, o poder "... não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos" (FOUCAULT, 1986, p.15).

Portanto, se o poder ficar concentrado nas mãos de poucos, passará a ser controlado por essa minoria e esse controle será utilizado para manipular as pessoas envolvidas no espaço de trabalho, deixando-as sem opinião própria, persuadindo-as a adotarem o ponto de vista mais conveniente a uma minoria para solucionar uma determinada situação.

Diante disso, a inserção da comunidade escolar na gestão democrática, pela via do Conselho Escolar, é imprescindível, pois visa a um processo de diálogo e intercâmbio entre a escola e a comunidade, onde se mobiliza a sociedade para a compreensão de seu papel e de seu compromisso, na busca de uma escola democrática, participativa, autônoma e de qualidade. A garantia da participação dos conselhos escolares com poder de decisão é fundamental para a sustentabilidade dos processos escolares e, para isso, é importante avaliar a forma como os conselheiros percebem a sua função dentro da escola.

## METODOLOGIA

À luz do referencial teórico construído com base nos estudos de Carvalho (2000), Arroyo (1979), Freire (1997), Gadotti (2000), Luck (1998), Paro (1997), Libâneo (1984), dentre outros, realizou-se um estudo de caso, buscando uma convergência de informações, de vivências e de trocas de experiências.

Partiu-se da percepção de cada entrevistado sobre o objeto de estudo, que nos levou à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica do Conselho Escolar como fenômeno pesquisado. A investigação foi norteada, metodologicamente, pelo referencial teórico construído sob a ótica desses autores que abordam esse tema e temas afins, visando à análise crítica do objeto de estudo escolhido.

Optou-se pela via da pesquisa qualitativa por considerá-la uma das mais ricas na educação. Como o objeto de estudo exigiu um maior grau de compreensão, dada a sua complexidade, decidiu-se pelo estudo de caso, encontrando respaldo nas ideias de Ludke e André (1986), quando afirmam que um Estudo de Caso é uma tarefa que tem como objetivo aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um organismo humano, com o propósito de obter uma compreensão mais ampla do fenômeno.

O interesse central da pesquisa configurou-se em compreender os fenômenos estudados a partir da inserção na realidade em que esses estão circunscritos. O *corpus* da pesquisa formou-se de sujeitos ativos e presentes num determinado contexto histórico e social, exigindo uma aprendizagem constante no processo de observar, registrar e analisar as inter-relações entre os diversos segmentos escolares. Por esse motivo, os dados anotados e recolhidos necessitaram de um tratamento qualitativo, vez que a ideia é avaliar comportamentos e atitudes, interpretando globalmente as falas e depoimentos registrados.

O objeto do estudo configura-se numa análise do funcionamento dos conselhos escolares, identificando os avanços e os desafios no seu efetivo funcionamento. A ideia constituiu-se, na tentativa de elaborar, ao final da pesquisa, um quadro analítico revelador da situação dos conselhos escolares das escolas da 3ª

região do CREDE 21.

A coleta de dados foi realizada através da técnica de Grupo Focal, sistemática de informações qualitativas, utilizando entrevistas e/ou questionários que podem ser utilizados em todas as fases do trabalho de investigação. Aplicou-se, também, um questionário que foi respondido pelos membros do Conselho Escolar, com perguntas abertas para dar oportunidade aos pesquisados (alunos, professores e pais) de emitir mais amplamente as suas opiniões.

Os dados e as informações coletados foram analisados qualitativamente. Apresentamos, também, os resultados do Censo referente aos conselhos escolares, realizado em 2003, pela Coordenadoria de Gestão Democrática – COGED/ Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, os quais foram representados em gráficos e tabelas, para sua melhor visualização e compreensão.

## **RESULTADOS**

A pesquisa de campo revelou-se eficaz, pois foi possível constatar o nível de participação e o envolvimento dos membros do Conselho Escolar na escola, o caráter das decisões tomadas pelos seus membros, identificando os aspectos que dificultam a ação do Conselho Escolar, caracterizando, ainda, o papel dos representantes dos diversos segmentos que o formam. Há um consenso expresso nas falas dos entrevistados quanto à constatação de que, apesar de todos os problemas enfrentados, a escola viveu um clima de mudanças com a implantação do Conselho. Os que mais enfatizaram essas mudanças foram os professores admitindo que ocorreram transformações após a instalação do Conselho Escolar:

No cômputo geral, vemos que os professores das duas escolas investigadas, membros do Conselho Escolar, apontam mudanças positivas no âmbito da escola, como democratização das informações; fiscalização das verbas que a escola recebe; elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e do Projeto Político Pedagógico- PPP; maior monitoramento das atividades e ainda avaliação institucional. Tudo isso, para eles, é uma consequência direta do



trabalho desenvolvido pelos membros deste organismo escolar.

As mudanças observadas na escola, após a implantação do Conselho Escolar, e apontadas pelos pais, se relacionam à participação da família na escola. Entretanto, houve alguns pais que não deram opinião a respeito, alegando desconhecer esse assunto. Muitos pais relataram que não conhecem o papel do Conselho Escolar e o que ele faz. A maioria dos pais quase não tem tempo de frequentar a escola de seu filho para acompanhar o seu desempenho nos estudos, entretanto, o representante dos pais no Conselho deve ser escolhido, de forma paritária, por esse segmento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política traz em si o germe da sua própria contradição, porém busca-se, como sujeitos sociais, a transformação da escola, como instituição norteadas por políticas públicas, em um instrumento a serviço da democratização e da participação, em um movimento de cidadania politizada.

Os resultados desta pesquisa fizeram entender que as legislações educacionais têm funcionado como mecanismos de regulação da prevalência do poder do diretor, sob o poder representativo do Conselho Escolar, impondo critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar.

Pôde-se, ainda, entender que os comportamentos e atitudes autoritários, por parte do corpo docente e gestores, tem-se caracterizado, em muitos casos, como um exercício de dominação sobre os demais membros do Conselho, uma vez que a grande maioria dos professores acredita na incapacidade dos pais, alunos e funcionários em relação à gestão do ensino.

Diante dessa realidade, entende-se que o poder ainda permanece, embora disfarçadamente, como uma imposição da vontade de agentes sociais, que conseguem sobrepujar a força mobilizadora dos oponentes. Nesse sentido, a força social se manifestará, no repensar dessa estrutura de poder, quando as decisões forem tomadas coletivamente por toda a comunidade, de forma a atender aos interesses coletivos dos que se inserem no contexto escolar. Entretanto, não

se faz uma mudança desse porte sem planejamento e sem o envolvimento da sociedade no processo da gestão democrática.

Conduzir um processo de gestão democrática parece fácil, quando se diz que todos são corresponsáveis, cabendo ao gestor exercer, com competência e habilidade, essa condução de forma a possibilitar a participação coletiva, na qual todos se envolvam de forma consciente e efetiva, conquistando-se, assim, uma gestão que se ajuste ao modelo de cidadão que se quer formar, consciente de seu papel dentro da sociedade.

É preciso, portanto, que se implemente um modelo de gestão democrático, nas escolas públicas, que seja um elemento indutor e instigador das políticas públicas, que tenha como finalidade básica o fortalecimento da cidadania e a garantia dos direitos humanos, políticos, sociais e civis, dentre outros, os quais combaterão as desigualdades econômicas e sociais e que serão cruciais para a garantia do direito de toda sociedade brasileira.

## REFERÊNCIA

AVANCINE, Sérgio. **Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública**. São Paulo: PUC, 1990 (Dissertação de Mestrado).

BASTOS, João Batista. (org.) **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed., Rio de Janeiro: 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.) **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: temas básicos de educação e ensino**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

VIEIRA, Sofia Lerche *et al.* **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

*LINHA TEMÁTICA*

*EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO*



# **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA: O TRABALHO DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO EM MARACANAÚ-CE.**

**Maria Elisângela do Espírito Santo**

Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente

Universidade Federal do Ceará

Professora da EEM Profª. Eudes Veras

[elibiologa3@hotmail.com](mailto:elibiologa3@hotmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo consiste no processo de investigação sobre o que pensam e quais as práticas de Educação Ambiental (EA) de docentes em duas escolas públicas de Ensino Médio do município de Maracanaú-Ceará: o Liceu Estadual de Maracanaú e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Flávio Ponte.

Por ocasião da prática docente como professora de Biologia, na Escola de Ensino Médio Professora Eudes Veras, em Maracanaú-CE, desde o ano de 2002, tive a oportunidade de participar de capacitações e acompanhar a realização de alguns projetos relacionados à Educação Ambiental, como a elaboração da “Agenda Ambiental na Escola”, nos anos de 2003 e 2004, e a preparação para a participação na II Conferência Infância-juvenil do Meio Ambiente no ano de 2005. Esses eventos sempre contam com alguns entraves para a sua realização, dentre eles: carência de recursos e falta de habilidade por parte de alguns profissionais para abordar o assunto, além de não ser um trabalho contínuo.

Diante dessa vivência, surgiu o interesse de investigar mais detalhadamente essas questões, na realidade de duas outras escolas de Ensino Médio do referido município: o Liceu Estadual de Maracanaú, por ser uma escola referência localizada no centro da cidade e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Flávio Ponte, localizada em Pajuçara e que desenvolve alguns projetos de EA. A investigação teve como objetivo conhecer a relação entre teoria e prática do trabalho com EA, sob a óptica de docentes do segundo ano do Ensino Médio das referidas escolas.

A escola, enquanto instituição, recebeu sua cota de responsabilidade por se constituir em espaço privilegiado para a sensibilização dos alunos, no que diz respeito à problemática ambiental. Representa, assim, um espaço fundamental para fortalecer a formação para a cidadania, discutindo as questões ambientais, apesar de carregar consigo o peso de uma estrutura desgastada e pouco aberta às reflexões relacionadas à questão socioambiental (SEGURA, 2001).

A desigualdade social, a fome, a miséria, aliadas à degradação dos recursos naturais têm colocado em risco a saúde de nosso planeta e a nossa própria sobrevivência enquanto espécie. Nesse sentido, Segura (2001) destaca que essa crise não pode ser considerada apenas como uma a mais pela qual a humanidade está passando, pois configura uma situação limite para a sobrevivência do Planeta. Diante deste cenário, nos últimos anos a EA surgiu como uma necessidade vital, sendo um processo capaz de contribuir na transformação da sociedade e minimizar a exclusão social e a degradação socioambiental. Assim, a EA vem sendo valorizada como ação educativa, que deveria estar presente em todos os níveis de ensino e nos diversos segmentos da sociedade.

O presente artigo é uma síntese da dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará, de mesmo título, na qual trabalhei com essa questão da Educação Ambiental instigante e pertinente no meu dia-a-dia como educadora.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Associados ao aumento significativo da população do planeta houve também um acelerado processo de urbanização, e um incessante crescimento da industrialização, provocando mudanças nos padrões de consumo do homem moderno. A Revolução Industrial intensificou a exploração da natureza pelos homens. A consolidação da ética antropocêntrica toma a natureza e a cultura humana, que antes caminhavam juntas, duas coisas distintas, sem ligação (HERCULANO, 1992).

Para uma sociedade, que se tornou industrial a partir do século XVIII, progresso significa produzir mais, induzindo, paralelamente, um consumo cada vez maior. Esse conceito de progresso e o aumento da produção a qualquer custo acabaram por tornar o meio ambiente a maior vítima desse modelo. O acirramento das desigualdades sociais, a pobreza, e a degradação ambiental constituem o cenário sobre o qual se fundamentam as críticas aos paradigmas que sustentam a sociedade vigente (SEGURA, 2001).

Para Guimarães (1995), aliadas às preocupações ambientais, as relações entre o modelo de desenvolvimento que constituiu a sociedade urbano industrial contemporânea e o meio ambiente vêm sendo profundamente questionadas. Nesse sentido, o autor discute que o modelo vigente de sociedade traz como caminho para o desenvolvimento, o crescimento econômico baseado na extração ilimitada de recursos naturais (renováveis ou não) associado ao acúmulo contínuo de capital e à produção ampliada de bens. Isso configura uma sociedade consumista, supervalorizadora da competição e do individualismo, e ainda transmissora da ilusão de viabilidade desse modelo.

Embora a crise ecológica tenha raízes profundas na história da humanidade, somente nos anos 60 do século XX o ambientalismo passou a ter visibilidade no cenário mundial (GRUN, 1996). A história ambiental começou a surgir na década de 1970 do século XX, à medida que eram realizadas conferências sobre a crise global e os movimentos ambientalistas cresciam entre os cidadãos de vários países. Esse movimento mais enfático nasceu numa época de reavaliação e reforma cultural, em escala mundial (WORSTER, 1991 p.2).

Sob o grande impacto causado pelo Relatório do “Clube de Roma”, em 1968, acerca do uso dos recursos naturais disponíveis no planeta, a Organização das Nações Unidas – ONU, no ano de 1972, organizou a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia.

Nessa conferência o desenvolvimento da Educação Ambiental, como elemento fundamental para o embate da crise contemporânea, foi reconhecido oficialmente (DIAS, 1998). Uma



resolução importante dessa conferência foi a de que se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais. Surge, então, o que se convencionou chamar de Educação Ambiental.

Já em Tbilisi, em 1977, no Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental, foi gerada a “Declaração Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, a qual apresentava conceitos, objetivos, princípios e estratégias para o desenvolvimento da EA. Considerada como marco histórico para a EA, a conferência estabeleceu orientações aos países do mundo quanto a sua implantação em políticas públicas de educação e meio ambiente.

Um dos princípios da EA ressalta que esta deve constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não-formal. Assim, concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos, a Educação Ambiental foi se consolidando como proposta educativa, dialogando mais intensamente com o campo educacional (CARVALHO, 2004).

Segundo a Conferência do Rio de Janeiro, em 1992, a Educação Ambiental deve estar associada à educação para o desenvolvimento sustentável (apesar de polêmico o conceito de desenvolvimento sustentável, tendo em vista ser o próprio “desenvolvimento” o causador de tantos danos socioambientais). Para muitos especialistas, uma Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável é severamente criticada pela dicotomia existente entre “desenvolvimento e sustentabilidade”<sup>1</sup>.

Também durante a já citada Conferência Rio-92 (ONU, 2000), se revisitou o documento de Tbilisi para a Educação Ambiental, ampliando princípios e recomendações. Na Agenda 21, plano de ação aprovado durante a conferência, em especial no capítulo 36, há três eixos de organização da Educação Ambiental em nível internacional: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento.

---

<sup>1</sup> De acordo com autores como Inacy Sachs (2002), as dimensões de sustentabilidade são social, ambiental, econômica, cultural, política e ética.

Com essa preocupação, a proposta é reorientar o ensino formal e informal, modificando atitudes e comportamentos pela aquisição de conhecimentos e valores. Merecem destaque, nesse documento, a integração de disciplinas pela organização multi e interdisciplinar dos currículos, o desenvolvimento de métodos de ensino e, principalmente, a comunicação (AGENDA 21, 1992). Neste documento, o ensino básico é valorizado; a universalização do acesso à educação básica é vista como uma estratégia de promoção da equidade e compensação das disparidades econômicas, sociais e de gênero.

A Educação Ambiental deve estar organizada, segundo a recomendação do documento, acima citado, em educação formal e informal, para todas as idades, exigindo a democratização dos meios de comunicação e integrando conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Loureiro (2004) ressalta que os documentos norteadores e conclusivos, apesar do inegável valor político e macroorientador, têm caráter genérico e proporcionam recomendações vagas, sem maiores efeitos práticos, sendo muitas destas compatíveis com a ética liberal e com a economia de mercado.

A Educação Ambiental tem recebido, ao longo de sua evolução, vários conceitos, decorrentes da ampliação das concepções de meio ambiente e da evolução da percepção dos problemas ambientais. Ainda não existe um consenso sobre o que é EA, nem mesmo entre os que se dizem educadores ambientais (REIGOTA, 1998).

Para muitos, a Educação Ambiental ainda restringe-se a trabalhar assuntos relacionados com: lixo, preservação, paisagens naturais, animais. Dentro desse enfoque, a Educação Ambiental, basicamente, é naturalista. Atualmente, a Educação Ambiental crítica é embasada na dimensão relacional e no princípio de que tudo está interligado. Dias (1998) aponta que as dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica devem ser inseridas. Para o autor, tratar a questão ambiental abordando apenas um dos seus aspectos, o ecológico, seria praticar o reducionismo.

Numa perspectiva globalizante, concebendo o ambiente como projeto de vida e tendo como um dos caminhos necessários ao

seu alcance a EA, essa deve ser entendida como educação política, no sentido de que reivindica e prepara os cidadãos para exigirem justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 1998).

Leme (2006) indica que, se fôssemos avaliar a qualidade da EA nas escolas, provavelmente identificaríamos que muitas das práticas desenvolvidas não condizem com os princípios de uma EA crítica. Segundo Carvalho (2004, p.158), dentre os vários objetivos de uma Educação Ambiental crítica, ela deve “Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida. Ou seja, deve contribuir para que os indivíduos identifiquem os problemas socioambientais, para agir sobre eles. É o que Loureiro (2004, p. 89) aponta como uma Educação Ambiental transformadora:

A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre a forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana; vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Acredito nessa última perspectiva de abordagem em Educação Ambiental, que supera a visão reduzida e simplificada de que a transformação do comportamento individual levaria à transformação da sociedade. Concordo com o pensamento de Guimarães (2006), quando afirma que o comprometimento de “fazer a sua parte” é importante no processo, mas somente quando associado à perspectiva interativa das partes/indivíduos entre si é que assume a dimensão política do enfrentamento com sinergia, que gera pressão e vai além da soma das partes.



## METODOLOGIA

A trajetória de construção desse estudo teve início em 2004, antes de ingressar no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA). Inicialmente minhas investigações eram feitas na Escola de Ensino Médio Professora Eudes Veras, Maracanaú-CE, onde leciono a disciplina de Biologia e vivencio a interface entre a teoria e a prática de trabalhar com Educação Ambiental no cotidiano escolar. Posteriormente, já no Mestrado, comecei o processo de investigação nas escolas Flávio Ponte e Liceu de Maracanaú. O primeiro contato com as escolas aconteceu em maio de 2006 e o acompanhamento foi até dezembro de 2007.

Para Matos e Vieira (2001, p.21), “a pesquisa é a atividade principal da ciência que permite a aproximação e o entendimento do objeto estudado”, fornecendo, assim, possibilidade de interferir na realidade que investigamos. Assim, segundo as autoras, no ato de pesquisar há diversas possibilidades de escolhas com relação aos tipos e instrumentos de pesquisa.

Optei por uma abordagem qualitativa da pesquisa. A pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que para todo comportamento humano há um sentido, uma interpretação. Esse tipo de estudo “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22).

Uma pesquisa não pode ser apenas traçada por normas e técnicas acadêmicas; deve estar intimamente ligada a uma reflexão mais apurada sobre como os indivíduos se relacionam com o meio em que vivem. Busco investigar, nessa perspectiva, elementos que compõem o cenário das escolas públicas de Ensino Médio de Maracanaú no tocante ao trabalho dos docentes e sua influência nas ações de EA.

Se a realidade é um todo dialético, maior que o resultado da soma de suas partes, seus momentos mais particulares são significativos para sua construção e compreensão. Assim, ao se

pesquisar as escolas, é pertinente contextualizá-las na sociedade em que estão inseridas, como partes de uma totalidade social às quais pertencem. Matos e Vieira (op. cit.), ao descrever sobre a dialética como eixo epistemológico da pesquisa educacional, falam sobre focalizar a questão da historicidade e da totalidade. Destacam que “devemos ter noção do todo e da parte, compreendendo as contradições e mediações, que se estabelecem socialmente”. (p.31).

Atentando para a metodologia marxista, busco desenvolver esta pesquisa sob uma abordagem sistêmica, com a visão voltada para a contextualização ambiental de nosso objeto de estudo, as concepções docentes, o que pensam e o que fazem os professores bem como para o caráter participativo da pesquisa.

O processo de investigação foi iniciado com a pesquisa bibliográfica para, em seguida, realizar pesquisa de campo. As técnicas de pesquisa utilizadas na coleta de dados foram variadas: observação participante, análise de documentos oficiais e das escolas, questionários e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos pesquisados inicialmente são os docentes da 2ª série do Ensino Médio das duas escolas somando 20 professores. Trabalhei com os docentes de todas as áreas (Ciências da natureza e Matemática, Linguagens e códigos e Ciências humanas), para obter uma visão mais abrangente, tendo em vista a proposta dos documentos norteadores de que a EA deve ser trabalhada como tema transversal, independente da disciplina.

## RESULTADOS

Em uma análise inicial, identifiquei basicamente três grupos de professores. Um primeiro, que não trabalha em nenhum momento as questões ambientais; um segundo, que faz essa abordagem em certas oportunidades e um terceiro grupo que diz trabalhar no seu cotidiano essas questões e que já desenvolveu ou desenvolve algum projeto relacionado à Educação Ambiental.

Durante as visitas à Escola Flávio Ponte, acompanhei a elaboração da Agenda 21 da Escola. Foi uma experiência bastante significativa e contou com várias etapas seguindo uma cartilha do

programa (Vamos cuidar do Brasil) com as escolas chamadas “Com-Vida” (MEC, 2004) e com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar. Ao realizar trabalho de elaboração da Agenda 21, vários eram os anseios e todos sabiam apontar o que precisava ser feito. No papel cabe muita coisa. O problema é como colocar em prática as ações propostas para que possa haver uma efetiva mudança. O que se percebe, na realização desse trabalho, é a falta da continuidade do trabalho, proposto durante o momento de construção da Agenda 21.

Acompanhando como se desenvolvem as ações de Educação Ambiental na Escola Liceu de Maracanaú, podemos fazer algumas comparações e detectar diferenças de como acontece na Escola Flávio Ponte. A escola trabalha com projetos pedagógicos desenvolvidos paralelamente às aulas durante todo o ano letivo. As ações relativas à Educação Ambiental estão contempladas nesses projetos.

Mesmo declarando não existir nenhum trabalho específico de Educação Ambiental, analisando os projetos desenvolvidos, acompanhei alguns que tinham relação com Educação Ambiental. De uma maneira geral, a crítica a ser feita a esses projetos é a abrangência dos mesmos, tendo em vista que a maioria envolve apenas um professor e três a cinco alunos de toda a escola, o que, na minha opinião, fica muito restrito. Os projetos deveriam envolver um número maior de participantes, visto que a maior parte dos alunos da escola não tem nem conhecimento dos mesmos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisar sobre a realidade da Educação Ambiental na escola pública é, para mim, instigante. O tempo todo me senti como parte dos sujeitos pesquisados, tendo em vista que vivencio esse desafio no meu cotidiano de professora da escola pública. Foi necessário cuidado para que minhas inquietações pessoais não interferissem no processo de investigação.



As considerações aqui expostas não são verdades absolutas, são resultados de uma realidade microscópica diante de um cenário educacional e ambiental, mas que podem servir de norte para várias reflexões na seara da Educação Ambiental, principalmente no âmbito da escola pública.

Existe um distanciamento enorme entre a Educação Ambiental discutida em documentos e Conferências sob o aspecto da consensualidade e sua tradução em ações, ou seja, a relação entre a intenção e a prática ainda deixa muito a desejar no contexto da escola.

Nesse trabalho, o foco principal foram as práticas docentes referentes à Educação Ambiental, no contexto de escolas públicas de Maracanaú. Falar sobre os professores é uma tarefa difícil, pois representa um universo enorme e diversificado de pessoas, posturas e histórias de vida. Dentro desse universo existem desde aqueles comprometidos e interessados até aqueles sem maior compromisso.

Cabe aqui uma pergunta: *estão os professores interessados em transcender o horizonte de preocupações individuais e buscar um envolvimento com as questões coletivas como, por exemplo, a questão ambiental?* Acredito que a resposta para essa pergunta deveria ser sim, pois seria quase uma “obrigação” do professor. Tratar de questões como: degradação, desigualdades, violência, injustiça, preconceitos, iluminadas pelo conhecimento ainda é um grande desafio para alguns docentes do contexto pesquisado. A formação deficiente quanto à dificuldade de compreender o ato educativo, acredito, independe da formação específica de cada professor. Tudo isso reflete na deficiência dos docentes em fazer uma abordagem mais efetiva no tocante à problemática ambiental. Pode-se inferir que esse é um problema da educação no sentido mais amplo adjetivada de ambiental ou não.

Não posso ficar só no quadro da crítica negativa, afinal os professores enfrentam dificuldades de todo tipo para trabalhar e afirmo, pois vivencio também essas dificuldades no meu cotidiano escolar. É prudente levar em conta que muitos nunca tiveram oportunidade de estudar, por exemplo, os referenciais teóricos da

EA, não conhecem sua história, seus objetivos e princípios. Portanto, foi possível perceber que existem alguns docentes que desenvolvem um bom trabalho nesse sentido e de certa forma faz a diferença.

A pesquisa aqui empreendida demonstrou também que o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental no interior da escola, por meio de projetos, possui limitações de várias ordens. Principalmente no que se refere à insuficiência de conhecimentos das pessoas nelas envolvidas, o que nos leva a reforçar a necessidade de uma formação continuada, envolvendo aspectos teóricos e metodológicos da temática ambiental no ensino público.

Outros fatores apontados como impasses nas práticas de Educação Ambiental pelos docentes das duas escolas na pesquisa foram: falta de condições físicas e materiais, a preocupação com um conteúdo a ser seguido, a falta de habilidade para tratar do tema, a sobrecarga de trabalho e o impasse na continuidade dos projetos que, na maioria das vezes, ficam só no papel.

É importante destacar que não podemos nos limitar às críticas, mas sim, pensar estratégias de superação das falhas detectadas. Vale ressaltar que os conhecimentos aqui elaborados visam colaborar com a construção de uma Educação Ambiental crítica e de uma escola pública de qualidade.

Portanto, consideramos que avanços significativos no campo da questão ambiental como discussões e debates vêm acontecendo em vários setores da sociedade, entre eles destaca-se a escola. No entanto, consideramos a necessidade de políticas públicas voltadas à efetivação da Educação Ambiental no contexto da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Formando Com-vida Comissão de Meio Ambiente e qualidade de vida na Escola: construindo agenda 21 na escola/MEC/MMA. Brasília: MEC, Coordenação de Educação Ambiental, 2004.

CARVALHO, Isabel C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.



CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE. **Agenda 21**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Global, 1998.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Agenda 21**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: uma conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: Da forma à ação**. Campinas, Papirus, 2006

HERCULANO, Serlene. Do desenvolvimento (in) suportável à sociedade feliz. In: GOLDEMBERG, M. (Org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

LEME, Taciana Neto. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: Um caminho para Educação Ambiental na Escola. In: GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: Da forma à ação**. Campinas, Papirus, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche de. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamound, 2002.



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DE FORTALEZA

Francisca Valdelice Araujo do Vale  
Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente  
Universidade Federal do Ceará  
[valdelicev@yahoo.com.br](mailto:valdelicev@yahoo.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que apontavam o Meio Ambiente como um dos temas transversais a ser vivenciado na escola e cientes da carência de conhecimento dos professores na temática, resolvemos nos fundamentar melhor nessa aparente realidade e fomos pesquisar a Educação Ambiental em algumas escolas de Fortaleza.

O objetivo de nosso trabalho é analisar a Educação Ambiental Formal que está sendo desenvolvida em algumas escolas de Ensino Básico de Fortaleza, bem como identificar o perfil do professor e seu envolvimento com programas e políticas ambientais.

Para a concretização deste estudo, a princípio foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fazendo uma retrospectiva histórica da ação do homem na natureza desde seus primórdios, seguindo de uma análise documental da problemática ambiental e da Educação Ambiental em específico.

Posteriormente, foi realizada a pesquisa de campo que teve como área de investigação, a cidade de Fortaleza, representada por seis escolas, três públicas e três particulares.

O primeiro momento na escola foi de observação direcionada às condições de infraestrutura. Posteriormente, foram feitas as entrevistas com a direção da escola, professores e alunos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público

e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Artigo 225 da Constituição Brasileira).

A educação passa hoje, por uma necessidade urgente de transformação em seu comportamento com relação ao meio ambiente. É preciso repensar o que foi feito até agora e o que precisa ser mudado para que as transformações necessárias à manutenção e melhoria do ambiente natural aconteçam.

Nesse contexto o ambiente era conceituado apenas sobre os aspectos naturais, desvinculado das relações e interdependência criadas pelo homem. Essa noção reducionista dividiu as diferentes concepções dos que estavam trabalhando a Educação Ambiental. Analisando a complexidade que engloba a problemática ambiental, foram discutidos e somados aos aspectos ecológicos os éticos, sociais, políticos, científicos, econômicos, tecnológicos, culturais, como partes do todo complexo e dinâmico que é a questão ambiental.

Dentro dessa nova visão, começaram a ser construídas as definições de Educação Ambiental.

Dias (1992) afirma que o marco da Educação Ambiental foi a Conferência de Tbilisi. Esta dirigiu um chamamento aos Estados-Membros para incorporar conteúdos, diretrizes e atividades ambientais a seus sistemas de ensino.

A Educação Ambiental é considerada como um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tomam aptos a agir individual e coletivamente, e resolver problemas ambientais presentes e futuros.

A Conferência de Tbilisi (1977), traçou objetivos, finalidades e princípios básicos da Educação Ambiental.

Os objetivos da Educação Ambiental devem considerar as realidades econômica, social e ecológica de cada sociedade, observando aqueles comuns à comunidade internacional.

A Educação Ambiental deve promover percepção e compreensão da interação no tempo e no espaço, definir valores, motivações e padrões de comportamento.

O fator de especificidade mais importante da Educação Ambiental é sua ênfase na resolução de problemas práticos e a abordagem interdisciplinar.

No Brasil, a Educação Ambiental foi acontecendo de forma pontual, muito à mercê da boa vontade de alguns estados e de profissionais preocupados e comprometidos com a temática ambiental.

O estado do Ceará, em 1987, através do Governo do Estado, nos termos da Lei 11.411/87, cria a Superintendência Estadual do Meio Ambiente – SEMACE, órgão responsável pela execução da política ambiental do estado em cumprimento às normas estaduais e federais de proteção, controle e utilização racional dos recursos ambientais.

Posteriormente, o estado do Ceará dá um grande passo para a Educação Ambiental, é criado o Programa de Educação Ambiental do Ceará– PEACE.

O PEACE engloba a diversidade das recomendações ambientais internacionais e nacionais, atendendo as necessidades estaduais e locais, reconhecendo potencialidades e limites para nortear ações que levam a uma melhoria na qualidade de vida dos homens e do planeta.

### **3. METODOLOGIA**

#### **Escolas estudadas**

Nosso trabalho ocorreu em escolas da rede pública e da rede privada com diferentes realidades econômicas e sociais, razões básicas para se atingir o público das diferentes realidades educacionais de Fortaleza vislumbrando saber como está sendo difundida a Educação Ambiental nesses estabelecimentos de ensino. Vale ressaltar que as pesquisas aqui apresentadas foram feitas durante o ano de 2000.

**Escolas públicas:** a Escola Hilza Diogo foi selecionada por ter um Grupo de Estudos Ambientais, o que faz com que ela seja referência para a SEDUC; a Escola Arquiteto Rogério Fróes por ter



desenvolvido com sucesso um projeto de Coleta Seletiva de Lixo na escola; a Escola Iracema, por ser construída no terreno pertencente à Casa José de Alencar e não haver nenhum trabalho de interação Escola x Casa José de Alencar, já que esse é um espaço favorável a eventos educativos.

**Escolas particulares:** A escola Vila foi selecionada por ter reconhecimento da sociedade de Fortaleza como uma escola envolvida com o meio ambiente; o Colégio Santa Cecília por ser uma escola grande, frequentada por alunos de classe econômica alta e por ter filosofia de ensino preocupado com o bem-estar do ser humano; o Centro Educacional Pe. João Piamarta por ser uma escola profissionalizante, trabalhar com alunos internos, semi-internos e convencionais.

A pesquisa consta de uma amostra qualitativa, o que justifica a opção por estabelecimentos com linhas de trabalhos bem diversificados, tem como polo de investigação a própria escola, o professor e o aluno.

Para a realização deste trabalho, foram utilizados subsídios que ofereceram suportes de informações qualitativas, algumas questões pesquisadas foram analisadas em termos quantitativos. Minayo (1999) afirma que “os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário se complementam, dentro de uma interação dinâmica que exclui qualquer dicotomia.”

A princípio foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental junto às diversas instituições com acervo na área ambiental.

Lakatos & Marconi (1991) “diz que a pesquisa bibliográfica abrange todas as fontes publicadas, referente ao tema em estudo, sejam publicações avulsas como boletins, jornais, livros, monografias... até meios de comunicação orais e audiovisuais”.

O trabalho nas escolas foi inicialmente de observação, abrangendo o espaço físico, limpeza, áreas verdes, ventilação e claridade natural das salas de aulas, espaço de recreação, atitudes dos alunos na hora do recreio com relação aos resíduos sólidos (lixo) etc.

Em seguida, o estudo foi direcionado para a aplicação das entrevistas aos coordenadores pedagógicos, professores e alunos.

Foram entrevistados 6 coordenadores pedagógicos, 63 professores e 105 estudantes de doze a dezesseis anos de idade, cursando o equivalente à 6<sup>ª</sup> série do Ensino Fundamental ao 1<sup>º</sup> ano do Ensino Médio.

As entrevistas foram elaboradas seguindo um roteiro que contemplava questões objetivas e subjetivas, entre elas questões comuns para os três segmentos: escola, professor e aluno. A pesquisa utilizou a “entrevista padronizada ou estruturada” que “è aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido” as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. Lakatos e Marconi (1991 p.197)

Os resultados foram analisados por escolas; alguns agrupando escola pública e escola particular e outros pela somatória das respostas de todas as escolas. A razão de a análise ter sido feita de formas variadas, objetivava ter uma visão melhor das respostas colhidas que ficam mais precisas se analisadas em contextos diferentes.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 As escolas**

Os nossos resultados mostram que as escolas pesquisadas trabalham a temática ambiental de forma diferenciada, seguindo suas metodologias e agindo conforme suas especificidades. Das seis escolas estudadas duas não têm nenhum trabalho sistemático na área de Educação Ambiental.

A pesquisa procurou saber se as escolas tinham realizado algum evento sobre meio ambiente direcionado aos professores, se interessou também em tipificar os eventos e qualificar a participação dos docentes. As respostas foram bastante desanimadoras, apenas uma escola tinha realizado duas palestras sobre a temática ambiental.



Penteado (1994) confirma a importância da informação e vivência participativa no processo de ensino e aprendizagem que são necessárias para o “desenvolvimento da cidadania”, da “consciência ambiental”.

Outro ponto da pesquisa foi saber como são abordados os temas ambientais dentro do conteúdo programático da escola. Mesmo com a falta de foco para as causas ambientais, o tema é incluído no conteúdo de várias formas. Os resultados mostram que 33.33% das escolas pesquisadas trabalham a temática ambiental de forma interdisciplinar. Infelizmente, ainda está muito internalizada a visão de que quem deve assumir a temática ambiental na escola são os professores de Ciências, Biologia e Geografia.

## 4.2 Os Professores

Todos os professores entrevistados são graduados ou estão se graduando, abrangendo as mais diversas formações de licenciaturas e bacharelados.

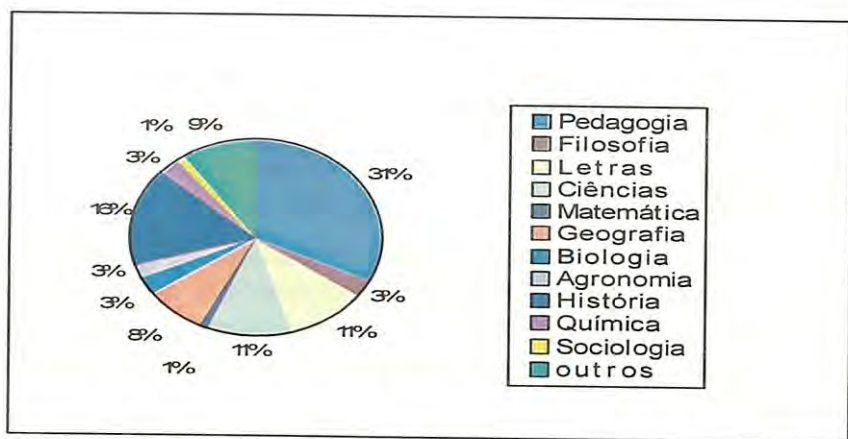


FIGURA 1: Formação dos professores entrevistados

O maior número de professores entrevistados têm formação na área de humanidades, com 31% formados em Pedagogia, 11% em Letras. Esses cursos, como muitos de outras



áreas, não dão suporte nenhum para que os professores trabalhem os temas ambientais em sala de aula.

É sabido que “os enormes desníveis verificados entre os grupos de professores, (...) mostra quão diversificada é a formação educacional de diferentes profissionais e quão variados são os níveis de interesses para a questão da Educação Ambiental” (CASCINO 1999 p. 90).

Dentro do universo de entrevistados são notórias as diferentes visões com que eles encaram a discussão sobre meio ambiente como uma necessidade da educação formal, de forma que as diferentes visões sobre o assunto estão muito relacionadas com os cursos de formação desses educadores.

De acordo com Gonçalves (1990), a questão ambiental diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza, essa questão coloca a necessidade de uma maior reflexão sobre o seu lugar no campo do conhecimento, que não pode ser reduzida à especificidade de uma única ciência, ela convoca a depor diversos campos do saber.

Para que haja uma interação desses saberes e, principalmente para que a escola possa colher o melhor dessa diversidade de conhecimento, é necessário que os professores passem por capacitações que lhes deem suporte de ação e interação interdisciplinar.

#### **4.2.1 Os professores e os Novos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Foi também foco de interesse da pesquisa, explorar o conhecimento dos professores sobre os PCN, uma vez que meio ambiente, cidadania, ética, são aspectos intrínsecos ao campo da Educação Ambiental e foram propostos como temas transversais constantes nos PCN.

A entrevista procurou saber quem dos entrevistados realmente conhecia o conteúdo dos PCN. O resultado mostra que 75% dos professores dizem que realmente conhecem o conteúdo dos PCN, 20% dizem que conhecem em parte, apenas um conhecimento

superficial e 5% não conhecem. Lamentamos que um referencial tão importante como esses parâmetros ainda sejam desconhecidos, total ou parcialmente, por alguns professores de nossas escolas.

#### **4.2.2 Os professores e o Programa de Educação Ambiental do Ceará - PEACE**

Os professores foram indagados sobre o Programa de Educação Ambiental do Ceará - PEACE. Apenas 29% dizem conhecer de forma superficial o PEACE, 58% desconhecem totalmente e 13% apenas ouviram falar.

É um resultado muito negativo, quando se trata de um programa estadual de grande interesse de toda a sociedade e que jamais poderia deixar de ser largamente divulgado entre os órgãos educacionais, principalmente entre as escolas que são responsáveis diretas pela educação formal. Uma das linhas de ação do PEACE é a Educação Ambiental no ensino formal.

#### **4.2.3 O olhar dos professores para os temas ambientais**

Outra pergunta direcionada aos professores foi referente às suas principais fontes de informações sobre meio ambiente. Dos 64 professores entrevistados, 35 (54,7%) dizem que utilizam como fonte de informação sobre meio ambiente, a televisão, jornais e revistas. Esses veículos de comunicação são muito significativos para a sociedade, uma vez que os professores são multiplicadores de conhecimentos; 23 responderam que utilizam a internet, como principal fonte de informação; os que utilizam livros e revistas somam 3; valor igual (3) para os que têm como fonte principal de informação a escola.

O que foi observado, no momento das entrevistas, é que os professores que têm acesso a um maior número de fontes de informações estão mais engajados e mais dispostos às inovações no fazer acontecer escolar.

Gonçalves (1989), afirma que “a questão ambiental é assim, mais que um campo interdisciplinar, pois nela se entrecruzam



o conhecimento técnico-científico; as normas e valores; o estético cultural...Enfim, requer fundamentalmente, *democracia*.¶

A pesquisa procurou saber quais as principais facilidades e ou dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver discussões e trabalhos com o tema meio ambiente. As respostas foram muito semelhantes, tanto na escola pública como na particular. As dificuldades giram em torno da falta de material informativo e de conhecimento do tema e as facilidades se devem ao assunto que é muito atrativo para alunos e professores

### 4.3 Os Alunos

A entrevista com os alunos procurou captar suas expectativas com relação às questões ambientais, tanto dentro como fora do espaço da escola.

Foi perguntado aos alunos entrevistados sobre a importância de se estudar meio ambiente na escola. As respostas foram bem criativas. Os alunos veem a escola como um espaço de formação que deve “ensinar tudo que o aluno precisa aprender”.

Também foi indagado: o que deve ser modificado na escola para que a Educação Ambiental seja mais bem trabalhada no espaço escolar? As sugestões dos alunos foram mais reivindicando conhecimentos e atitudes, aulas práticas, melhoria nos recursos didáticos, sugerindo discussões e metodologias.

Outra questão foi saber dos estudantes quais as suas principais fontes de informações sobre meio ambiente. As respostas podem ser visualizadas na TABELA 1.

De posse desses dados, verifica-se o peso da televisão como fonte de informação sobre meio ambiente. A escola, como veículo formador de cidadãos conscientes, deve dar suporte para que os educandos tenham uma formação integral.



TABELA 1: Fonte de informação dos alunos para as causas ambientais

| RESPOSTA           | FREQUÊNCIA | %             |
|--------------------|------------|---------------|
| Jornais e revistas | 3          | 2,85          |
| Televisão          | 19         | 18,11         |
| Escola             | 9          | 8,57          |
| Televisão e escola | 74         | 70,74         |
| <b>Total</b>       | <b>105</b> | <b>100,00</b> |

FONTE: dados da pesquisa

Pelo exposto, observa-se que a escola deve ser realmente um espaço de formação e informação precisa das causas ambientais. É nela que os alunos buscam credibilidade e confiança. No entanto, a maioria das escolas precisa se inteirar dessa responsabilidade e começar a atuar com ações mais concretas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da realização deste trabalho, constatou-se que, na área de estudo, ainda está muito enraizada a visão utilitarista dos recursos naturais e que o termo “*meio ambiente*” continua sendo aplicado numa concepção errada.

Através desta pesquisa, observou-se que a Educação Ambiental nas escolas de Fortaleza ainda se encontra numa fase embrionária, precisando de cuidados básicos, como capacitação dos professores, espaços dentro do conteúdo programático para aprofundar a fundamentação teórica do tema “*meio ambiente*”, bem como ações concretas dentro da escola e fora dela. As escolas precisam rever a relevância dos problemas ambientais, ampliar e fortalecer o assunto, dando a devida importância que ele ocupa dentro da realidade em que o planeta Terra se encontra.

Com relação aos professores, todos são graduados ou estão concluindo a graduação, porém, é notório o despreparo acadêmico para assumir a dimensão ambiental no exercício de sua profissão, necessitando, por isso, de investimentos para se capacitar.

Logo, foi possível constatar, com exceção da Escola Vila, que as ações em Educação Ambiental, nas escolas estudadas, são fruto de esforços individuais, abraçados por aqueles que se identificam com o assunto, principalmente pelos professores de Ciências, Biologia e Geografia, de forma isolada e descontextualizada das demais disciplinas.

Os professores, teoricamente, são interessados pelos temas ambientais, mas ainda são poucas as ações práticas. Professores e alunos são receptivos aos temas ambientais, porém foi observado que existe transferência de responsabilidades entre alunos e professores e entre ambos para as escolas.

No que se refere aos alunos, o nível de conhecimento dos temas ambientais é bem diversificado. As condições materiais têm um peso muito grande, pois o acesso a diferentes meios de comunicação, usufruídos pelos alunos mais favorecidos economicamente, permitem uma gama maior de informação e um consequente interesse pelo tema.

Um fato parece ser consenso entre os alunos e professores entrevistados: existe uma deficiência muito grande de profissionais capacitados nos temas ambientais. Isso mostra a necessidade de reconhecimento e reparo das instituições formadoras desses profissionais, no sentido de incluir, em suas grades curriculares, a disciplina Educação Ambiental, bem como trabalhar as demais disciplinas de forma interligada, formando uma teia de conhecimentos permeando os temas ambientais.

Outra observação feita neste trabalho é a necessidade de divulgação, nas escolas, do Programa de Educação Ambiental do Ceará – PEACE, uma vez que os professores desconhecem o conteúdo e até mesmo a existência do Programa.

A título de consideração final deste estudo, acreditamos que a Educação Ambiental, no ensino básico de Fortaleza, precisa ser urgentemente fortalecida, estar mais presente no cotidiano da escola, tanto na formação teórica quanto nas ações práticas, fazendo valer as recomendações dos diversos encontros nacionais e internacionais sobre Educação Ambiental, inclusive nos PCN e no PEACE.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1996. 242p.
- CASCINO, Fabio. Educação Ambiental: princípios história e formação de professores. 2ª.ed. São Paulo, SENAC, 2000. 109p.
- CEARÁ. Superintendência Estadual do Meio Ambiente-SEMACE. **Ceará 92 – Perfil ambiental e estratégias**. Fortaleza: SEMACE, 1992. 114 p.
- DIAS, G.F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 2ª. ed ampl. São Paulo: Gaia, 1993. p.400
- CEARÁ. Superintendência Estadual do Meio Ambiente. **Programa de Educação Ambiental do meio ambiente do Ceará**. Fortaleza: SEMACE, 1999. p.74.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989. 148p.
- IBAMA.. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. 1997. (Coleção Meio Ambiente)
- IBAMA. **Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA**, 1996.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica** 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.
- MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997 p.128.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In; MINAYIO. (ORG.). **pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo – São Paulo: Cortez, 1994.



# O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA POR ALUNOS ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marilene Barbosa Pinheiro

Mestre em Linguística

Universidade Federal do Ceará

[lenepin@yahoo.com.br](mailto:lenepin@yahoo.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

O aprendizado da ortografia, inserido no processo de apropriação da escrita, é visto na escola como uma meta a ser alcançada por todos os cidadãos de uma sociedade letrada e, por consequência, o domínio das regras ortográficas é perseguido veementemente tanto por aqueles que anseiam apropriar-se desse conhecimento quanto pelos que se incumbem da missão de promovê-lo. Muitos educadores, conforme registro de Back (1987) e crítica de Moraes (2001), no cumprimento dessa missão, consideram a apreensão das regras ortográficas um processo complexo e eminentemente memorizável. Com base nessa crença, defendem o ensino da ortografia apoiado na execução de várias atividades de **repetição** concretizadas nas tradicionais cópias, ditados, exercícios lacunados, treino por imitação e na **leitura** contínua de textos de cartilhas e livros didáticos, como forma de possibilitar ao aprendiz o contato direto com a escrita, mediante exposição à grafia correta das palavras. Porém, sabe-se que tais atividades têm sido realizadas de forma monótona e mecânica e seu resultado, muitas vezes, tem se mostrado inócuo, porque destituídas de qualquer contextualização.

Motivamo-nos, portanto, a pesquisar um grupo de alunos de uma escola pública de Fortaleza que, oriundos da Educação de Jovens e Adultos – EJA<sup>1</sup>, ingressou no sistema regular do Ensino Fundamental II, a fim de concluir seus estudos.

---

<sup>1</sup> Sigla utilizada para Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que ajuda a corrigir a distorção série/idade, promove às pessoas adultas, que nunca estudaram, o acesso à escola e proporciona uma aceleração na aprendizagem dos que, na infância ou na adolescência, saíram da escola sem ter concluído os estudos

O objetivo central da pesquisa foi analisar os fatores que condicionam os desvios ortográficos mais frequentes nos textos dos adultos em questão, tratando de investigar, de maneira específica:

- ✓ O nível de conhecimento internalizado do adulto-aprendiz sobre as normas ortográficas;
- ✓ Se havia ocorrências de categorias de desvios ortográficos em seus escritos, distintas das encontradas nos textos das crianças investigadas por Zorzi (1998), a fim de descobrir categorias próprias relacionadas ao conhecimento do adulto;
- ✓ Em que medida o apoio na fala e a falta de exposição contínua a material escrito, através da leitura, se apresentariam como fatores condicionantes dos desvios ortográficos dos adultos, com relação às regularidades mais elementares das normas ortográficas.

Nesse contexto, interessou-nos descobrir em que medida isso também ocorre com adultos que, por motivos os mais diversos, não se apropriaram do conhecimento da escrita durante sua infância e que, por isso mesmo, não chegaram a compreender as regras complexas e as particularidades com que a escrita ortográfica se reveste para a sua realização. Despertaram-nos a curiosidade, além disso, os verdadeiros motivos dos desvios ortográficos os quais devem ser considerados nas pesquisas em ortografia, visto ser este um aprendizado necessário ao processo de apropriação da escrita.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A ortografia já tem sido abordada em muitos estudos sob os mais variados aspectos. Alguns trabalhos relevantes para esta pesquisa, além dos que já foram citados foram: Moreira (1999), Monteiro (2000), Rego & Buarque (2000), Roazzi & Leal (2000) e Queiroz (2004).

Como nenhum deles se voltou de forma exclusiva nem inclusiva para o adulto pouco escolarizado, resolvemos incluí-lo,



investigando como este se apropria da escrita. Todavia, não se tratou, aqui, apenas de mensurar o seu grau de dificuldade na escrita ortográfica, mas principalmente averiguar a influência da fala na escrita e a falta de exposição contínua a material escrito, através da leitura, como possíveis causas dessa dificuldade. A expectativa para a realização deste trabalho foi que ele pudesse contribuir para um olhar mais cuidadoso no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da ortografia nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

A prática de se ensinar ortografia através de exercícios repetitivos ainda é bastante adotada nos bancos escolares e tem sido discutida em estudos como os de Franchi (1984), Cagliari (1992), Moraes (1996, 2001), Lemle (2001) e Soares (2001), autores que revelam sensibilidade e respeito pelo conhecimento prévio do aluno acerca da escrita e acreditam ser o aprendizado do sistema de escrita (inclusive o ortográfico) um processo construtivo. Na visão deles, o aluno não é mero repetidor passivo, mas um ser capaz de levantar e testar hipóteses e de reelaborar mentalmente as informações recebidas do meio sobre a forma correta das palavras. Tais ideias encontram respaldo nos conceitos epistemológicos de Piaget, que possibilitaram a Ferreiro & Teberosky (1985) introduzir a escrita como objeto de conhecimento e ver o sujeito da aprendizagem como cognoscente, ou seja, produtor do seu conhecimento. Os estudos acerca da psicogênese da escrita, levados a efeito por essas autoras, dão conta de estágios por que passam as crianças durante o processo de apropriação da escrita. Tais estágios permitem uma evolução no conhecimento dos aprendizes, à medida que, refutando ou confirmando hipóteses levantadas acerca da escrita de uma ou outra palavra, apropriam-se de um novo conhecimento em consequência da superação de conflitos cognitivos. Isso, de acordo com o autor mencionado e citado pelas autoras, significa que o sujeito é forçado a modificar seus esquemas assimiladores (sistemas próprios de interpretação sobre a natureza e a função do objeto a ser conhecido) ao se deparar com um objeto não assimilável.

É importante ressaltar que Vygotsky (1979) considerou a escrita como um sistema de representação da realidade e o processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema (que



começa muito antes do processo escolar de alfabetização) e não como a aquisição de uma habilidade mecânica de correspondência letra/som. Essa concepção é o que pode ter levado muitos autores a refletir sobre uma atitude de respeito ao que a criança já conhece.

É dessa forma, portanto, que Cagliari (1992), Lemle (2001) e Moraes (2001) advertem para o fato de que uma criança, num processo gradativo, apropria-se primeiramente do sistema alfabético (forma das letras, direção da escrita na linha, letras permitidas na língua e sequências usuais, etc.) para, em seguida, conhecer e aplicar a norma ortográfica. Essa é entendida como uma convenção social, utilizada na escrita para unificar as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Esses autores sustentam, além disso, que uma criança, ao escrever *errado*, pode não ter ainda o domínio da norma ortográfica, sendo-lhe necessário o ensino das regras não somente nas séries iniciais, mas ao longo de sua vida escolar. Inclusive assim justificam por serem as normas ortográficas estabelecidas a partir de relações regulares e irregulares, as quais podem ser mais bem assimiladas em etapas diferentes de aprendizagem.

Embora se saiba que, na ortografia do português, há relações de difícil assimilação, porque passíveis de memorização, é curioso observar na escrita de alunos jovens e adultos de séries avançadas, grafias como as registradas a seguir e que foram retiradas de textos produzidos por alunos de 6ª e 7ª séries de uma escola pública de Fortaleza, observadas durante nossa atuação como docente em 2003: Ex. 01: *u cazau di papagai comi arrois* (**O casal de papagaio come arroz.**) - 7ª série; Ex. 02: *...mesmo que u amor di nosso Deus que amor seu filhor./ (mesmo que o amor de nosso Deus que amou seu filho...)* - 6ª série; Ex. 03: *...ela não gostou porque eu não estava encasa e mandou eu e enborá. Eu não tinha para onde e. Eu não podia e para a casa do meus pais. Eu pedi para ela mideaixas e nois fizemo as paz (... ela não gostou porque eu não estava em casa e mandou eu ir embora. Eu não tinha para onde ir. Eu não podia ir para casa dos meus pais. Eu pedi para ela me deixar ficar e nós fizemos as pazes.)* - 7ª série.

A escrita de palavras, obedecendo à norma ortográfica, requer do aprendiz a observância de detalhes que, na maioria das vezes, passam despercebidos a ele (talvez por não ser orientado devidamente para isso). São exemplos desses detalhes o contexto fonético ou posicional (emprego de rr/r, ss/s, g/gu etc.) e alguns casos envolvendo a morfossintaxe que requer conhecimentos gramaticais mais sofisticados (esa/eza, l' em final de coletivos, etc.). Todavia, os desvios apresentados nos exemplos colhidos em sala de aula mereciam uma investigação mais acurada por se tratar de uma relação considerada elementar como é o emprego de vocábulos (artigos e preposições) grafados com absoluto reflexo da realização sonora (Ex: u mininu, o amor di Deus etc.) durante o processo de apropriação da escrita.

Fazendo um levantamento das dificuldades ortográficas do adulto-aprendiz e ainda investigando a influência marcante e persistente da sua fala na escrita, reaplicamos os experimentos propostos por Zorzi (1998) e Morais (2001), dessa vez experimentando sujeitos adultos.

Neste trabalho, propusemo-nos uma reflexão sobre os estudos já existentes e, tendo por base dados já colhidos em trabalhos realizados com crianças, voltamos nosso olhar para o adulto que já havia iniciado o processo de aprendizagem da escrita, mas que a ele não dera continuidade. A fase adulta é passível de transformações psicológicas, segundo afirmações de Fuck (2001), e o aprendizado da ortografia, acreditamos, ocorrerá não apenas pela maturação biológica e pelo simples acesso à escolarização; será mediado pela interação do indivíduo em contextos sociais que lhe possibilitam participar de inúmeras práticas discursivas permeadas pela escrita e também ao ser incentivado e orientado pelos que estiverem ao seu lado (professores), conduzindo-o a um aprendizado satisfatório.

Os adultos, como as crianças, compreendem o sistema da escrita e possuem, em relação a essas, uma maior compreensão das funções sociais da escrita. Apesar disso, apresentam resistência a escrever a partir dos conhecimentos que possuem desse sistema. A esses adultos desejou-se motivar, inspirando-lhes confiança e



segurança no caminho a ser trilhado por eles para o alcance do aprendizado da ortografia.

### 3. METODOLOGIA

Embora, inicialmente, os sujeitos da 5ª série fossem o público-alvo desta pesquisa, visto que a maioria desses alunos era oriunda da EJA, preferimos estender a investigação aos alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II, em virtude do alto índice de evasão (46%) e da falta de assiduidade na sala de 5ª série. Dessa forma, o estudo contemplou alunos de várias faixas etárias (entre 15 e 45 anos) que, por motivos os mais diversos, haviam abandonado a escola ou nela nunca estiveram e que hoje para lá retornaram ou nela ingressaram.

A seleção da instituição pública em que se realizou a pesquisa deveu-se à acessibilidade promovida pela direção e pelos demais componentes da comunidade escolar, visto ser este o local onde exercia minha atividade de ensino da língua materna. Optamos, em concordância com os professores, por aplicar as atividades com todos os alunos de cada turma para evitar reações de discriminação ou preconceito. Só ao final, selecionamos textos de 11 alunos oriundos da EJA, os quais foram identificados na pesquisa de acordo com um código assim elaborado: **S01.25.5ª**, **S02.21.5ª** etc. Nesse código tem-se o **S** para sujeito, **01** e **02** significando o número do sujeito na pesquisa, **25** e **21** indicando a idade dos sujeitos e **5ª** sinalizando a série cursada no início da pesquisa.

Para atingir, portanto, os objetivos da pesquisa, foram realizadas seis atividades: a) elaboração de um pequeno texto a partir de temas sugeridos; b) escrita de um texto ditado; c) reescrita do texto ditado, porém simulando desvios, ou seja, produzindo desvios ortográficos propositalmente; d) escuta e escrita da história “Os três porquinhos!” e) participação em uma entrevista acerca das razões para os desvios produzidos nos textos e f) preenchimento de um roteiro de sondagem sobre os hábitos, a frequência e os tipos de leitura.



Os dados recolhidos foram, pois, analisados e computados estatisticamente, a fim de serem apresentados em forma de gráficos e tabelas de acordo com a porcentagem obtida.

#### 4. RESULTADOS

Os desvios encontrados nos textos produzidos pelos adultos em cada uma das atividades realizadas foram classificados em categorias à medida que iam surgindo e de acordo com a ocorrência em mais de uma produção<sup>2</sup>.

##### Quadro 01. Categorias de desvios detectados nos textos dos adultos

|                             |                                     |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1. Escrita c/ apoio na fala | 6. Segmentação imprópria            |
| 2. Letras concorrentes      | 7. Troca de consoante surda/ sonora |
| 3. Uso generalizado         | 8. Acréscimo de letras              |
| 4. Supressão de letras      | 9. Inversão de letras               |
| 5. Junção inadequada        | 10. Outras                          |

Fonte: Pinheiro (2005)

Nessa perspectiva, pudemos contabilizar os desvios ortográficos presentes na Produção Espontânea (PE-1ª atividade), no Ditado (D-2ª atividade), na Transgressão Proposital (TP-3ª atividade) e na reescrita da História dos três porquinhos (H-4ª atividade) conforme se vê no quadro 02, a seguir:

Dessa forma, tem-se a categoria *letras concorrentes* (40.5%) como a grande vilã na vida desses indivíduos que anseiam participar, com desenvoltura, das práticas discursivas envolvendo a escrita e que são requeridas na sociedade em que eles vivem. Na verdade, a arbitrariedade com que se devem empregar determinadas letras na escrita alfabética favorece esse tipo de resultado, visto que

<sup>2</sup> Se o tipo de desvio não fosse comum e ocorresse no escrito de apenas um aluno, seria colocado na categoria outros, como no exemplo do S06.41.6ª - F.R.G.O (Naha/manhã, p.90).

esta é uma dificuldade que acompanhará o escritor a vida toda: escolher, dentre algumas possibilidades, a letra convencional para a grafia de determinada palavra.

## Quadro 02. Quadro quantitativo dos desvios por categorias e atividades

| Categorias                    | PE        |             | D          |             | TP         |             | H          |             | TOTAL      |             |
|-------------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
|                               | Nº        | %           | Nº         | %           | Nº         | %           | Nº         | %           | Nº         | %           |
| 01. Letras concorrentes       | 15        | 20.0        | 110        | 34.4        | 141        | 69.4        | 36         | 24.4        | 302        | 40.5        |
| 02. Escrita com apoio na fala | 24        | 32.0        | 78         | 24.4        | 21         | 10.3        | 53         | 36.0        | 176        | 23.6        |
| 03. Supressão de letras       | 11        | 14.6        | 30         | 9.4         | 03         | 1.4         | 17         | 11.5        | 61         | 8.1         |
| 04. Trocas (surdas x sonoras) | 09        | 12.0        | 18         | 5.6         | 21         | 10.3        | 05         | 3.4         | 53         | 7.1         |
| 05. Junção inadequada         | 06        | 8.0         | 21         | 6.5         | 02         | 0.9         | 06         | 4.0         | 35         | 4.7         |
| 06. Uso generalizado          | 06        | 8.0         | 16         | 5.0         | 01         | 0.4         | 09         | 6.1         | 32         | 4.3         |
| 07. Acréscimo de letras       | 02        | 2.6         | 13         | 4.0         | 06         | 2.9         | 11         | 7.4         | 32         | 4.3         |
| 08. Segmentação imprópria     | 02        | 2.6         | 10         | 3.1         | 05         | 2.4         | 07         | 4.7         | 24         | 3.2         |
| 09. Outros                    | -         | -           | 20         | 6.2         | 02         | 0.9         | 01         | 0.6         | 23         | 3.0         |
| 10. Inversão de letras        | -         | -           | 03         | 0.9         | 01         | 0.4         | 02         | 1.3         | 06         | 0.8         |
| <b>Total Geral</b>            | <b>75</b> | <b>99.8</b> | <b>319</b> | <b>99.5</b> | <b>203</b> | <b>99.3</b> | <b>147</b> | <b>99.4</b> | <b>744</b> | <b>99.6</b> |

**Fonte: Pinheiro (2005)**

Abaixo apresentamos uma consolidação dos dados por categorias.

## Quadro 03. Total de desvios resumido por categorias

|                                              | Quantidade | %           |
|----------------------------------------------|------------|-------------|
| 1. Letras concorrentes                       | 302        | 40.5        |
| 2. Escrita com apoio na fala                 | 176        | 23.6        |
| 3. Supressão de letras                       | 61         | 8.1         |
| 4. Troca de surda/ sonora                    | 53         | 7.1         |
| 5. Junção inadequada                         | 35         | 4.7         |
| 6. Uso generalizado e 7. Acréscimo de letras | 32         | 4.3         |
| 8. Segmentação imprópria                     | 24         | 3.2         |
| 9. Outros                                    | 23         | 3.0         |
| 10. Inversão de letras                       | 06         | 0.8         |
| <b>TOTAL</b>                                 | <b>744</b> | <b>99.6</b> |

**Fonte: Pinheiro (2005)**



A categoria *apoio na fala* (23.6%) atingiu o 2º maior percentual na ocorrência de desvios, mas, considerando que 66% dos alunos declararam, na entrevista, ter dificuldades para escolher a letra adequada porque o som é parecido, pode-se afirmar que a razão mais forte para os desvios produzidos pelos alunos foi realmente a condição de se apoiar na fala. É relevante afirmar: isso acontece com todos os que utilizam a escrita alfabética, todavia o diferencial entre os que dominam a norma ortográfica e os que não a observam, com certeza, será o tempo de contato com material escrito através da leitura e, quanto a esse aspecto, a pesquisa revelou que 45% dos alunos não têm uma prática constante de leitura.

#### 4.1. Nível de conhecimento ortográfico expresso verbalmente

Levando em conta as respostas dadas pelos adultos na entrevista acerca dos desvios cometidos nas atividades, verificou-se que 06(seis) dos 11(onze) participantes da pesquisa conseguiram verbalizar, ao seu modo, os conhecimentos acerca da norma ortográfica, portanto, 54.5%, enquanto 05(cinco), equivalente a 45.4%, não conseguiram.

#### 4.2. Análise dos resultados por atividades executadas

Com base nos resultados apresentados no quadro 02 é curioso observar que a categoria **Apoio na fala** obteve um maior percentual de ocorrências nas atividades espontâneas (PE. e H.). Tal resultado é semelhante ao que foi registrado por Carraher (1990) em sua pesquisa com crianças, quando ela afirma que *alguns erros do tipo transcrição da fala aparecem mais nitidamente em redações livres e que merecem uma atenção especial da escola quanto à sua correção*.

Esse dado é revelador na medida em que motiva nova pesquisa para averiguar e tentar responder às seguintes indagações:

- Qual a razão mais forte para que seja tão elevado esse tipo de desvio (**apoio na fala**) na produção de **textos**



**espontâneos?** Descoberta essa razão, o que fazer para minimizá-la?

- Se o adulto escrever textos espontâneos mais longos, o número de desvios com **apoio na fala** ultrapassará o número de desvios de **letras concorrentes**?
- Que tipo de trabalho a escola pode realizar para ajudar os adultos na superação dessas dificuldades?

Com certeza, esses e outros questionamentos requererão atenção especial de estudiosos nessa área, se o objetivo for contribuir para um aprendizado ortográfico mais consistente, produtivo e menos doloroso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem e o adulto quando retornam aos bancos escolares, a maioria após anos de afastamento, o fazem na expectativa de aprender a ler e a escrever bem, a fim de participar satisfatoriamente das práticas discursivas permeadas pela escrita e geradas na sociedade em que estão inseridos.

Vencida a etapa inicial de conhecer e dominar o funcionamento do sistema alfabético, eles deverão avançar em seus conhecimentos e aprender as normas que regem a escrita alfabética. Tal desafio não será superado a contento se não houver mediação através de um ensino sistemático, produtivo e reflexivo que, em vez de censurar o aluno pelo baixo rendimento ortográfico (avaliado pelo excessivo número de ‘erros’), comece a ‘enxergar’, nos desvios detectados, avanços ou não na aprendizagem e, a partir deles, retomar o ensino com mais propriedade e objetividade reais.

Nossa pesquisa pretendeu analisar os fatores **apoio na fala e infrequência de leitura** como condicionantes dos desvios ortográficos cometidos por adultos oriundos da Educação de Jovens e Adultos, além de averiguar se categorias de desvios encontradas nos escritos de crianças seriam as mesmas nos escritos de adultos.

Foram listadas, então, 10 categorias, a saber: **letras concorrentes em contexto competitivo, escrita com apoio na fala, supressão de letras, troca de consoantes surdas por sonoras,**

**junção inadequada, acréscimo de letras, uso generalizado de letras, segmentação imprópria, inversão de letras e outros.**

Dessas categorias, a exemplo do que ocorreu na pesquisa realizada por Zorzi (1998) envolvendo crianças, *letras concorrentes* com 40.5% de desvios ocupou o 1º lugar, seguida da categoria *apoio na fala* que atingiu 23.6%. Isso revela não haver diferença entre o que a criança e o adulto vivenciam no que respeita à ortografia, quando estão escrevendo seus textos.

De acordo com Moraes (2001), um bom ensino sobre ortografia deve levar o aluno a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras e o primeiro passo para isso é levá-lo a duvidar da exatidão do que escreve.

Com relação ao adulto, acredita-se que ele já vivencia constantemente essa dúvida, principalmente aquele que esteve na escola por algum tempo, pois terá algumas ideias sobre a ortografia. Tais ideias serão favoráveis ou não, dependendo do modo como vivenciou esse ensino na escola, quando criança. Aproveitando-se, portanto, das dúvidas do adulto, é possível levá-lo a uma reflexão cuidadosa e proveitosa acerca da grafia correta das palavras.

Contrariando a hipótese levantada na presente pesquisa de que o adulto oriundo da EJA não tem ainda conhecimento das normas ortográficas num nível explícito consciente verbal, os dados obtidos revelaram que 54.5% dos alunos conseguiram, ao seu modo, verbalizar, durante a entrevista, o que já entendem das normas ortográficas.

Na pesquisa empreendida por Moraes (2001) envolvendo crianças, aquelas que demonstraram melhor desempenho na ortografia apresentaram conhecimentos elaborados num nível mais alto, mais explícito sobre as regularidades e irregularidades das normas ortográficas. Esta pesquisa, porém, revelou um dado diferente com relação ao adulto, pois mesmo o que não apresentou elevado desempenho ortográfico soube explicitar verbalmente, ao seu modo, as razões dos seus desvios, inclusive, durante a entrevista, pôde se autocorrigir e o fez com segurança.

Sendo assim, o que se pode concluir de todo esse trabalho resume-se em:



- O adulto-aprendiz, como as crianças, tem mais dificuldade em escolher uma letra (**letras concorrentes**) entre as possibilidades de grafia de uma determinada palavra e encontra na escrita com **apoio na fala** a segunda maior razão para sua dificuldade ortográfica.
- O adulto-aprendiz já possui um conhecimento das normas ortográficas num nível consciente explícito verbal, ou seja, já consegue identificar o seu desvio, explicar por que se enganou e se autocorrigir.
- O hábito da leitura ainda não se consolidou como parte da cultura do adulto-aprendiz.

Acreditamos que os dados aqui registrados permitem uma reflexão crítica quanto à postura pedagógica em face do ensino de ortografia, não somente em salas de jovens e adultos como de crianças, permitindo uma possível mudança, em que valha uma didática mais consciente, produtiva e prazerosa.

## REFERÊNCIAS

- BACK, Eurico. **Fracasso do ensino de Português: proposta de solução**. RJ: Ed.Vozes,1987.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARRAHER, T e REGO, Lúcia. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português**. *Revista de Psicologia*, dez. 1985, p. 114.
- FERREIRO &TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, E. **A redação na escola... e as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos – relato de uma experiência construtivista – 7. ed.** Rio de Janeiro: Vozes 2001.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.



MONTEIRO, Ana Márcia Luna. Ssebra – Ssono – Pessado – Asado: o uso do “s” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A.G. (org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MORAIS, A.G.. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2001Morais (1996, 2001),

MOREIRA, N. C. R. **Ortografia: estratégias verificadas em crianças e adultos**. Revista do GELNE - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – ano 1, nº 1, Fortaleza – UFC.1999.

QUEIROZ, M. L. de. **Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de jovens e adultos**. [on line] URL:[http://www.educcaoonline.pro.Br/art\\_letramento\\_asmarcas.asp](http://www.educcaoonline.pro.Br/art_letramento_asmarcas.asp). 24/05/2004.

REGO, L.L.B. & BUARQUE, L.L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A.G. (org.) **O Aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROAZZI, A. & LEAL, Telma Ferraz. A criança pensa...e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (org.) **O Aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: Ed. DPSA, 2001 (p. 49-74).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# INCLUSÃO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO CENÁRIO ESCOLAR

Antonia Liduína Rodrigues Patrício

Universidade Regional do Cariri

[liduinapatricio@hotmail.com](mailto:liduinapatricio@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Atualmente, têm-se levantado muitas discussões no sentido de estabelecer uma sociedade igualitária, com oportunidades para todos. Com base no princípio de promover a cidadania sem discriminação, o dispositivo constitucional, define a “educação como direito de todos”. Contudo, inúmeros obstáculos têm dificultado ações concretas e efetivas.

A análise retroativa mostra que a história da Educação Especial no Brasil está dividida em três grandes períodos – definido por ações oficiais de âmbito nacional – marcado por iniciativas de caráter privado e – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Preocupou-se, também, com a observação de textos legais, planos educacionais e documentos oficiais, a fim de se identificar o amparo legal e a posição assumida, nas políticas educacionais, nos diversos momentos da educação especial no Brasil.

A política nacional reflete a configuração de novas linhas de ação inspiradas no princípio de inclusão e no reconhecimento da necessidade de assegurar escolas para todos que reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um.

A escola vem desempenhando relevante papel no processo de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais, ao efetivar, na prática, o que preconiza o Artigo 58 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, quando diz que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, partindo da convicção de que todos os educandos são capazes de aprender.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre os conceitos referentes à inclusão da pessoa com necessidades



educacionais especiais no sistema regular de ensino e conhecer a realidade em que a inclusão socioeducacional vem se consubstanciando no cenário da Educação, a que está submetido o deficiente físico, mental e sensorial.

O primeiro capítulo versa sobre a Educação Especial no Brasil: um breve histórico, tendo sido utilizado para análise, os principais períodos da história da Educação Especial e está subdividido em: 1) primeiro período de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter oficial e particular; 2) segundo período de 1956 a 1993 – definido por ações de âmbito nacional; 3) terceiro período de 1993 a (...) – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar: integração, inclusão e ordenamento legal.

O segundo focaliza o cenário da Educação Especial no Estado do Ceará e sua trajetória, enfatizando os principais projetos em execução.

O terceiro explicita a realidade investigada com os resultados da pesquisa com sua correlata discussão, permitindo um confronto entre as concepções e práticas da educação inclusiva no cenário escolar juazeirense.

Finalmente, o último capítulo sintetiza as considerações finais do trabalho e apresenta algumas sugestões que poderão contribuir para a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular das redes públicas municipal e estadual do município de Juazeiro do Norte.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1. A Educação Especial no Brasil: um breve histórico**

#### **1.1 Movimentos em favor da inclusão**

Na segunda metade do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas com deficiências e a integrá-las, tanto quanto possível, à sociedade. Esse movimento iniciou-se na Dinamarca, em 1959, quando foram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais referentes às pessoas com deficiência intelectual. Foi



promulgado um Ato Legal cujo objetivo era “criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhante, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive” (PEREIRA, 1980, p.1).

À luz desse princípio normativo de conotação que saiu do âmbito restrito a pessoas com deficiência mental para todas as pessoas que apresentam necessidades especiais. Conforme Mantoan (1998 b, p. 5).

A normatização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade.

A partir desse princípio, novos conhecimentos foram surgindo e o conceito de excepcional, estático e permanente, deu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística desses indivíduos. Eles passaram a ser reconhecidos, pelo menos no plano das ideias, como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhes sejam oferecidas as mesmas condições de acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade.

O processo de integração de Freire (1997), citado por Machado (1988), é aquele que tem como objetivo incorporar física e socialmente as pessoas com deficiências. Conferindo-lhes o direito de usufruir bens socialmente produzidos, habilitando-as, disponibilizando-lhes os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania.

Segundo Pereira (1980), uma das grandes estratégias decorrentes do processo de integração se relaciona com a integração temporal, instrucional e social da pessoa com NEE, elegível como crianças normais, de forma progressiva, baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e Educação Especial.

Corroborando com o pensamento do autor, Sassaki (1997, p. 35) diz que “Nenhuma forma de integração social satisfaz

plenamente os direitos de todas as pessoas portadoras de necessidades especiais, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de prática social”.

Um novo período se inicia na história da Educação Especial brasileira, caracterizado pelos movimentos em favor da integração/inclusão escolar que se iniciou em 1993 e adentrou o século XXI. Esses movimentos inclusivos, nas escolas, por mais que sejam ainda contestados pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível por sua lógica e pela ética de seu posicionamento social. A inclusão está denunciando o abismo existente na instituição escolar brasileira. Eis o que se apresenta na proposta inclusiva:

A educação propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos. A inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais, como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana, pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertence e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação a maioria. A educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar (diretor, professor, pais e outros) em buscar soluções para o desvio da presença de tão diferentes alunos nas classes, como também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional muito especial. (SASSAKI, 1997, p. 1).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), na proposta inclusiva, a educação deve ser entendida como um processo social a que todos os indivíduos com necessidades educacionais especiais ou não têm direito. Nesse contexto, o sistema educacional deve ser projetado e programado de forma a considerar as diferentes características e necessidades de cada indivíduo.

Para Mazzotta (1998), as necessidades educacionais dos alunos, incluindo os especiais, poderão ser atendidas



apropriadamente nas escolas comuns, com os recursos regulares. Mas, deve-se dar atenção especial às necessidades específicas que devem ser criteriosamente avaliadas tanto por docentes envolvidos no processo como pelos familiares dos alunos especiais. Assim, pode-se entender:

A presença de necessidades educacionais especiais, cujo atendimento esteja além das condições e possibilidades dos professores e demais recursos escolares comuns, demandará a provisão de auxílios e serviços educacionais propiciados por professores especialmente preparados para atendê-las. Por outro lado, as necessidades especiais de outras ordens e que requerem também a intervenção da escola, no sentido de encaminhar, orientar ou viabilizar o atendimento necessário, ainda que do âmbito social, médico ou outros, de forma indireta, cooperativa e integrada à educação escolar. (MAZZOTTA, 1998, p. 2).

Essa forma mais ampliada de se conceber as necessidades educacionais especiais aproxima os sistemas de ensino regular e especial, à medida que essa nova visão implica que, potencialmente, cada pessoa possui ou pode vir a possuir, de forma temporária ou definitiva, necessidades específicas. Nessa concepção, não precisa haver dois sistemas paralelos de ensino, mas um único que seja capaz de prover educação para todos, primando pelo seguinte:

Igualdade de valores entre seres humanos, e como tal, pela garantia da igualdade de direitos entre os mesmos. [...] este mesmo mundo já não mais comporta a existência da ignorância, seja porque ela gera a dependência que incapacita o deficiente de direitos, ou seja, porque ela exclui o ser humano de um ritmo de produção cada vez mais vital àquela crescente competitividade, por lhes dificultar o exercício pleno de um de seus deveres como cidadão: o de trabalhador produtivo e, consequentemente, o de contribuinte. (SANTOS, 1997, p. 2)



O papel do professor no processo de inclusão dos alunos especiais é de extrema importância, assim como o diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, pessoal de apoio, comunidade e os demais alunos da escola e o Governo. Mas, acima de tudo, o professor, como mediador do processo educativo inclusivo, é quem realmente efetiva a inserção e, para isso, é necessário aperfeiçoar o exercício de suas funções, atendendo assim, as peculiaridades de todos os alunos, conforme se depreende do registro abaixo:

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades. (MAZZOTTA, 1998, p. 5).

Portanto, é preciso rever o atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, viabilizar mudanças de atitudes no contexto escolar, nos programas e currículos, visando a uma educação de qualidade. Tal iniciativa resulta em maior compromisso do sistema educacional oficial e da sociedade, que tende a omitir-se em face do educando que requer um tratamento diferenciado.

## **2. O cenário da Educação Especial no estado do Ceará**

### **2.1 A trajetória**

No Ceará, segundo a Secretaria da Educação Básica - SEDUC (1997), a Educação Especial, dispensada às pessoas com necessidades educacionais especiais, teve seu início com a fundação da Sociedade de Assistência aos Cegos em 1942, seguido pela Sociedade Pestalozzi do Ceará em 1956. Tais iniciativas, pioneiras, eram voltadas para o assistencialismo e a filantropia, uma prática das organizações não-governamentais da época, para suprir o descaso dos órgãos públicos, em todo o Brasil, com a Educação Especial.

A primeira iniciativa governamental se deu a partir da criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos em 1961, e do apoio à Sociedade de Assistência aos Cegos, dispondo o Instituto dos Cegos Dr. Hélio Góes Ferreira de recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento da Educação Especial (SEDUC – 1997).

Em 1972, com a criação do Serviço de Educação Especial, na Secretaria de Educação, iniciou-se a implantação das classes especiais nas escolas públicas, sendo a primeira manifestação para o gerenciamento de ações de atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede estadual do Ceará. Nessa perspectiva, Mantoan (1989) ressalta que este trabalho se constituiu um grande desafio para que a pessoa com necessidades educacionais especiais seja considerada a partir do que ela é capaz de vir a ser, de fazer, de enfrentar e de se assumir como pessoa.

Em cumprimento à Lei 5.692/71, organizou-se em 1974, o setor de Deficiência Mental, Física, Auditiva e Visual, no âmbito do Setor de Educação Especial da SEDUC. Graças à inclusão de ações de qualificação e capacitação de recursos humanos nas áreas de deficiências mental, auditiva e visual, no 1º Plano Quinquenal de Desenvolvimento do Ceará em 1975, a Educação Especial iniciou a autossuficiência de preparar recursos humanos especializados para a expansão do atendimento (SEDUC – 1997).

Ainda segundo a SEDUC (1997), no período de 1976 a 1980 as ações desenvolvidas para expandir o atendimento propiciaram também a melhoria da qualidade da ação pedagógica, ressaltando-se a elaboração da proposta curricular para deficientes mentais e o desenvolvimento de técnicas e materiais psicopedagógicos de iniciação para o trabalho.

De 1980 a 1990, procedeu-se à reestruturação e expansão da Educação Especial com a realização do 1º Curso de Formação de Professores de Estudos Adicionais na área de Deficiência Mental, com recursos do Centro Nacional de Educação Especial- CENESP do Ministério da Educação - MEC. Ainda nessa década, surgem os movimentos de associações de deficientes, difundindo-se a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, na procura de soluções



coletivas de reivindicações de direitos e respeito às suas potencialidades (SEDUC, 1997).

Nas inúmeras reformas administrativas da Seduc, a Educação Especial sofreu processos de avanços e descontinuidade de ações, tendo passado por descentralização do seu órgão gestor, considerada no mesmo patamar que as transformações ocorridas no período de 1980 a 1990. Segundo a Seduc (1997), sempre houve um esforço governamental em ampliar e manter a qualidade do atendimento; implementar ações para capacitar recursos humanos e apoiar as iniciativas das instituições não-governamentais que suprem o atendimento dos alunos com deficiências mais comprometidas.

Ainda de acordo com a Seduc (op. cit.), em 1996, foi criado na estrutura organizacional do Ensino Fundamental da Seduc, através do decreto nº 24.226 de 23 de setembro de 1996 – DO. de 27.09.96, o Centro Integrado de Educação Especial, com ações específicas de atendimento ao aluno nos aspectos do seu desenvolvimento psicossocial e integração na família, na escola e na sociedade.

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a sociedade civil organizada, uniu esforços junto aos órgãos educacionais de âmbito estadual e municipal, associações de deficientes, escolas e entidades de pais e educadores e realizou o Fórum Estadual de Educação Especial e a Nova LDB, em agosto de 1997, com a finalidade de contribuir para a formulação de políticas públicas para a Educação Especial no Ceará. (SEDUC/1997).

Como se observa, são recomendações do Fórum, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, de forma gradativa, responsável e bem orientada; a garantia de serviços educacionais de qualidade, a formação e valorização do magistério especializado, o redimensionamento da educação para o trabalho e o apoio às iniciativas das organizações não-governamentais e parcerias com órgãos e instituições.

No estado do Ceará, as escolas apresentam sérias dificuldades em corresponder às necessidades educacionais ou sociais das pessoas com deficiências educacionais, o que impossibilita o pleno desenvolvimento delas. Portanto, é necessária



uma reavaliação dos atendimentos educacionais oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais, objetivando mudanças de atitudes no contexto escolar, tendo em vista uma educação de qualidade ao educando que requer um tratamento diferenciado.

No momento, atendendo aos pressupostos da nova Lei e de mudanças que se impõem para a descentralização de ações e autonomia da escola como ponto de partida para uma educação de qualidade, a Educação Especial atinge novos rumos. Ela propõe para os próximos anos, uma política educacional voltada para o acesso igualitário à escola, integração com equiparação de oportunidades educacionais e ações permanentes de desenvolvimento das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais na busca de sua cidadania.

## **METODOLOGIA**

Objetivou-se nesta pesquisa verificar como se dá o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, em 2 (duas) escolas das redes estadual e municipal de ensino em Juazeiro do Norte – CE. Para isso, foi necessário o delineamento de trajetórias metodológicas coerentes com o objetivo proposto, no sentido de encontrar respostas aos problemas apresentados.

Nesse propósito, optou-se pela pesquisa descritiva por esta possibilitar segurança na verificação e descrição das variáveis, bem como, por possibilitar ao pesquisador confrontar a visão teórica do problema com os dados reais, determinados pelo objeto de estudo. Segundo Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é indispensável para uma investigação, uma vez que possibilita o contato do pesquisador com um expressivo número de informações, com uma significativa economia de tempo.

O trabalho de campo foi realizado entre abril e junho de 2003. Durante esse período, ocorreram visitas semanais para orientação dos questionários e observação do funcionamento das escolas. Após o recebimento dos questionários, eles foram

organizados, lidos, analisados e os seus dados devidamente tabulados. A referida análise foi quantitativa, considerando o número de respostas obtidas em cada item e qualitativa considerando as críticas e sugestões apresentadas.

Os sujeitos investigados foram delimitados a partir de amostra aleatória do universo anteriormente apresentado. Participaram desta pesquisa 45 representantes, envolvidos no núcleo gestor (diretor e coordenador pedagógico), professores que trabalham com alunos inclusos, professores de alunos “normais”, pais de alunos com necessidades educacionais especiais, pais de alunos “normais” e alunos das duas escolas públicas (01 estadual e 01 municipal) de Juazeiro do Norte, localizadas na zona urbana, sendo uma que trabalha com sala especial e inclusão e a outra, somente com inclusão.

Foi utilizado, como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, questionário com perguntas abertas e fechadas, destinadas aos diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, professores, alunos e pais). A perspectiva era captar as diversas visões desses atores no processo educacional, sobre como eles estão vivenciando o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular das escolas públicas.

## **RESULTADOS**

O presente estudo buscou evidenciar, a partir de uma pesquisa empírica, alguns elementos que permitissem entender como se dá o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais para efetivação de uma educação inclusiva. O estudo possibilitou, também, reconstruir a trajetória da Educação Especial no Brasil, a partir de 1854. Constataram-se as influências das ações voltadas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na Europa e Estados Unidos.

Os resultados da pesquisa teórica conduziram à definição de três importantes períodos, caracterizados pela natureza e abrangência das iniciativas oficiais e particulares. O primeiro período, de 1854 a 1956, compondo um século de iniciativas oficiais

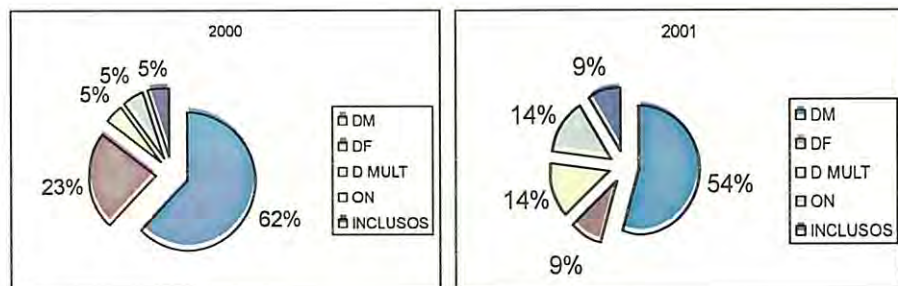


e particulares isoladas. O segundo período, de 1957 a 1993, marcado pelas iniciativas oficiais e de âmbito nacional. Nesse segundo período fica evidenciada a ação governamental no final dos anos 50, instituindo campanhas específicas para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental. Foi nesse período que a Educação Especial apareceu na política educacional brasileira. O terceiro período iniciou-se em 1993, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Esse período é o mais importante por tratar da educação inclusiva, objeto do presente estudo.

Procurou-se, neste trabalho, examinar a legislação educacional e as propostas de políticas educacionais, de âmbito nacional e estadual mais recente e naquilo que se refere à Educação Especial, focalizando a evolução dos critérios e categorias para definição dos alunos considerados especiais e a indicação para adaptações curriculares ou administrativas correspondentes.

Os resultados da pesquisa revelam que, nas instituições estaduais da cidade de Juazeiro do Norte – CE, os alunos com necessidades educacionais especiais são inseridos nas salas especiais de forma dispersa, por se ressentirem de serviços especiais que possam diagnosticar as necessidades e dificuldades dos alunos considerados diferentes.

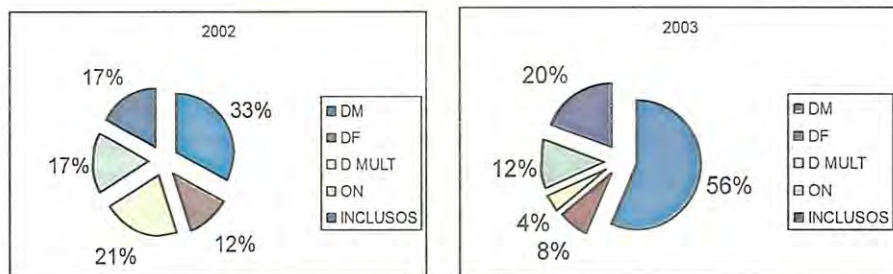
**GRÁFICO I E II– REPRESENTAÇÃO EM PORCENTAGEM DE ALUNOS INCLUSOS NA REDE PÚBLICA DE 2000/2001**



Fonte: Censo escolar/2000/2001 – Escola Tiradentes



### GRÁFICO III E IV– REPRESENTAÇÃO EM PORCENTAGEM DE ALUNOS INCLUSOS NA REDE PÚBLICA DE 2002/2003



Fonte: Censo escolar/2002/2003 – Escola Tiradentes

Na análise de dados, os gráficos comprovam que houve, no percurso do ano de 2000 ao ano de 2003, uma variação positiva no processo de inclusão.

Observando-se as diversas fases dos alunos com necessidades educativas especiais matriculados na EEFM Tiradentes, constata-se: no período de 2000 a 2003, os índices em DM (deficiência mental) decaíram de 62% para 56%, a DF (deficiência física) oscilou de 23% para 8%, nas D.Mult. (deficiências múltiplas) ocorreu uma pequena variação de 5% para 4%, entretanto nas ON (outras necessidades) subiram de 5% para 12%.

Enfocando a inclusão, os resultados apresentados atendem as normas específicas da Lei 9394/96, pois houve um avanço gradual a cada ano, passando de 5% dos alunos inseridos no ensino regular no ano de 2000 para 20% no ano de 2003.

Nas salas especiais, o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais está voltado para conteúdos restritos, ou seja, aprendizagem de ofícios e habilidades que exigem muito pouco do intelecto do aluno, construtor de conhecimentos.

Assim sendo, o educador, como parte integrante do grupo educacional e comprometido com a filosofia da inclusão, deve

respeitar o potencial de cada discente, aceitando-o sem discriminação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciar, a partir de uma pesquisa empírica, alguns elementos que permitissem entender como se dá o processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais para efetivação de uma educação inclusiva. O estudo possibilitou, também, reconstruir a trajetória da educação especial no Brasil a partir de 1854. Constataram-se as influências das ações voltadas para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na Europa e Estados Unidos.

O presente trabalho evidenciou, ainda, que enquanto na legislação e Planos Nacionais de Educação, mais recentes, está presente uma visão mais dinâmica da relação entre os educandos e o sistema de ensino, nos textos legais, nos planos educacionais e nos documentos específicos de Educação Especial observa-se a presença de uma visão estática.

Os resultados da pesquisa revelam que, nas instituições estaduais da cidade de Juazeiro do Norte – CE, os alunos com necessidades educacionais especiais são inseridos nas salas especiais de forma dispersa, por se ressentirem de serviços especiais que possam diagnosticar as necessidades e dificuldades dos alunos considerados diferentes. Além disso, verifica-se que tais instituições não dispõem de serviços especiais e de apoio aos alunos especiais e a seus pais, recursos metodológicos e professores capacitados que atendam as reais necessidades dos citados alunos.

## REFERÊNCIAS

- CEARÁ, Secretaria de Educação Básica do. **Política estadual de educação especial: integração com responsabilidade**. Fortaleza: SEDUC, 1997.
- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento.** IN: A Nova LDB e as necessidades educativas especiais. Caderno CEDES, nº 46, 1 ed. Campinas, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

SALAMANCA. **A declaração sobre princípios políticos e prática em educação especial.** Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.Br/temas/mcisoc/novopar.ntm>>, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** Disponível em: <<http://www.regra.net.educacao>>. 1998.



# ERA UMA VEZ... UMA CHAPEUZINHO, SEIS SURDOS, SEIS HISTÓRIAS

**Juliana de Brito Marques do Nascimento**

Mestre em Linguística

Universidade Federal do Ceará

julybrito@ig.com.br

Conviver com surdos é encantador e, ao mesmo tempo, angustiante. Encantador, porque eles nos ensinam diariamente uma nova forma de ouvir e de ver o mundo. Angustiante, porque essa nova forma de ouvir e de ver coloca em questionamento tudo o que compreendemos do mundo. Este artigo é uma breve síntese de minha dissertação de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará e foi motivada pela minha experiência em sala de aula como professora de Português no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES).

Encontra-se aqui um reflexo das minhas angústias e dos meus questionamentos diante da minha prática e da minha vivência em sala de aula. Alguns dos questionamentos que me levaram a realizar esta pesquisa foram:

1. Por que os surdos escrevem de uma forma tão diferente do português padrão? Seria uma interferência direta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no português?
2. Por que, entre os próprios surdos, há tantas diferenças no desempenho em língua portuguesa? Seria uma influência direta da escola e da metodologia de ensino?

Quando comecei minha pesquisa, acreditava que os surdos escreviam uma espécie de “PORTULIBRAS”<sup>1</sup>, um português

---

<sup>1</sup> Esta expressão é um neologismo criado por mim, inspirado na expressão “portunhol” (português+espanhol), porque não há nenhuma palavra, que seja do meu conhecimento, para expressar o sentido que propus, há uma semelhante que é “português sinalizado”, mas esta se refere a pessoas que têm o português como língua materna e utiliza a LIBRAS como língua estrangeira, fazendo uso constante de estruturas da língua portuguesa e datilologia (alfabeto manual). Este é, por e-196

com estrutura e características da LIBRAS. Os sujeitos eram alunos da 5ª série (atualmente 6º ano) do ICES e eu havia lido muito pouco sobre LIBRAS, surdez, ensino de surdos e escrita dos surdos. Tudo era ainda muito novo para mim e minha imaturidade me fez tomar alguns posicionamentos que depois foram reavaliados.

Por exemplo, fiz uma correspondência direta do que eu conhecia sobre a relação da oralidade com a escrita, levando em consideração o que Kato (1987) escreveu sobre processo de desenvolvimento da fala e da escrita sob a influência do letramento:

|              |   |                 |   |                 |   |              |
|--------------|---|-----------------|---|-----------------|---|--------------|
| <b>fala1</b> | → | <b>escrita1</b> | → | <b>escrita2</b> | → | <b>fala2</b> |
|--------------|---|-----------------|---|-----------------|---|--------------|

Quadro 1: Relação fala/escrita (KATO, 1987, p.11)

- a *fala1* seria a fala pré-letramento;
- a *escrita1* seria aquela que pretende representar a fala de forma mais natural possível, havendo, portanto, um alto grau de dependência da escrita com a fala;
- a *escrita2* é a escrita que se torna autônoma da fala, através das convenções rígidas, mais próxima da escrita padrão;
- a *fala2* é aquela que resulta do letramento.

E, também, parti do que compreendi sobre a relação que Vygotsky (1984) faz sobre linguagem escrita e oral em que a linguagem escrita é, inicialmente, um “simbolismo de segunda ordem”, sendo, nesse sentido, secundária à linguagem oral. Com o passar do tempo, entretanto, a linguagem oral não tem mais tanta influência na escrita, cedendo espaço, enquanto elo intermediário, entre a escrita e aquilo que representa, e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um “simbolismo de primeira ordem”. Esse processo complexo não pode ser alcançado, segundo o autor, por metodologias mecânicas e externas à criança,

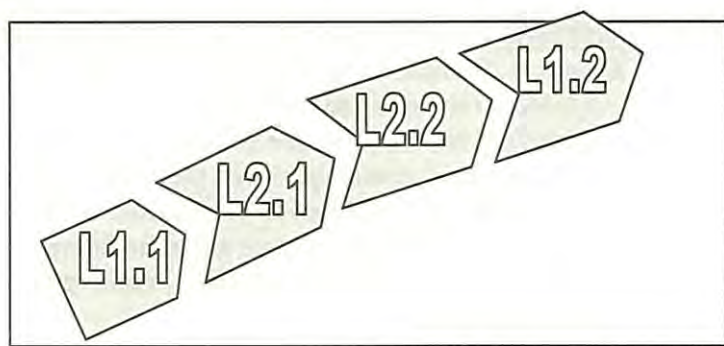
---

xemplo, o meu caso, já que tenho um baixo grau de letramento em LIBRAS uso português sinalizado, já os intérpretes, possuem um alto grau de letramento em LIBRAS e, portanto, não usam o português sinalizado, mas a LIBRAS de fato.



sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos da infância.

Eu supunha que a escrita dos meus alunos tinha uma relação direta com a LIBRAS, que havia um alto grau de dependência da escrita com a LIBRAS, fazendo um paralelo com o que Kato (1987) descrevera sobre a “escrita 1” e, também, com o que Vygotsky (1984) apresentara sobre “simbolismo de segunda ordem”. Assim elaborei um quadro sobre o estágio do desenvolvimento linguístico em L1 (LIBRAS) e L2 (português):



Quadro 2: Estágio do desenvolvimento linguístico em L1 e L2

O quadro pode ser entendido da seguinte maneira:

- L1, para um sujeito surdo, é a sua primeira língua: LIBRAS;
- L1.1 seria a língua de sinais “pré-letramento”<sup>2</sup> ou pré-escolarização;
- L2 é a sua segunda língua: a língua portuguesa;
- L2.1 seria a língua portuguesa na modalidade escrita com um alto grau de interferência da língua de sinais, ou seja, uma espécie de “PORTULIBRAS” – um

<sup>2</sup>

Esse termo é questionável, no sentido de que o letramento é um processo contínuo que se inicia antes mesmo de se aprender a ler e a escrever. Acredito que, quando Kato utilizou esta terminologia, ela pretendeu usá-la no sentido de ser anterior ao processo de escolarização, visto se pressupor que, na escola, a criança irá se instrumentalizar para o aprendizado da leitura e da escrita



português utilizado por pessoas que têm a LIBRAS como 1ª língua e possuem um baixo grau de letramento em português.

- L2.2 seria a língua portuguesa padrão, mais autônoma da L1, apresentando algumas convenções de escrita e
- L1.2 que seria uma língua de sinais resultante de uma forte influência do grau de letramento, tanto em L1 como em L2.

Acreditava, ainda, que esse era um processo contínuo escalar, já que o sujeito estaria sempre aprendendo e construindo sua própria linguagem, sob influência de inúmeros fatores, por isso o quadro apresentava-se de forma ascendente.

No entanto, logo na minha primeira entrevista com os alunos, descobri que a maioria sabia praticamente nada de LIBRAS, que, para muitos, naquele ano estava acontecendo o primeiro contato com a língua de sinais e, independente de serem oralizados ou não, nenhum escrevia o português padrão. Então, como a LIBRAS estaria interferindo na escrita do português, se aqueles alunos não tinham a LIBRAS de fato como a primeira língua?

Um outro problema que encontrei nesse meu projeto inicial foi que, ao ler mais profundamente Vygotsky (1984), compreendi que o aprendizado não é contínuo, nem ascendente, mas um processo de muitas idas e vindas, construções, desconstruções e reconstruções. E, a partir daí, desconstruí aquilo em que eu acreditava e passei a reconstruir minha pesquisa.

Primeiro, mudei os sujeitos, passando a realizar a pesquisa com os alunos da 7ª série (atualmente o 8º ano), porque todos já tinham um contato de, no mínimo dois anos, com a língua de sinais e, segundo, assumindo uma perspectiva socio-histórica para avaliar a escrita dos sujeitos.

O objetivo da minha pesquisa passou a ser a investigação da singularidade da escrita dos surdos, observando e analisando como a história de vida de cada um influencia na escrita. Neste trabalho, foram analisados os textos escritos e reescritos da história

*Chapeuzinho Vermelho*, produzidos por seis alunos surdos da 7ª série/8º ano do Instituto Cearense de Educação de Surdos em maio e novembro de 2005. A partir desses textos, foi investigado, por meio de entrevistas com o auxílio de um intérprete, como a história de vida de cada um influencia em seu desempenho em relação à escrita, visto que esta é um reflexo de sua formação discursiva<sup>3</sup>. Compreendo que ler e produzir sentidos equivalem a poder deslocar-se nas contingências socio-históricas pelas quais o sujeito é afetado. Assim, espera-se que nossos alunos produzam sentidos diferentes através de suas escolhas, ao construir o texto a partir de suas identificações.

A escolha da escola e da turma ocorreu devido a minha necessidade pessoal de investigar algo que se constituía um problema no meu dia-a-dia, em minha sala de aula, na escola em que leciono; a escolha da história *Chapeuzinho Vermelho* foi motivada por ser esta uma narrativa que todos os alunos da turma já conheciam e o critério para a escolha dos sujeitos levou em consideração o texto escrito da história *Chapeuzinho Vermelho* feito pelos alunos, a ilustração do texto e a escola em que os alunos estudaram no Ensino Fundamental I (da 1ª à 4ª série).

Compreender a escrita dos surdos vem sendo a minha meta desde que comecei a lecionar no Instituto Cearense de Educação de Surdos (2004), mas quanto mais leio e analiso seus textos, mais intrigada fico. Vários pesquisadores realizaram estudos sobre a escrita, a leitura e a educação dos surdos: Souza e Mendes (1987), Gesueli (1988), Fernandes (1989), Rampelotto (1993), Quadros (1997, 2001, 2004), Góes (1999) e outros. Nessas pesquisas, podemos observar que a linguagem tem sido o tema central de muitos trabalhos e valiosas são as contribuições desses e outros pesquisadores quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem dos surdos, além das abordagens de ensino.

---

<sup>3</sup> Uma das contribuições importantes de Foucault (1987:43) para a Análise do Discurso é o conceito de formação discursiva (FD), “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.



Nesta pesquisa, optamos por perceber os sujeitos como pessoas que têm voz, com os quais o pesquisador não pode estabelecer uma simples relação de contemplação ou descrição; ao contrário, estes devem ser compreendidos em seu processo social e dialógico. Segundo Bakhtin (2000, p. 404-5),

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico 'opositivo' [...] Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.

Entendemos, então, que, nessa perspectiva, passa-se de uma orientação monológica para uma orientação dialógica, na qual tanto o sujeito pesquisador quanto o sujeito pesquisado fazem parte do processo de pesquisa, estabelecendo uma efetiva interação. Da mesma forma, como o pesquisador não pode se manter neutro na situação de pesquisa, o pesquisado não pode ser encarado como indivíduo passivo: ele é um sujeito ativo.

Recorrendo a Freitas (2000), observamos que há uma perfeita coerência entre essa postura metodológica e a construção social de aprendizagem compartilhada, percebida nos pressupostos socio-históricos de Vygotsky, Bakhtin e Luria, dentre outros. Assim, reafirma-se a necessidade de compatibilidade metodológica com o tipo de homem social que esses autores nos apresentam.

Considerando que o referencial teórico socio-histórico aponta-nos para processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado por parâmetros culturalmente definidos, optamos por realizar, dentro dessa perspectiva, uma "análise microgenética" de nossos dados. Utilizamos, para tal, as orientações de Góes (2000), apoiadas nos pressupostos de Vygotsky (1984, 1989, 1995), dentre



outros, e constituídas a partir de pesquisas fundamentadas em tal abordagem de análise. Segundo a autora, a análise microgenética

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento de sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas às demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição (GÓES, 2000, p. 9).

Reportando à construção metodológica apresentada por Góes (2000) para a nossa pesquisa, especificamente, gostaríamos de esclarecer que o aspecto "macro" de nosso trabalho caracteriza-se pelo tema amplo que o direciona, quer dizer, a linguagem escrita, e o aspecto micro, que é o que mais nos interessa como direcionamento, são as minúcias e pistas verificadas.

Dessa forma, enfatizamos esses detalhes apresentados pela autora por "olhares não percebidos", "gestos perdidos", "sinais não respondidos", "dúvidas não esclarecidas", "sentimentos de fracasso contidos", "vozes silenciadas", dentre outros, a partir da escrita e reescrita da história *Chapeuzinho Vermelho* e de uma entrevista individual videogravada com cada um dos seis sujeitos surdos envolvidos.

Foram realizadas três entrevistas, a escrita da história *Chapeuzinho Vermelho* e depois de seis meses sua reescrita. A primeira entrevista foi realizada em maio de 2005, em grupo, em sala de aula, durante uma aula de Português (que era ministrada por mim). De seu planejamento resultou um questionário<sup>4</sup>, com

---

<sup>4</sup> Este questionário encontra-se no anexo.

<sup>5</sup> Abordagem de ensino em que não se utiliza língua de sinais, apenas a língua portuguesa oral e escrita, o surdo é treinado para falar e ler lábios.

perguntas objetivas e subjetivas, abordando questões sobre o uso e a importância da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Em maio de 2005, os sujeitos escreveram a história *Chapeuzinho Vermelho*. Para a coleta dos textos, primeiro, foi feita uma sondagem se os alunos conheciam a história; depois, solicitado que um aluno contasse a história em sinais e, logo em seguida, que os alunos da turma (14 alunos) escrevessem e ilustrassem a história do jeito que sabiam, sem o auxílio de ninguém.

Após a coleta, foi consultado o histórico dos alunos na secretaria da escola, com o intuito de averiguar a formação escolar da 1ª à 7ª série dos alunos. Em seguida, os textos foram selecionados a partir do seguinte critério: dois textos de alunos que estudaram no ICES (escola especial pública para surdos) no Ensino Fundamental I, dois textos de alunos que estudaram em uma outra escola especial para surdos (escola particular filantrópica conveniada com o estado e a Prefeitura) no Ensino Fundamental I, um texto de aluno que estudou em escola regular particular no Ensino Fundamental I e um texto de aluno que estudou em escola regular pública no Ensino Fundamental I. As oposições: especial x regular e particular x pública não têm o intuito de demonstrar melhor x pior, mas de caracterizar a diversidade das histórias de vida escolar de cada um.

Em novembro de 2005, foi realizada a segunda entrevista – esta foi individual, com o auxílio do intérprete e gravada em vídeo –, na qual foi pedido para que o sujeito contasse a história *Chapeuzinho Vermelho* em LIBRAS, depois lesse sinalizando a história que havia escrito. Na maioria dos casos, as duas narrativas (em LIBRAS e em Português escrito) ficaram muito diferentes, não apenas devido à diferença dos canais de produção, mas, principalmente pela riqueza dos detalhes da história. Foi sugerido, então, que os sujeitos fizessem uma comparação de sua narrativa em LIBRAS e em Português. E, a partir da comparação, foi solicitada a reescrita da mesma história de uma forma melhor.

Todos os sujeitos são adolescentes natissurdos (nascidos surdos), de famílias com pais ouvintes e que vieram a ter contato com um ensino de abordagem bilíngue tardiamente, entre a 4ª (CAM e HDS) e a 5ª série (ASO, ANL, IMB e LAD). É importante ressaltar



também que nenhum deles vivenciou o auge da “ditadura” do oralismo<sup>6</sup>, em que era proibido sinalizar, pois para CAM e HDS, que sempre estudaram no ICES, apesar de somente ter acesso ao ensino bilíngüe<sup>6</sup> a partir da 4ª série, o contato com a LIBRAS já existia, por conviverem numa comunidade surda em que alguns já haviam se apropriado dessa língua; já ASO, ANL e LAD conviviam com outros surdos na escola e se comunicavam por meio de mímica; e IMB, apesar de não conviver com surdos, também não era reprimida ao se comunicar por mímica.

Claro que, para algumas famílias, houve um pouco de resistência em colocar seus filhos em uma escola que utiliza LIBRAS, como foi o caso de LAD. Primeiro, sua mãe a matriculou em uma escola regular para cursar a 5ª série e, depois, reavaliou sua decisão por ver que sua filha se sentia melhor dentro de sua comunidade surda e matriculou-a no ICES. Através dos depoimentos coletados, ficou claro que nenhum dos sujeitos sofreu forte censura e preconceito por usar LIBRAS, como até pouco tempo atrás os surdos costumavam sofrer. No entanto, apesar de as famílias não censurarem o uso da LIBRAS, poucos são os familiares que sabem LIBRAS.

Apesar de todos os sujeitos terem contado a clássica história *Chapeuzinho Vermelho*, nenhum dos textos ficou igual ao outro, porque dentro da história que eles contaram estava um pouco da história de cada um deles. A experiência de vida dos nossos sujeitos elucida as práticas que constroem e medeiam a relação desse sujeito, consigo mesmo e com os outros, constituindo as condições de produção de seus discursos. Portanto, o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente constituem a instância verbal de produção de discurso, ou seja, constituem as condições de produção de seus discursos.

Nesta pesquisa procuramos, através dos textos dos sujeitos, observar as singularidades de sua escrita e verificamos que

---

6

<sup>6</sup> Abordagem de ensino em que se utiliza língua de sinais, e o português é ensinado na modalidade escrita.



cada texto reflete e retrata o sujeito do discurso, pois perpassa no texto não apenas o enredo da história, mas a história do próprio sujeito que, através de suas escolhas, deixa transparecer um pouco de si em seu texto. Mesmo não sendo o texto proposto para a análise um texto subjetivo, foram esses indícios de subjetividade na narrativa que interessaram para a nossa análise.

Procuramos, também, através de entrevistas, resgatar da memória discursiva desses sujeitos, informações que retratam seus históricos de vida: idade, descrição do percurso escolar, o momento da aquisição da LIBRAS, com a intenção de conhecermos melhor os nossos sujeitos, como pertencentes a uma dada sociedade ideologicamente construída.

Dentre os nossos questionamentos iniciais estavam: por que os surdos escrevem de uma forma tão diferente do Português padrão? Seria uma interferência direta da LIBRAS no Português? Compreendemos, hoje, após muitas leituras e análise dos textos dos nossos sujeitos, que a interferência direta da LIBRAS na língua portuguesa não é o principal fator de influência na escrita dos surdos. É inegável a sua existência em relação à estruturação da frase e à ausência dos conectivos, como podemos observar no texto de HDS: *“Manina pessoa Flor Bonita pessoa Feliz dona casa vovó”*.

No entanto, os sujeitos surdos compreendem que LIBRAS e Português são diferentes. Apesar de nem todos afirmarem isso de uma forma consciente em suas entrevistas, em seus textos fica bastante claro que, ao escrever em Português, os sujeitos procuram empregá-lo, fazendo inúmeras tentativas ao utilizar artigos, flexões verbais e outros aspectos que não existem na LIBRAS: *“A menina é vermelho de um vovó dar frutas caminho (...)”* (IMB)

O fato é que a surdez, inegavelmente, os distancia do Português falado e, para se apropriar do Português escrito, são utilizadas outras vias, muitas vezes tortuosas, fruto de uma metodologia de ensino inadequada para o aprendizado do Português como segunda língua. Como eles próprios afirmam, um ensino que prioriza a cópia, não lhes possibilita a compreensão, nem o aprendizado. Os seus textos denunciam as práticas pedagógicas, pelas quais passaram, como quando CAM copiou aleatoriamente

algo: “*Dorme-se melhor no inverno (...)*” (CAM). Ou quando ANL construiu frases com uma estrutura fixa: “*A menina é bonitinha você lobo é feio*”; ou, através da valorização da ilustração ante ao texto; ou, ainda, pela concepção de que Português é palavra (ensino de Português por meio de ensino de listas de palavras descontextualizadas), de acordo com o depoimento de HDS: “*Português é importante para aprender palavras... LIBRAS é importante para compreender melhor as coisas*”.

Corroboramos com Rojo (1989) quando diz que o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança depende do grau de letramento da instituição familiar em que esta está inserida, isto é, da maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita em seu cotidiano e, por outro lado, como ressalta Lemos (1988, p.11), dos “diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas (...) em que estas atividades ganham sentido”.

Notamos que os sujeitos que mais contato tiveram com a leitura do texto escrito, como é o caso de ASO, ANL e IMB, demonstram ter se apropriado de um vocabulário mais amplo e conseguiram desenvolver a narrativa com mais detalhes. Como podemos verificar no texto de ASO: “*Chapeuzinho Vermelho (...) Era uma vez dia. A mãe Luciana mandou a meninha Gracinha leva a cesta das frutas para vovó (...)*”.

Aqueles que lembram da história, principalmente, por ela ter sido encenada, como é o caso de CAM e HDS, sabiam muito bem o seu enredo, mas não conheciam as palavras que designavam o nome dos personagens, nem conseguiram estruturar uma narrativa. CAM e HDS demonstraram que, em seu ambiente familiar, não são proporcionadas práticas de leituras, enquanto que ASO, ANL e IMB comentam que adoram histórias em quadrinho, revistas e livros infantis e costumam lê-los em casa.

Um outro questionamento levantado em nossa pesquisa foi: por que, entre os próprios surdos, há tantas diferenças no desempenho em Língua Portuguesa? Seria uma influência direta da escola e da metodologia de ensino? Se pensarmos bem, o desempenho em Língua Portuguesa é diferente não apenas entre os



surdos. Isso também acontece entre os ouvintes e ocorre devido a inúmeros fatores, dentre eles, a aptidão pessoal. Observamos, na pesquisa, que ASO e LAD estudaram juntos nas mesmas escolas, com os mesmos professores, no mesmo período de tempo, no entanto, apresentam desempenhos diferentes. Na entrevista, fica bastante claro que, enquanto ASO gosta e sempre gostou de ler histórias infantis e de vários outros gêneros textuais, LAD afirma não gostar dessas coisas de criança e, ao dizer que esqueceu das histórias que lhe foram contadas, demonstra que para ela aquilo não era importante ou significativo.

Em relação à influência da escola e do ensino, é preciso deixar claro que esses alunos estão vivenciando um momento de transição. Os sujeitos desta pesquisa tanto tiveram experiências de um ensino com abordagem oralista ou em escolas regulares, nas quais tinham que fazer leitura labial, como também vêm experimentando o ensino com abordagem bilíngue e todos, sem exceção, dão preferência ao uso da LIBRAS como espaço de interação professor-aluno. No entanto, esse ensino bilíngue que lhes vêm sendo ofertado ainda está longe de ser o ideal, pois os professores e as escolas ainda não estão preparados para um ensino bilíngue ideal, mas de qualquer forma estão procurando se informar e se adaptar.

Por exemplo, a escola especial para surdos, de abordagem oralista, em que ASO e LAD estudaram, já está começando a aceitar a língua de sinais. Também, já existe a Licenciatura Letras-LIBRAS na Universidade Federal do Ceará, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, em que muitas das vagas serão destinadas para os surdos. Aos poucos as universidades estão inserindo a disciplina LIBRAS em suas grades curriculares nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

Muito se vem discutindo sobre inclusão dos surdos na sociedade, nas escolas e nas universidades. Os surdos cada vez mais estão conquistando na sociedade espaço e respeito. Compreendo que o desempenho em Língua Portuguesa dos sujeitos desta pesquisa, além de ser um reflexo de suas histórias individuais é um reflexo desse momento de transição. Acredito que, em um futuro bem



próximo, tudo isso estará bem diferente, todos os surdos terão acesso ao ensino bilíngue, irão conviver com a LIBRAS desde tenra idade e aprenderão a Língua Portuguesa por meio de métodos bem mais adequados às suas necessidades. Findo este trabalho declarando o meu amor e respeito aos surdos que tanto me ensinam diariamente.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 (original escrito em russo em 1929).
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos** Rio de Janeiro; Agir, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FREITAS, M.T.A. *Vygotsky*. In: **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: Um Intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.
- GESUELLI, Z.M. **Aquisição da escrita pela criança não ouvinte** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987;
- LEMO, C.G.T. de. Prefácio. In M.A. KATO (org). **A concepção da escrita pela criança** (09-14). Campinas: Fontes, 1988.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_. Gramática da língua de sinais. In STUMPF, M. **Manual da Escrita da língua de sinais**. Porto Alegre; PUCRS, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Língua de Sinais Brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RAMPELOTTO, E.M., **Processo e produto na educação de surdos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

ROJO, Roxane H.R. O papel do jogo no desenvolvimento de linguagem escrita. **Estudos Linguísticos XVIII**xv (18-32). São Paulo: GEL-USP, 1989.

SOUZA, R.M. e MENDES, I.R.S. Língua de sinais e sua influência na educação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-51, 1987.

VYGOTSKY, L.S.; **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984; \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2. Ed. São Paulo/SP; Martins Pontes, 1989.

# VOANDO COM GAIVOTAS: UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Margarida Maria Pimentel de Souza

Mestre em Educação

Universidade Federal do Ceará

[megfogo@yahoo.com.br](mailto:megfogo@yahoo.com.br)

*Quem é esse, em minha sala de aula que, embora brasileiro, age e se exprime diferentemente da maioria das pessoas? Será que me fez entender? O que quer dizer com suas mãos e corpo? O que querem dizer esses sons que se esforça para emitir? Por outro lado... O que quer dizer essa boca em constante movimento? O que ela quer dizer apontando para essas letras, para esses desenhos, para esses objetos? O que são essas palavras? O quê e como devo responder?*

O eixo central que direcionou o presente trabalho foi o universo de aprendizagem particular, que envolve duas línguas e duas culturas distintas: o ambiente marcado principalmente pela presença do(a) professor(a) ouvinte e educandos surdos. Um tema bastante complexo, principalmente quando a contemporaneidade aponta dois vieses que se opõem: a educação bilíngue e a educação inclusiva. Nesse contraponto, investi na curiosidade de investigar as questões relacionadas às interações e estratégias de mediação, visto que, nesse ambiente tão peculiar, devem surgir várias indagações aos atores em questão, em virtude de se encontrarem diariamente, mas que podem permanecer estranhos entre si por meses ou anos a fio.

A historiografia nos conta que a educação de surdos, desde suas primeiras experiências, vem passando por tantos e tantos ajustes e reajustes à luz do olhar do *outro*, pois, no geral, é o pensamento da sociedade ouvinte que vem direcionando a escolarização desses sujeitos. Exemplos disso são as metodologias da corrente educacional oralista que proibia o uso de sinais e, atualmente, as políticas inclusivas, visto que, na maioria dos casos, a



língua desses sujeitos fica em segundo plano. Nessa trajetória, um marco que sedimentou muitas práticas frustrantes para os professores e traumáticas para os aprendizes, devido aos resultados negativos, foi o II Congresso de Educadores de Surdos realizado em Milão no ano de 1880, quando a língua de sinais tornou-se “proibida”, passando a ser utilizada na clandestinidade – nas associações e clubes de surdos, principalmente. (SILVA, 2002; LEITÃO, 2003; SOUZA, 2006).

As formas de escolarizar os surdos apresentam-se como um paradoxo diante da ideia do homem como um ser social, alguém que necessita do meio, das interações sociais para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, em busca de investigar como se dá o processo de ensino e aprendizagem num ambiente com sujeitos de línguas e culturas distintas, focando a análise nas atividades discursivas, no processo de ensino e não no seu planejamento, priorizei observar a relação *interativa* entre seis crianças surdas da 4ª série – preferencialmente aquelas com surdez pré-linguística profunda bilateral, pela natural tendência de serem sinalizadoras<sup>1</sup>, e um(a) professor(a) ouvinte sem fluência na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nem ajuda de intérprete. A série escolhida deve-se ao fato de que, até a 4ª série, a criança tem maior contato com um(a) só professor(a), que é polivalente. Quanto às características de escolha relacionadas ao(a) professor(a), decorrem da curiosidade em, não havendo uma língua compartilhada, que estratégias de ensino e aprendizagem são utilizadas? Que estratégias não só a profissional, mas também os educandos utilizam? Como se dá a mediação? Enfim, como ocorrem as interações/atividades discursivas nesse ambiente de desencontros linguísticos e as suas implicações no processo educativo?

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada com enfoque etnográfico num estudo de casos, no qual priorizei as observações (puramente) que ocorreram em seis dias distribuídos em um mês, seguindo-se o período de três meses com filmagens. Essa imersão totalizou 48 horas-aula, incluindo o registro realizado no Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, local em que quatro dos sujeitos

---

<sup>1</sup> Usuárias da Libras.

surdos participavam de um curso com três profissionais proficientes na Libras.

Historicamente falando, na Antiguidade – período da divinização do “Verbo”<sup>2</sup> – o sujeito surdo era conhecido como “*surdo-mudo*”, considerado como um ser incapaz de adquirir conhecimentos ou herdar propriedades, casar, trabalhar etc. Acreditava-se que tal “surdo-mudez” era algo a ser curado através da fé religiosa (Sánchez, 1990; Leitão, 2003).

No transcurso do século XVI, sob influências renascentistas, foram descortinando-se possibilidades de educação a pessoas surdas com o surgimento do “preceptorado”. Naquele momento histórico, porém, a língua(gem) era tida como expressão do espírito e seu principal canal parecia ser a via oral. Leitão (2006, p. 153) nos diz que “Há evidências de que todo o contexto ideológico dessa época era desfavorável às pessoas que, de algum modo, se apresentavam impedidas de fazer uso da palavra falada”.

Seguindo esse caminho, a medicina adentra intensamente na área pedagógica e a educação dos surdos – considerados deficientes da audição ou deficientes da comunicação – passou, ainda mais, a se desenvolver no sentido de correção do “defeito” ou a compensação da “menos-valia”, ou seja, o tempo do professor com o “*a-luno*” era despendido com treinamentos intensos da fala e uso de recursos para aproveitamento dos resquícios auditivos.

Com o passar dos anos e vários estudos no âmbito das Ciências Humanas e Sociais – Linguística, Antropologia, Psicologia, Pedagogia, entre outras – surge, em contrapartida, a representação do surdo como um ser culturalmente visual, observando seu modo de percepção/interação com o mundo.

Nessa nova concepção, são evidenciadas as características diversas do ser humano em contato com os grupos sociais, destacando-se a riqueza de diferenças (LEITÃO, 2003) individuais, sociais e culturais. Os novos olhares à pessoa surda e às formas instrucionais de educação a ela dirigidas abriram portas para estudos que a encaram não como deficiente, mas como *diferente*. Nesse sentido, Skliar (2001, p. 11) enfatiza que a surdez “constitui

---

<sup>2</sup> Divinização suscitada da referência bíblica: “No princípio era o Verbo”.



uma diferença a ser politicamente reconhecida”; algo construído histórico-socialmente, “efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.” (Idem, p. 13). Tais ideias são compartilhadas por Lane (1992, 32) que esclarece: “O que está intelectualmente em discussão é a utilização de um tipo de descrição e não de outro para esta minoria de linguagem, uma descrição cultural e não aquela baseada na enfermidade”.

Desse modo, a problematização do processo educativo investigado neste estudo está intimamente relacionada às questões de linguagem e à produção do conhecimento, tomando como ponto teórico de partida os construtos de mediação semiótica (VYGOTSKY, 1993; 1994) e de dialogia (BAKHTIN, 1997). Abordagens que trazem elaborações fundamentalmente consistentes a respeito da produção do signo e da participação do outro. Optei, ainda, pela perspectiva histórico-cultural vygotskyana por acreditar na natureza social/semiótica da atividade mental, ou seja, parto do pressuposto de que os processos cognitivos (psicológicos) emergem de acordo com o modo de vida dos indivíduos em interação.

Por outro lado, os postulados bakhtinianos concebem a língua como um fenômeno puramente social e atribuem importância fundamental às interações, quando considera que o verdadeiro nascimento do homem se dá quando “nasce socialmente”. Essa premissa do autor pode ser confirmada em relatos de surdos, a respeito de seu início na comunidade surda, como o relato de uma pedagoga surda em palestra num curso de formação de professores: *“As coisas ficaram mais claras para mim somente, na adolescência, quando passei a frequentar a ASCE e aprendi a Libras (...) Nos estudos, fazer Faculdade [de Pedagogia] com intérprete na sala, fez com que eu participasse e compreendesse o conteúdo da aula”*. Uma descoberta, um novo nascimento comum a surdos de outras partes do mundo.

Esse “novo nascimento” apontado por Bakhtin, estabelecido pelos intercâmbios sociais é compartilhado na teoria vygotskyana que defende a ideia do papel da língua(gem) como constitutiva do sujeito, central e presente no seu desenvolvimento



psicológico. Isto é, de acordo com Vygotsky, o homem transforma-se de biológico em socio-histórico, num processo em que a cultura é parte fundamental na constituição da natureza humana. Nesse sentido, o autor se debruça no estudo do funcionamento dos processos psicológicos superiores<sup>3</sup>, destacando o papel central dos instrumentos de mediação na constituição destes, ponderando, em particular, os sistemas semióticos que, “podem ser tão simples como um gesto ou tão complexos como um texto literário.” (KOZULIN, 1994, p. 48).

Abordar a prática educativa na sala de aula com educandos surdos, portanto, é tratar, no mínimo, da complexa questão em que perpassam aspectos essenciais para o desenvolvimento destes, como a língua(gem) e cultura, que desencadeiam vínculos afetivos etc., devendo estes formarem uma cadeia de entendimentos. Caso haja distorções/ desencontros nesses elementos, as (des)interações podem comprometer o processo educativo. A esse respeito, recorro às ideias de Heloysa Dantas, quando em palestra<sup>4</sup> proferiu que era necessário o(a) professor(a) *entender* seus alunos para *atendê-los*. A autora recorreu a palavras de Malcolm<sup>5</sup>, em “Psicanálise e educação”, para dizer que “O talento do educador se mede pela quantidade de canais que ele abre para a expressão das pulsões infantis”.

Um outro aspecto relevante são as nuances culturais próprias a cada contexto que “justificam” o formato dos discursos ali produzidos. Desse modo, as interlocuções e/ou suas estratégias aqui analisadas refletem as características peculiares do espaço em que ocorreram. Sobre esse traço determinante do caráter cultural inerente

---

<sup>3</sup> Esses processos são mecanismos mais complexos e sofisticados próprios do ser humano, responsáveis pelo controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em face da realidade de seu contexto.

<sup>4</sup> “Entender e atender: o educador poliglota”, palestra proferida a professoras da pré-escola da rede pública municipal de Fortaleza, no auditório da Faculdade 7 de Setembro, em 06/maio/2005.

<sup>5</sup> Heloysa Dantas fez essa referência no decorrer da sua palestra, sobre a qual não foi possível colher detalhes bibliográficos.

ao meio em que se dão os discursos, Bakhtin (1997, p. 113) destaca que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Assim sendo, é fácil notar que as relações em sala de aula são definidas pelos papéis desempenhados pelo docente e pelos discentes, perceptíveis nos próprios discursos: o primeiro é o proponente de atividades, o questionador, o avaliador; ao passo que os segundos devem se portar como atentos às indicações e explicações, responder às proposições que lhes são dirigidas, executar atividades, assimilar os conhecimentos, além de expor suas dúvidas, dificuldades, etc. Nessa perspectiva, temos espaços educacionais preenchidos por ações e discursos limitados, em virtude dos fatores culturais que lhes são próprios, cujos papéis sociais de cada personagem são previamente restritos e estabelecidos para as atividades de aula (VEER e VALSINER, 2001).

Vale realçar que, no ambiente com surdos, esses papéis interativos não são exercidos completamente em virtude da falta de partilha de uma língua comum; fator que exige que ambos (professora e educandos) lancem mão de diversos recursos semióticos em busca de um entendimento, ao menos razoável. Todavia, em virtude do “hibridismo” ali praticado, o desencontro/desentendimento se instala e a imagem simbólica de poder do/a professor(a) impera. Imagem assimilada pelo educando a partir do olhar, franzir da testa, encolher dos lábios ou, ainda, expressões corporais como cruzar os braços ou colocá-los para trás por parte do professor, visto que o aspecto visual aos sujeitos surdos é preponderante. Os dizeres de Foulcault (1999, p. 218) confirmam a existência desse estado de vigília constante e apontam suas consequências: “Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais, apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo”.

É importante considerar ainda que as relações em sala de aula, embora naturalmente assimétricas e sofrendo previamente os reflexos da cultura contextual escolar, podem apresentar outros



modos de interação menos hierarquizados como nos modelos educacionais de produção de conhecimento compartilhado em que o poder circula de forma menos impositiva (COLAÇO, 2001). Nessa perspectiva, embora a interação educando-educando não tenha sido objeto desse estudo e sim as estratégias e possibilidades de mediação entre a professora e os estudantes, fiz alusão às relações menos assimétricas estabelecidas por aquelas crianças entre si e com outros personagens em episódios contextuais intra e extra-classe, na intenção de enriquecer a temática em questão. Dessa forma, apresento um trecho para ilustrar tais relações. O episódio ocorreu numa aula de Geografia, na qual a professora trabalhava temas relacionados à Região Norte, mais especificamente a identificação de seus estados e capitais no mapa<sup>6</sup>. Na referida aula a professora Waléria<sup>7</sup> chamava os aprendizes, individualmente, para escreverem no local específico o nome do estado e da respectiva capital:

(**Excerto nº 01**)<sup>8</sup>

João escolhe o Acre e aponta com o pincel, como se perguntasse “Esse?”.

A professora expressa:

– Pode! - [Fala oral]

Colocado o nome do estado, João tenta localizar a capital. Coloca o pincel sobre uma área do mapa (relativa ao estado do Amazonas), olha para Waléria que balança a cabeça negativamente e expressa em sinais:

– *Nada.* – [Faz em sinais]

João, então, faz um pontinho no estado do Acre e começa a escrever o nome de sua capital.

A professora Waléria o ajuda, apagando com o dedo um equívoco do estudante:

– Bê ... certo! – [Fala oral].

---

<sup>6</sup> O mapa da Região Norte fora esboçado pela própria professora no quadro branco.

<sup>7</sup> Os nomes dos sujeitos são fictícios.

<sup>8</sup> Excerto originalmente apresentado na Dissertação na ordem de número cinco.



Waléria mostra o polegar e exprime: – *Obrigada!* – [Em sinais]  
Enquanto isso, Livia<sup>9</sup> faz sinais para os colegas, usando duas expressões da Libras, que não eram o sinal do local, mas, que ajudavam a lembrar a escrita da capital do Acre:  
– *Rio+Branco*. [Em sinais]

Situações como essas ocorrem cotidianamente na educação de crianças e jovens surdos, na qual nem o estudante domina a língua da professora nem esta domina a deles. O início do trecho já retrata essas dificuldades: João utiliza-se do recurso de apontar e a professora responde na própria língua materna, sem que o mesmo escute, dizendo: “Pode!”. Por outro lado, seu procedimento de apagar cada letra escrita equivocadamente pelo educando, mostrando-lhe a correta, não facilitava o aprendizado, pois conforme nos ensina Vygotsky (1993, p. 38): “a fala<sup>10</sup> não pode ser ‘descoberta’ sem o pensamento”. Bakhtin (1997, p.34), por sua vez, reitera:

Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos (...) Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

---

<sup>9</sup> Livia apresentava destaque entre seus pares em virtude de já ter cursado a 4ª série e pelo contato que tinha com surdos mais experientes. Vale ressaltar que tal aprendiz (re)iniciou atividades naquela série/escola pela dificuldade em acompanhar o trabalho pedagógico na turma de 5ª série de uma escola regular, portanto, uma série adiante da turma pesquisada. Livia voltou a esse ambiente escolar sob a justificativa de que estaria “fazendo reforço da 4ª série” para então acompanhar a turma na qual se encontrava.

<sup>10</sup> Termo considerado aqui não somente na modalidade oral, visto que o sinal é para o surdo o que a vocalização é para o ouvinte. Ademais, “fala”, no sentido estrito do termo, significa língua em uso.

Fatos como o supracitado puderam ser conferidos por mim em outros episódios, nos quais, sempre que solicitado, João<sup>11</sup> e outros colegas esperavam que Waléria lhes indicasse a letra correspondente. Por outro lado, a atitude de Livia, embora simples, fora bastante significativa; um procedimento que auxiliava seus colegas a executar, quando necessário, tarefas independentemente. Aspectos desse tipo são abordados na teoria vygotskyana quando trata da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. O autor bielorusso indica o “bom aprendizado” como aquele que impulsiona o aprendiz para um nível de desenvolvimento adiante do já adquirido.

No geral, os “discursos” entre a professora Waléria e os educandos ocorriam com palavras destacadas oralmente ou em sinais. Esse tipo de metodologia dificulta a construção de um con(texto), ocasionando esquecimento de informações novas e um aprendizado fragmentado decorrente da linguagem filtrada que não possibilita um conhecimento completo na mente (linguagem interior) dos últimos. E não só isso, os adultos (os professores), como não poderia deixar de ser, não saem imunes, pois a frustração vem e se instala. Sobre esse assunto, Marchesi (1995) descreve que

Estas dificuldades que causam frustração no adulto, que levam, às vezes imperceptivelmente, a uma diminuição das expressões orais e dos jogos de alternância, e à aquisição de um estilo comunicativo mais controlador. Através do controle mais direto da atenção da criança, pretende-se que se concentre nos aspectos mais relevantes da informação que se tenta transmitir.

Esses procedimentos acabam limitando a aprendizagem ao instante presente, pois é o aspecto privado da fala interior que

---

<sup>11</sup> João era quem mais vocalizava em sala de aula. Por vezes, misturava sinais e fala, confundindo-se nos seus enunciados. Entretanto, quando na interação com seus pares surdos ou comigo elegia os sinais para partilhar seus assuntos. Um estudante que, em virtude de suas vocalizações, era muito solicitado pela professora, que o tinha como alguém de conhecimento, pelo menos, razoável e que poderia auxiliar Armando.

permite a liberdade de não se ver obrigado a utilizar exclusivamente as palavras segundo seus significados convencionados (BAQUERO, 1998). Em outras palavras, a compreensão de um signo dá liberdade de produção de conhecimentos, construção de novos contextos e/ou aquisição de outros signos a partir dos primeiros.

Nas várias tentativas de explanação dos conteúdos, a professora embora diversificando as estratégias<sup>12</sup>, em diversos momentos não se fez entender pela maioria dos estudantes. A falta de entendimento perdurava mesmo quando havia a tentativa de intervenção por parte de algum mais experiente da turma. No geral, para não perder a atenção dos educandos, Waléria seguia perguntando com palavras orais e escritas no quadro, desenhos, gestos e sinais. Eles, por outro lado, à medida que eram solicitados, tentavam responder olhando também as gravuras no quadro.

Vale realçar que o empenho da professora foi notável na procura de variados recursos que pudessem auxiliá-la na explicação dos conteúdos, porém a diversidade de estratégias perde a sua completa utilidade pela falta do principal elo entre docente e discentes, o signo linguístico. Este, naquele ambiente deveria/deve ser, não a língua da maioria da sociedade, mas a do educando, como preconiza a educação bilíngue/bicultural.

O presente estudo, embora focando as interações entre professor(a) e aprendizes, estendeu um pouco o olhar para os intercâmbios entre pares a fim de perceber como faziam para ajudar uns aos outros no entendimento das informações emitidas pela professora. Apesar das trocas entre pares não terem sido muito estimuladas, notei em muitos momentos que a iniciativa dos discentes mais experientes no auxílio aos colegas favorecia a compreensão deles, que passavam a introduzir o “novo” conhecimento, por vezes um “novo” sinal (antes desconhecido) em seus diálogos; uma demonstração de um processo que aponta para um maior nível de desenvolvimento, a ZDP. Por outro lado, verifiquei, nas interações dos discentes com a professora, a ocorrência de muitos “mal-entendidos”, resultantes da linguagem

---

<sup>12</sup> A professora diversificava as estratégias, porém seguia a estrutura do Português, um dos aspectos que dificulta a compreensão dos estudantes.



fragmentada, que sedimentavam as lacunas nos enunciados. As informações, frases, na maioria das vezes, eram emitidas oralmente entrecortadas por sinais, gestos, desenhos, palavras no quadro, etc.

Pude observar que o fazer pedagógico da sala de aula investigada ocorre de modo semelhante à maioria das práticas escolares com surdos, presente na literatura específica, pois mantém enaltecida a Língua Portuguesa, seja pelo não uso da Libras ou pela descaracterização de sua gramática, ao mesclá-la com aspectos gramaticais do Português, ou por usá-la, objetivando o aprendizado deste último. Os educandos tentam compreender os enunciados e dar respostas, num esforço mental duplo (ou múltiplo), o de “traduzir” a mensagem para sua língua(gem) visual, construir seu discurso interior, devendo responder conforme espera a professora. Assim, tais sujeitos lançam mão de diversas estratégias, tentando partilhar com os colegas o que fora entendido. Vale realçar que, entre os surdos (como ocorre entre os “falantes” de qualquer língua) existe uma diferença de “níveis” de domínio e conhecimento da Libras, isso porque uma parte considerável da população surda infantil – principalmente a parcela que vive distante dos centros urbanos – é usuária de sinais caseiros para atender às necessidades imediatas de comunicação nos contextos familiares. As várias situações observadas, no entanto, demonstraram que a professora e os educandos buscavam ativamente significar, dar sentido a todo o processo, mesmo que houvesse momentos em que a maior parte destes últimos continuasse à deriva.

É importante salientar, porém, que seria leviano, declarar que bastaria o uso da língua de sinais em sala de aula para solucionar todos os problemas da escolarização do surdo. Contudo, é sabido que o processo educativo envolve múltiplos aspectos que devem ser otimizados, reparados, ressignificados. O ideal, de fato, é que haja uma língua compartilhada entre docentes e discentes e, considerando que o acesso dos sujeitos surdos ao mundo se dá, de uma maneira orgânico-funcional, diferente do mundo oral-auditivo, ou seja, pelo canal espaço-visual, então, que seja pela língua de sinais – *a chave que abre a grande porta* (LABORIT, 1994).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COLAÇO, Veriana de F. R. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRS, 2001. 288 p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- KOZULIN, A. **La psicología de Vygotsky**. Madri: Alianza, 1994.
- LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. BEST SELLER, 1994.
- LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LEITÃO, Vanda M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, UFC. 2003. 225 p.
- \_\_\_\_\_. A surdez negada: era uma vez uma escola que... *In* DELACOURS-LINS, Sylvie; CRUZ, Sílvia Helena V. (Orgs). **Linguagens, Literatura e Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. (p.149-171).
- MARCHESI, Álvaro. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico da educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SÁNCHEZ, Carlos. **La Increible y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990. [1999].
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: Skliar, C. (Org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. 2ª ed.

SOUZA, Margarida M. P. de. Da deficiência à diferença: caminhos que marcam a educação de pessoas surdas. *In*: VASCONCELOS, J. G. (Org.). **Entre Tantos**: diversidade na pesquisa educacional. Fortaleza, Editora UFC, 2006.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José C. Neto; Luis S. M. Barreto & Solange C. Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



# **JOGOS DINÂMICOS PARA FAVORECER O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL LEVE**

**Antonio Gonçalves de Lima Filho**

Mestre Educação Especial

Universidade Estadual do Ceará

[tonylimaeduc@gmail.com](mailto:tonylimaeduc@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Além da dimensão física, o ser humano apresenta outras dimensões como a cultural, social, política e afetiva. E seu corpo, através do movimento e da expressão das suas emoções, é o instrumento responsável pela integração desses aspectos no contexto social e histórico. Assim, como forma de expressão, o movimento é fator essencial para a construção da inteligência que se alimenta e vive de aquisições realizadas no meio exterior. Nesse sentido, os jogos dinâmicos e as atividades psicomotoras possibilitam que este indivíduo estabeleça relações com o meio onde vive, aumente as possibilidades de exploração e descoberta do mundo exterior e aprimore a sua capacidade de relacionamento social.

A educação das crianças portadoras de deficiência mental é considerada, na maioria dos casos, escassa, compartimentada e mal conduzida. Isso pode ser constatado ao se verificar a presença de condutas típicas inadequadas com automatismos e atividades motoras mal controladas, apresentando ainda comprometimentos secundários ou paralelos de ordem afetiva e social, o que remete a uma reflexão acerca da qualidade e da eficácia do atendimento pedagógico oferecido a estes indivíduos nas instituições especializadas.

As ideias que serão explicitadas nesta pesquisa resultam da leitura e da situação observada ao contextualizar o jogo enquanto atividade humana apoiada em referenciais teóricos mediante a aplicação de uma estratégia de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física Adaptada direcionada à pessoa com deficiência mental leve. Buscando contextualizar essa prática numa perspectiva

crítica, foi destinada uma atenção especial às concepções e orientações mais específicas que norteiam a apreensão do jogo na relação com a deficiência mental na abordagem socio-histórica segundo Vygotsky. Esse autor parte da análise do social para compreender como o indivíduo adquire o conhecimento. Indica que o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade destacando que a imaginação nasce do jogo, sendo este, portanto, de origem social.

A partir dessas perspectivas e acreditando-se que os jogos dinâmicos podem representar um importante papel no contexto pedagógico da educação especial, surgiu o seguinte **problema científico**: que tipos de jogos ou atividades lúdicas podem influenciar o desenvolvimento psicomotor das pessoas com deficiência mental leve?

Assim, a intenção deste trabalho como **novidade científica**, pauta-se numa proposta de atividades que favoreça o desenvolvimento psicomotor dos alunos com deficiência mental leve através da aplicação de jogos dinâmicos que propiciem a utilização do movimento corporal, o prazer, a alegria e a participação espontânea destes alunos.

Apresenta como **objeto de estudo** o desenvolvimento psicomotor das pessoas com deficiência mental leve, sendo enfocados quatro aspectos psicomotores considerados mais relevantes para o desempenho funcional desses indivíduos: a) coordenação estática; b) coordenação dinâmica; c) coordenação visomotora e d) agilidade (rapidez de movimentos).

Para viabilizar este estudo foram realizadas as seguintes **tarefas científicas**:

- Sistematização e fundamentação das informações a respeito da deficiência mental, psicomotricidade e jogos, obtidas em diferentes fontes bibliográficas;
- Estudo dos prontuários dos alunos deficientes mentais leves da escola Recanto PsicoPedagógico da Aldeota, para obter informações relevantes à pesquisa;



- Diagnóstico inicial – utilizando-se o Teste de Ozeretzky – mediante avaliação de quatro indicadores do desenvolvimento psicomotor dos participantes da amostra;
- Elaboração de um programa de atividades com 15 jogos dinâmicos ministrados de forma sistemática durante um período de oito meses para um grupo experimental composto de 12 alunos com deficiência mental leve;
- Diagnóstico final através de uma reavaliação mediante o mesmo instrumento da avaliação inicial, para detectar as possíveis mudanças ocorridas no período de intervenção naqueles alunos do grupo experimental.

Esta pesquisa está dividida em três partes, onde inicialmente são enfocados os referenciais históricos e conceituais a respeito da deficiência mental, psicomotricidade e jogos. Segue-se uma fundamentação teórica que traz o marco metodológico da investigação, as variáveis exploradas e os indicadores trabalhados.

A terceira parte enfoca os resultados obtidos no estudo, procedendo-se uma análise estatística, mediante a apreciação dos diagnósticos – inicial e final – onde se compara o índice que os alunos participantes da amostra alcançaram nos indicadores avaliados.

A conclusão evidencia os resultados mais importantes do estudo realizado, além de apontar algumas recomendações e sugestões que possam ser consideradas em investigações futuras de maneira mais significativa.

## **DEFICIÊNCIA MENTAL, PSICOMOTRICIDADE E JOGOS DINÂMICOS**

Do ponto de vista social, há padrões de comportamento convencionados como normais que dependem primordialmente dos valores culturais presentes em cada sociedade. Entretanto, existem indivíduos que não se enquadram dentro das exigências estabelecidas pela sociedade a que pertencem, passando a ser, conseqüentemente, estigmatizados. E isso geralmente ocorre em relação às pessoas com deficiência mental.



A maioria das definições da deficiência mental preconiza como característica principal os distúrbios do rendimento intelectual. Então é mais apropriado descrevê-la como uma condição cuja principal característica é o desenvolvimento intelectual retardado, acompanhado de dificuldades de adaptação às exigências da sociedade.

Atualmente, a conceituação que se mostra mais abrangente e representativa do pensamento contemporâneo acerca do assunto foi proposta pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, em 1992, sendo aceita internacionalmente e preconizada nos textos e documentos oficiais em nosso País. Nesse sentido, a Deficiência Mental é definida pela Secretaria Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação como:

Funcionamento intelectual geral e significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1997, p. 15).

É consenso entre os estudiosos admitir que a intensidade do retardo mental possa variar desde uma deficiência muito leve, na qual o desenvolvimento da criança é apenas um pouco atrasado, até um retardo muito severo, quando a criança é incapaz de cuidar de si mesma e aprender habilidades simples.

Muitos indivíduos com o mesmo QI apresentam habilidades e níveis de adaptação diferentes, sendo pessoas com suas próprias peculiaridades e eficiência social. Por isso, ao referir-se a esses indivíduos, é conveniente considerar os seguintes fatores: a) a criança deficiente possui uma estrutura mental diferente da criança normal e sua evolução não ocorre da mesma maneira; b) no déficit das funções intelectuais, é necessário considerar a agravante dos

distúrbios sensoriais e motores e c) as técnicas educativas, quando aplicadas correta e precocemente, podem influenciar de maneira significativa a evolução desses indivíduos, mesmo os mais comprometidos.

Particularmente, nas pessoas com deficiência mental, as funções perceptivo-motoras ou intelectuais acusam, de maneira habitual, um retardo mais ou menos importante em relação às funções motoras elementares e esse retardo acentua-se com o crescimento etário. De qualquer modo, seja qual for o potencial intelectual da pessoa com deficiência, as perturbações e insuficiências da conduta neuromotora e motora sempre perturbam e paralisam as manifestações da inteligência.

O desenvolvimento psicomotor humano configura-se no resultado das inúmeras experiências vividas pelo indivíduo e das suas relações com o meio externo. Nesse sentido, as aquisições são fruto de uma maturação orgânica progressiva e também das experiências do indivíduo em relação ao seu meio social. Todavia, devido à possibilidade de ocorrer algum atraso em seu desenvolvimento global e à possível falta de estimulação no momento adequado, geralmente a pessoa com deficiência apresenta também algum déficit secundário que pode ser de ordem motora, afetiva ou social, pois tanto sua maturação orgânica como a interação com o meio se processam abaixo do esperado.

De acordo com Vygotsky (1989), a atividade do sujeito é um importante aspecto na formação da consciência, admitindo igualmente que a imaginação, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. Assim, o movimento corporal presente nos jogos dinâmicos possibilita aquisições importantes que poderão favorecer o desenvolvimento daquelas crianças que apresentam algum tipo de atraso. Compreende-se, então, que, ao participar de atividades envolvendo a execução de jogos estimuladores de diversas atitudes como correr, saltar, rolar, agachar, girar, desviar, passar e receber uma bola, representar, dentre outras, além de contar com a mediação dos colegas mais experientes, o deficiente mental será estimulado a uma movimentação corporal que possivelmente terá como consequência a ampliação da sua capacidade psicomotora.



## FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Como preceitua Vygotsky, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são compreendidas através do conceito daquilo que se convencionou chamar de zonas de desenvolvimento, quais sejam: Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa concepção, inserida na educação dos alunos com deficiência mental leve com a aplicação dos jogos dinâmicos, reforça a observação de que os jogos são aprendidos no contexto social, contando com a mediação dos colegas mais experientes. A noção central é que se desenvolve nesses alunos uma zona de desenvolvimento proximal, onde se diferenciam o nível atual que eles alcançam nas habilidades psicomotoras independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e de pares mais capazes. Nesse caso, os jogos dinâmicos são o elemento que irá impulsionar o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal.

## MARCO METODOLÓGICO

O enfoque metodológico desta investigação deu-se através do método experimental, onde foram selecionados dois grupos de alunos, obedecendo-se às mesmas características em relação ao sexo, idade, origem social e ao número de participantes, sendo um grupo experimental e outro de controle. Ambos eram compostos de oito indivíduos do sexo masculino e quatro do sexo feminino, apresentando a mesma média de idade e padrão socioeconômico.

Destacaram-se as seguintes variáveis:

- Variável Independente: Programa de Atividades – Jogos Dinâmicos;
- Variável Dependente: desenvolvimento psicomotor dos alunos participantes.



Foram explorados quatro indicadores: 1) coordenação estática; 2) coordenação dinâmica; 3) coordenação visomotora e 4) agilidade ou rapidez de movimentos.

## ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO INICIAL

**Tabela 1 – Avaliação do Grupo de Controle (junho de 2001)**

| INDICADORES            |                   |                        |                        |                          |                  |
|------------------------|-------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|------------------|
| Identificação do aluno | Idade Cronológica | Coord. Estática (anos) | Coord. Dinâmica (anos) | Coord. Visomotora (anos) | Agilidade (anos) |
| Aluno 01               | 11 a 02 m         | 07                     | 08                     | 08                       | 09               |
| Aluno 02               | 15 a 03 m         | 07                     | 09                     | 09                       | 08               |
| Aluno 03               | 11 a 02 m         | 10                     | 08                     | 09                       | 09               |
| Aluno 04               | 12 a 09 m         | 08                     | 07                     | 10                       | 09               |
| Aluno 05               | 13 a 09 m         | 09                     | 08                     | 08                       | 09               |
| Aluno 06               | 11 a 09 m         | 10                     | 12                     | 11                       | 12               |
| Aluno 07               | 12 a 06 m         | 12                     | 11                     | 11                       | 10               |
| Aluno 08               | 12 a 07 m         | 09                     | 10                     | 10                       | 12               |
| Aluno 09               | 11 a 04 m         | 08                     | 08                     | 09                       | 08               |
| Aluno 10               | 16 a 07 m         | 11                     | 10                     | 10                       | 09               |
| Aluno 11               | 15 a 03 m         | 07                     | 08                     | 07                       | 08               |
| Aluno 12               | 14 a 04 m         | 08                     | 07                     | 07                       | 09               |

Tem-se o seguinte: a) 11 alunos apresentaram déficit na coordenação estática, ou seja, 92% dos integrantes; b) 11 alunos com déficit na coordenação dinâmica, representando 92% do grupo; c) 12 alunos com déficit na coordenação visomotora, equivalente a 100% e d) dez alunos com déficit na agilidade ou rapidez de movimentos, igual a 83% do total.

Verificou-se ainda: 1) oito alunos apresentaram déficit nos quatro indicadores estudados, equivalente a 42% do grupo controle; 2) três alunos com déficit em três indicadores, representando 25% do grupo e 3) 12 alunos com déficit em dois indicadores, ou seja, 100% do grupo.

**Tabela 2 – Avaliação do Grupo Experimental (junho de 2001)**

| INDICADORES            |                   |                        |                        |                          |                  |
|------------------------|-------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|------------------|
| Identificação do aluno | Idade Cronológica | Coord. Estática (anos) | Coord. Dinâmica (anos) | Coord. Visomotora (anos) | Agilidade (anos) |
| Aluno 01               | 13 a 09 m         | 07                     | 08                     | 09                       | 12               |
| Aluno 02               | 12 a 05 m         | 08                     | 09                     | 10                       | 11               |
| Aluno 03               | 17 a 10 m         | 09                     | 08                     | 08                       | 10               |
| Aluno 04               | 13 a 04 m         | 07                     | 08                     | 08                       | 12               |
| Aluno 05               | 13 a 09 m         | 07                     | 08                     | 08                       | 10               |
| Aluno 06               | 11 a 09 m         | 07                     | 07                     | 08                       | 10               |
| Aluno 07               | 14 a 09 m         | > 12                   | 09                     | 10                       | 12               |
| Aluno 08               | 16 a 02 m         | 07                     | 08                     | 08                       | 09               |
| Aluno 09               | 15 a 01 m         | > 12                   | 09                     | 10                       | 12               |
| Aluno 10               | 13 a 02 m         | 09                     | 08                     | 10                       | 12               |
| Aluno 11               | 16 a              | 07                     | 07                     | 07                       | 10               |
| Aluno 12               | 11 a              | 08                     | 09                     | 10                       | 11               |

Conforme a tabela acima, os resultados indicam que todos os alunos participantes do grupo experimental apresentaram déficit em, pelo menos, dois dos quatro indicadores estudados, assim distribuídos: a) dez alunos com déficit na coordenação estática, representando 83% do número de integrantes do grupo experimental; b) 12 alunos com déficit na coordenação dinâmica, ou seja, 100% do grupo; c) 12 alunos com déficit na coordenação visomotora, equivalente a 100 % do grupo; d) 11 alunos apresentaram déficit na agilidade, representando 92% do grupo experimental.

Verificou-se ainda: 1) nove alunos apresentaram déficit nos quatro indicadores estudados, o que representou 75% do grupo experimental; 2) quatro alunos com déficit em três indicadores, equivalente a 33% do grupo e 3) 12 alunos, ou seja, 100% do grupo experimental apresentaram déficit em dois indicadores.

As informações do diagnóstico inicial possibilitaram precisar a capacidade motriz desses indivíduos e detectar sua Zona de Desenvolvimento Real. Iniciou-se, então, a fase de intervenção, mediante um programa composto de 15 jogos dinâmicos para o grupo experimental, mantendo-se o grupo de controle sem participar



do referido programa. Essa etapa teve duração de oito meses, através das aulas de Educação Física Adaptada.

## ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO FINAL

Ao finalizar a etapa de intervenção, foi realizada uma nova avaliação empregando a mesma bateria de testes utilizada na avaliação inicial – Ozeretzky – com o intuito de aferir quantitativamente o grau de desempenho dos alunos que fizeram parte da amostra – grupo experimental e grupo de controle – nos indicadores estudados.

A tabela 3 traz os resultados da reavaliação - pós-teste – obtidos pelos alunos que integraram o grupo de controle.

**Tabela 3 – Reavaliação do Grupo de Controle (maio de 2002)**

| INDICADORES            |                   |                        |                        |                          |                  |
|------------------------|-------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|------------------|
| Identificação do aluno | Idade Cronológica | Coord. Estática (anos) | Coord. Dinâmica (anos) | Coord. Visomotora (anos) | Agilidade (anos) |
| Aluno 01               | 12 a 01 m         | 08                     | 08                     | 08                       | 09               |
| Aluno 02               | 16 a 01 m         | 07                     | 09                     | 09                       | 09               |
| Aluno 03               | 12 a 01 m         | 10                     | 09                     | 09                       | 09               |
| Aluno 04               | 13 a 08 m         | 08                     | 07                     | 10                       | 09               |
| Aluno 05               | 12 a 08 m         | 09                     | 08                     | 08                       | 10               |
| Aluno 06               | 13 a 05 m         | 11                     | 12                     | 11                       | 12               |
| Aluno 07               | 13 a 06 m         | 12                     | 12                     | 11                       | 11               |
| Aluno 08               | 12 a 03 m         | 09                     | 10                     | 09                       | 12               |
| Aluno 09               | 17 a 06 m         | 08                     | 09                     | 09                       | 08               |
| Aluno 10               | 17 a 08 m         | 11                     | 10                     | 11                       | 09               |
| Aluno 11               | 16 a 02 m         | 07                     | 08                     | 07                       | 08               |
| Aluno 12               | 15 a 03 m         | 08                     | 07                     | 07                       | 08               |

Analisando-se os resultados alcançados no pós-teste pelo grupo de controle, quando comparados com os resultados obtidos no pré-teste, tem-se: a) dois alunos evoluíram no índice de coordenação estática, ou seja, 16% do grupo; b) dois alunos evoluíram na coordenação dinâmica, equivalente a 16% do grupo; c) um aluno evoluiu na coordenação visomotora, representando 8% do grupo e d) um aluno progrediu na agilidade, também equivalente a 8% do total.



Do ponto de vista estatístico não houve melhora nos resultados apresentados pelo grupo de controle, confirmando a hipótese levantada, já que este grupo não participou das atividades ministradas.

**Tabela 4 – Reavaliação do Grupo Experimental (maio de 2002)**

| INDICADORES            |                   |                        |                        |                          |                  |
|------------------------|-------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|------------------|
| Identificação do aluno | Idade Cronológica | Coord. Estática (anos) | Coord. Dinâmica (anos) | Coord. Visomotora (anos) | Agilidade (anos) |
| Aluno 01               | 14 a 08 m         | 09                     | 09                     | 11                       | >12              |
| Aluno 02               | 13 a 04 m         | 09                     | 11                     | 11                       | 12               |
| Aluno 03               | 18 a 09 m         | 09                     | 10                     | 10                       | 11               |
| Aluno 04               | 14 a 03 m         | 08                     | 08                     | 10                       | 12               |
| Aluno 05               | 14 a 08 m         | 08                     | 08                     | 09                       | 10               |
| Aluno 06               | 12 a 08 m         | 07                     | 08                     | 08                       | 10               |
| Aluno 07               | 15 a 08 m         | >12                    | 11                     | 12                       | >12              |
| Aluno 08               | 17 a 01 m         | 09                     | 08                     | 10                       | 09               |
| Aluno 09               | 16 a              | >12                    | 11                     | 12                       | >12              |
| Aluno 10               | 14 a 08 m         | 09                     | 11                     | 10                       | >12              |
| Aluno 11               | 17 a              | 07                     | 07                     | 07                       | 10               |
| Aluno 12               | 11 a 11 m         | 10                     | 10                     | 12                       | 12               |

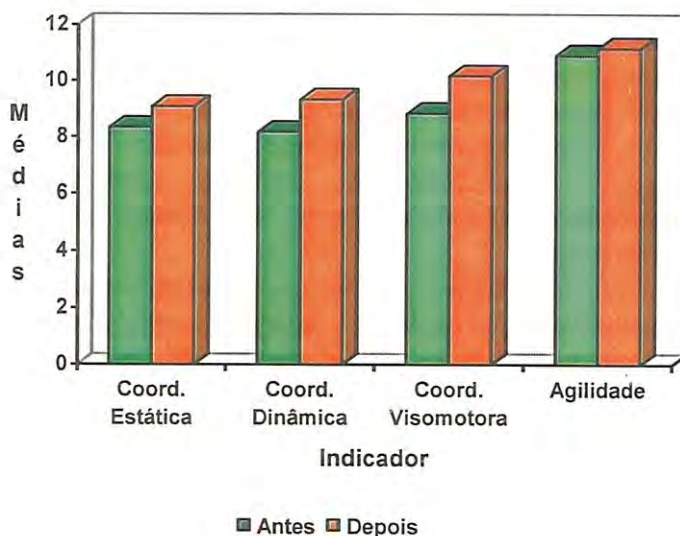
De acordo com os resultados, pode-se verificar o nível de alteração que os alunos do grupo experimental atingiram comparados com os dados da avaliação inicial, onde se tem: a) seis alunos evoluíram no índice de coordenação estática, representando 50% do total desse grupo; b) oito alunos evoluíram no índice de coordenação dinâmica, significando 66%; c) nove alunos evoluíram no índice de coordenação visomotora, indicando 75%; d) sete alunos evoluíram no índice agilidade, representando 58% dos integrantes deste grupo.

Verificou-se o seguinte: 1) cinco alunos apresentaram evolução em quatro indicadores, representando 42% dos participantes; 2) um aluno melhorou em três indicadores, o que significa 8% do grupo; 3) quatro alunos evoluíram em dois indicadores, equivalente a 33% do grupo; 4) um aluno progrediu em dois indicadores, ou seja, 8% do grupo e finalmente, 5) um aluno

apresentou evolução nula, ou seja, não obteve melhora em nenhum dos indicadores explorados, o que representou 8% dos participantes.

**Tabela: Médias dos Indicadores (antes e depois)**

|                   | Antes | Depois |
|-------------------|-------|--------|
| Coord. Estática   | 8,33  | 9,08   |
| Coord. Dinâmica   | 8,17  | 9,33   |
| Coord. Visomotora | 8,83  | 10,17  |
| Agilidade         | 10,91 | 11,17  |



Analisando-se a tabela - médias dos indicadores - e a ilustração do gráfico de barras coloridas apresentadas anteriormente, é possível constatar que os índices de rendimento atingidos pelos alunos do grupo experimental nos indicadores estudados, antes e depois da aplicação do programa de atividades, apresentaram uma diferença de 5% de significância em três dos quatro indicadores, precisamente: coordenação estática, coordenação dinâmica e coordenação visomotora. Em apenas um indicador - agilidade - não foi observado, do ponto de vista estatístico, alteração significativa.



## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

♦ De acordo com os resultados estatísticos obtidos nesta pesquisa, torna-se possível constatar a eficácia da aplicação sistemática de um programa de atividades baseado em jogos dinâmicos para favorecer o desenvolvimento psicomotor dos alunos com deficiência mental leve, apontando para a estimulação da sua zona de desenvolvimento proximal.

♦ Além da comprovação quantitativa verificada na análise estatística dos indicadores investigados, outras importantes aquisições de ordem psicoafetiva e social foram ressaltadas durante o período de tempo pesquisado, na medida que foram percebidas mudanças positivas na conduta dessas crianças, embora não tenha sido este o foco central do presente trabalho. Por meio dessas atividades, este indivíduo aprende, internaliza novos comportamentos, verbaliza e entra em contato com os demais colegas do grupo.

♦ Evidencia-se, então, que os aspectos motores não são visualizados separadamente dos aspectos cognitivos, reforçando a ideia de que as atividades vivenciadas através dos jogos dinâmicos podem favorecer não só os indicadores aqui estudados, mas a personalidade do indivíduo como um todo.

♦ Sendo assim, a utilização dessa metodologia no âmbito da Educação Física Adaptada pode apresentar-se como mais uma alternativa pedagógica no sentido de contribuir na elaboração dos conteúdos curriculares da educação inclusiva.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Especial – **Deficiência Mental** – organizado por Erenice Natália Soares Carvalho – Brasília: SEESP, 1997.

COSTALLAT, D.M. **Psicomotricidade**. Porto Alegre: Globo, 1987.

DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. & TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Cortez, 1992.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora**: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotres. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUIZINGA, J. Homo ludens – **O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: USP/ Perspectiva, 1971.

LAPIERRE, A. **A reeducação física**. Vol. I. São Paulo: Editora Manole, 1982.

LE BOULCH, J. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LÚRIA, A. R. **Construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

# OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E SUAS PRÁTICAS CULTURAIS<sup>1</sup>

**Iêda Maria Maia Pires**

Doutora em Ciências da Educação

Paris V - Sorbonne

[iedamp@seducce.gov.br](mailto:iedamp@seducce.gov.br)

Em uma pesquisa realizada com os professores de Educação Infantil de Fortaleza, buscamos conhecer o cotidiano desses profissionais e os fatores condicionantes da sua vida na escola e fora dela, com vistas a investigar as principais limitações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas embasadas na cultura, em especial na cultura popular. Isso se constituiu em um grande desafio, considerando a dificuldade de informações para esse tipo de estudo, como também as escassas bibliografias especializadas nesse aspecto e relacionadas à educação e cuidados de crianças até seis anos de idade.

Sabe-se que, no Brasil, existem muitos paradoxos de uma realidade de atendimentos na Educação Infantil em várias instâncias, por apresentarem exigências diferenciadas e superpostas no processo de formação inicial e continuada dos professores da primeira etapa da Educação Básica. Considere-se também que as perspectivas teóricas sobre as práticas culturais ficaram, por muito tempo, prejudicadas, gerando grandes lacunas, inclusive sobre o lugar da criança na cultura, conforme registra Perrotti, (1986, p.16):

A visão redutora da cultura ajusta-se ainda, evidentemente, aos desígnios da sociedade que a promove, sociedade baseada na desigualdade que privilegia certos grupos em detrimento de outros. (...), o cultural em nossa sociedade define-se não somente por posições adultocêntricas, mas, sobretudo por posições classistas.

---

<sup>1</sup> Texto baseado em Maia Pires (2008).

Pelo enunciado acima, observa-se que, embora a sociedade brasileira tenha se mobilizado com proposições que montam um quadro amplo de diretrizes legais e administrativas sobre políticas educacionais, necessárias para o desenvolvimento de práticas culturais na Educação Infantil, ainda não existem definições prioritárias dessas ações como uma garantia de efetivação, por parte dos governantes, ao acesso gratuito dos bens culturais para a população, especialmente para a infantil e para os profissionais ligados a ela. Isso dificulta aos professores e as crianças usufruírem dos benefícios relacionados à democratização da cultura, que significa universalizar oportunidades existentes e dar conta das novas dinâmicas da vida societária, possibilitando o acesso às linguagens artísticas, aos equipamentos, aos livros, à linguagem culta, ao ensino universal, como também a valores, práticas, experiências, etc., construídos cotidianamente.

A realidade constatada em pesquisas como as de Andrade (2004), mostra o desenvolvimento de atividades e rotinas de sala de aula dos professores que trabalham em instituições de Educação Infantil em Fortaleza, marcadas por rigidez, esperas e ociosidades das crianças com menor poder aquisitivo. Isso nos motiva a compreender como estas e outras professoras estão desprovidas de muitas dimensões de qualidade na formação acadêmica, moral, afetiva, estética e cultural.

Dessa forma, poder-se-ia afirmar que as crianças cearenses e pobres que frequentam as instituições infantis em Fortaleza são, desde pequenas, “*excluídas do interior*”, conforme expressão utilizada por Bourdieu e Champagne (1992, p. 71-75), quando se referem aos alunos franceses que são relegados a um segundo plano, mesmo estando dentro do sistema escolar, ou seja, são desvalorizados na própria escola que não lhes proporciona oportunidades em termos de uma formação com perspectivas profissionais.

Na minha história de vida como professora de Educação Infantil, vivenciada por mais de 20 anos, compartilhei os mais



diversos problemas que dificultam a implementação dos aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade<sup>2</sup>.

Isso nos leva a refletir sobre a pesquisa de Pirirot (1997, p.10), quando afirma:

(...) que mesmo com a existência dos contratos estritamente institucionais, os professores, eles mesmos produtos sociais, tem um jogo de cintura não negligenciável de «atores» dentro da diversificação de sua carreira social, e mesmo dentro da dinâmica cotidiana de sala de aula.

Sabe-se que o professor é sujeito social, como afirma Dubet e Martuccelli (1994, 1996), não reduzido totalmente ao sistema. Ele é orientado por sua subjetividade e objetividade, característica da cultura moderna, retratadas em teorias e saberes científicos. Mas, quando indagamos os “porquês” das ações das professoras que trabalham nas instituições infantis em Fortaleza, procuramos entender as razões pelas quais grande parte está “desencantada” e “acomodada”, muitas vezes, pela preocupação com seus baixos salários.

Todavia, supomos que as professoras, em razão de suas más condições sociais e de trabalho, pouco transformam seu cotidiano de sala de aula na superação das desigualdades fundadas na sua capacidade de gestão de interações, de busca da exploração do universo, de suportes teóricos e práticos. Certamente por não terem outras escolhas e por serem também “excluídas do interior”, não reinventando a sua prática com mais criatividade, perpetuando assim a exclusão dos alunos.

---

<sup>2</sup> De acordo com Moss (2002, p.17), “O conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores e pressupostos”. Nesse sentido, optamos trabalhar com o conceito de qualidade focado na educação, isto é, que considera a cultura da escola e seu ambiente de interações num processo dinâmico e contínuo, baseado em direitos, necessidades, demandas e possibilidades.

Dessa forma, acreditamos que o “conformismo” das professoras, retratado num contexto de precariedades, as condiciona à aceitação de que o “mínimo” é o suficiente para dar suporte às suas atividades e experiências profissionais, em especial as suas práticas pedagógicas e culturais. Isso, vinculado à restrita capacidade de organização e de luta dessas profissionais, contribui obviamente para a manutenção de um *status quo* que beneficia a estrutura social de dominação e a estratificação existente entre o ensino público e o privado, tão evidente na nossa realidade.

Em face dessas reflexões, a hipótese básica desta pesquisa considera que as limitações relativas ao perfil do professor de Educação Infantil, as condições físicas e materiais de trabalho, os baixos salários e a sua precária formação profissional e continuada fazem com que haja uma “acomodação” no sentido de perpetuar uma prática cultural reprodutora das desigualdades.

No fundo, essa situação se encontra condicionada pelo próprio contexto de pobreza estrutural e institucional no qual se inserem o professor, a criança e sua instituição infantil. Portanto, o propósito desta tese é verificar se os 239 professores de Educação Infantil na cidade de Fortaleza vivenciam práticas culturais e se essas influenciam sua ação docente.

Ressalte-se que as desigualdades de oportunidades de acesso aos bens culturais no Brasil perpetuam entraves na criatividade, na sensibilidade e usufruto das práticas culturais da população em geral, especialmente com respeito aos professores que trabalham com crianças pequenas.

Falar em cultura abre um leque enorme, no sentido genérico, de privilegiar os aspectos de transmissão produzidos em instâncias da vida social, ou seja, na literatura, poesia, música, no cinema, teatro, museu etc., como também no sentido popular que traz uma vasta trama de significados inerentes à natureza coletiva da experiência humana.

Baseada em algumas pesquisas europeias, especialmente a de Piriou (1997), que realizou uma tese de doutorado sobre as práticas culturais dos professores franceses ligados a atuação em sala de aula, procuramos aprofundar questões semelhantes no nosso



estudo, considerando evidentemente as devidas proporções entre as realidades social, econômica e cultural existentes entre Brasil e França. Esta pesquisadora tem contribuição significativa na sociologia, principalmente da tradição crítica, conflitualista, que considera o mundo social e cultural não como um universo consensual, mas que considera o contrário, que as oposições conflituais caracterizam a trama social e cultural.

Piriot (1997) dá forte ênfase às contribuições de Bourdieu em torno de dois temas recorrentes: os mecanismos da dominação e a lógica das práticas dos agentes sociais dentro de um espaço social de desigualdade e de conflito. A referência a essa autora pressupõe refletir sobre os danos causados pelos mecanismos da dominação social e sobre a defesa das categorias oprimidas.

Ao analisar sociologicamente as práticas culturais dos professores do primeiro grau na França, Piriot (op. cit.) nos dá o suporte para refletir que a dinâmica de sala de aula é fruto de influências sociais que o professor recebe e transmite. E que o professor faz parte de uma comunidade à qual está integrado, interiorizando as regras e os valores por ela propagados. Se ele desejar e reinventar sua prática, talvez dê importância ao processo educativo democrático, sem *violações das subjetividades*, considerando o capital cultural de cada aluno para ampliar horizontes (DAMASCENO e THERRIEN, 2000).

Piriot (op. cit.) destaca que as leis não definem nem obrigam que a cultura seja transmitida com competência profissional, dependendo somente das iniciativas dos professores engajados com a qualidade da transmissão, o que faz com que esta cultura corra o risco forte de se tornar “letra morta”.

Morin (1986; 2000, p. 15), assinala que a “realização dos homens se dá plenamente pela cultura e na cultura”. Considerando importante essa afirmativa, investigamos fatores que influenciam a vida cotidiana dos profissionais de Educação Infantil. Para tanto, utilizamos questionários, realizamos entrevistas e visitamos instituições infantis e a Secretaria de Educação e de Cultura do município de Fortaleza.



Teoricamente, nos fundamentamos em algumas pesquisas que se referem especificamente às práticas cotidianas dos professores, sobretudo enfocando as que apresentam concepções teóricas que ampliam abordagens sociológicas relacionadas à cultura (KRAMER, 1998; BOURDIEU, 1979).

Consideramos também as que tratam ideias centrais, alterando radicalmente as concepções de cultura em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social, numa visão de campo de luta. Mas, primordialmente, nosso enfoque teórico está baseado na teoria da reprodução cultural de Bourdieu (op. cit.)

Essa teoria desvela que a educação desempenha um papel estratégico na *reprodução cultural*, por meio da ação educativa que reside na reprodução das relações subjetivas, da inculcação da “versão autorizada” da cultura. Nesse aporte teórico, o sistema educacional é usado pelos grupos dominantes para legitimar seu gosto, seu discurso e sua experiência.

No entanto, entendemos que a questão da reprodução cultural não pode ser vista sem levar em consideração a formação humana e a base econômica. Além do mais, tomamos por base a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci (1978) e o conceito de resistência que Giroux (1983; 1986; 1987) utiliza para desenvolver uma teorização crítica para superar o imobilismo e o pessimismo sugeridos pelas teorias da reprodução.

Mesmo sabendo que esses dois estudiosos apoiam-se numa concepção de resistência, fruto das oposições e lutas travadas no cotidiano dos atores sociais, continuamos priorizando a reflexão teórica sobre a reprodução cultural. Isso porque os professores pesquisados em Fortaleza não se deram conta de que são “intelectuais orgânicos” e que podem transformar sua realidade desigual, desumana e injusta em termos de trabalho. Eles terminam por reproduzir a ideologia das classes mais economicamente favorecidas.

Segundo Ansart (1990, p.29), a originalidade das correntes teóricas pós-estruturalistas parte das posições de Bourdieu (1994) que formulou seus princípios e suas práticas específicas.

Bourdieu (op. cit.), em sua tese fundamental, afirma que a escola é um instrumento de ascensão social onde se realiza a reprodução da sociedade em classes, armando melhor certos indivíduos que outros, por meio da competição.

Além desse, recorreremos a estudos de diversos especialistas em Ciências Humanas e Sociais que centram suas pesquisas nos efeitos sociais da (pré) *escolarisation* ou "educação infantil", sobre a influência da organização do currículo e a questão das desigualdades de chances em face da escola.

Além do mais, como afirma Bourdieu e Champagne (1993, p. 920), as crianças que são mais favorecidas economicamente já herdaram hábitos, "gosto e bom gosto", privilégios culturais, familiaridade com todos os domínios da cultura, diferentes das crianças que são menos privilegiadas, que dependem da escola e que recebem influência dela.

Perrotti (1986, p.10), salienta que a falta de apoio, principalmente financeiro, tem atrasado ou mesmo desestimulado os trabalhos de estudiosos sérios que tratam essas e outras questões sobre os professores. Para ele, "*a inexistência de uma perspectiva teórica coerente tem feito muita falta (...), principalmente quando utilizados na área específica da produção cultural para crianças*".

Contribuir com uma pesquisa que mostre esses problemas relacionados à Educação Infantil, que ainda afetam a responsabilidade e a qualidade de educar e cuidar das crianças de Fortaleza de forma integral e integrada é um desafio.

Para tanto, a estrutura da nossa tese compreende duas partes. Na primeira, por meio dos capítulos 1 a 4, procura embasar teórica e normativamente a problemática que envolve as práticas culturais da Educação Infantil no sistema público de ensino de Fortaleza, como também analisam-se as políticas públicas voltadas para a formação do professor. Na segunda parte, com os capítulos 5 e 6, analisamos os resultados da pesquisa direta realizada junto aos professores com o propósito de desvendar os condicionantes das referidas práticas à luz da hipótese que norteia essa investigação.

Finalmente, constatou-se, nesta pesquisa, que grande parte das professoras desconhece os ordenamentos normativos de seu



campo de interesse e isso dificulta a compreensão para uma atuação efetiva nos seus campos de trabalho. Evidenciou-se também que as professoras não tiveram oportunidade de refletir sobre suas ações e sistematizá-las, de forma coletiva, construindo o Projeto Político Pedagógico - PPP de sua instituição infantil.

Observou-se, acerca das condições de vida dos pais das professoras, que eles sobreviviam exercendo trabalhos precários, de baixa renda. Isso indica que a trajetória familiar das professoras pesquisadas influenciou no sentido da não valorização dos aspectos culturais. Isso porque, na hierarquia de necessidades, as práticas culturais se situavam em plano inferior, impedindo-as de usufruí-las durante sua infância e vida escolar, salvo raras exceções.

Nesse aspecto, os depoimentos são elucidativos de que as trajetórias de vida desses profissionais foram marcadas predominantemente pela ausência de vivências relativas às tradições culturais, aos costumes da imensa pluralidade de experiências possíveis de sua cidade, de seus valores e saberes: na dança e na música, na observação da produção de objetos artesanais, nas comemorações civis ou religiosas etc.

Por outro lado, observamos que, mesmo aqueles que foram incentivados desde pequenos a se familiarizar com cultura, tal influência não repercutiu eficazmente em suas práticas de sala de aula por inúmeras razões, tais como: espaços insuficientes ou inadequados na instituição infantil, desconhecimento das leis que embasam a cultura e acomodação em face das dificuldades, em geral, envolvendo as instituições infantis, sem perspectiva de inovação.

As limitações de infraestrutura das instituições infantis foram amplamente descritas e analisadas – especificamente no quinto capítulo – com a maioria delas precariamente equipadas. Mesmo que essa pesquisa tenha sido desenvolvida em 2001, tal realidade não mudou muito, pois estudos mais recentes, como os de Campos e Cruz (2006), mostram que no Brasil, especialmente no estado do Ceará, de Pernambuco, Minas Gerais e do Rio Grande do Sul ainda persistem muitos problemas relacionados à “qualidade” no atendimento e cumprimento de todos os direitos das crianças na Educação Infantil. A instituição infantil é como um espaço público



em que cada professor pode construir e reconstruir as várias manifestações culturais e o próprio professor é um agente cultural.

Com respeito à instrução, em alguns trechos dos depoimentos dessas professoras constatamos condições adversas, desde a infância até a vida adulta, nas quais enfrentaram dificuldades relacionadas à trajetória escolar para obterem a titularidade de nível superior. Mesmo aquelas que alcançaram esse nível sentiram dificuldades em implementar práticas culturais em sala de aula imbuídas de saberes capazes de reconhecer a diversidade, as especificidades e o valor artístico e cultural das manifestações populares que fundamenta o processo de inclusão cultural e o desenvolvimento humano.

No mais, a análise feita, acerca do fraco aprofundamento teórico e do desconhecimento de questões cruciais sobre várias dimensões importantes para a formação do professor, relacionadas aos contextos econômico, social, político e cultural, revela o lado perverso do sistema educacional brasileiro, bastante limitado em termos de embasamento dos ensino médio e superior. E ainda, uma universidade pública cada vez mais condicionada por interesses ligados à lógica de mercado, sob forte influência do avanço neoliberal, pautada nos princípios de produtividade, concorrência e rentabilidade que limita a criatividade e a análise crítica, termina relegando a plano secundário dimensões éticas e humanísticas exigidas para o exercício da profissão de professor.

Todo esse quadro de fraca formação científica, profissional e continuada, de desconhecimento normativo e débil atuação política dos profissionais de Educação Infantil, evidentemente, não lhes permite uma compreensão mais acurada do que seja cultura e, também, de um conhecimento que lhes possibilite transpor as fronteiras para a apreensão de outras culturas, inerentes a contextos sociais diferentes dos seus.

Dessa forma, metade dos professores declarou, de maneira vacilante, que o significado de cultura compreende conhecimento, lazer, leitura, esporte, cinema e música. Já praticamente a outra metade se referiu a valores e tradições que passam de geração em geração. Do nosso ponto de vista, embora os

entendimentos sejam diferentes, isso comprova que o significado de cultura é polissêmico e que essas acepções se complementam. De qualquer forma, durante as entrevistas captamos que as interpretações não atentam especificamente para a possibilidade de interiorização e incorporação de valores, usos e costumes.

Acreditamos, assim, que se omite ou mesmo não se detalha a ênfase na valorização da cultura popular do Ceará em seus significados mais amplos, isto é, na valorização do folclore e nas expressões ligadas às danças típicas da cidade, aos festejos juninos e natalinos etc. Dá margem, também, para refletirmos sobre a não valorização da “cultura erudita” que, muitas vezes, se revela “elitista” por ser de difícil acesso (seja na frequência a teatros, museus e monumentos, seja na leitura, na escultura e na música de autores clássicos, etc.).

Em face das respostas dadas, perguntamo-nos como fazer uma reflexão coerente acerca da influência cultural da trajetória pessoal das professoras com sua prática de sala de aula. Se se esperava alguma correlação com o que elas vivenciaram em termos de práticas culturais, isto não se verifica de forma efetiva. Elas não costumam frequentar museus, monumentos, teatros, shows e exposições, saindo comumente para a praia e restaurante, quando o tempo livre permite, uma vez que os afazeres domésticos consomem a maior parte desse tempo.

Essas reflexões nos ajudam a reconhecer que a professora de Educação Infantil, em Fortaleza, precisa aprofundar o sentido de seu trabalho, no dia-a-dia de sala de aula, tanto como ator social e produtor de cultura da sua experiência vivida, como em sentido amplo.

Por conseguinte, mesmo com todas as dificuldades financeiras, ela necessita de apoio para privilegiar mais momentos prazerosos para as crianças no ambiente escolar e fora deste, caso contrário, se tornaria apenas disciplinadora em seu papel de controle das ações das crianças, como apontam as pesquisas de Campos e Cruz (2006).

Mas, o que é intrigante em toda essa história, porém compreensível na “cultura” institucional e política brasileira, reside



no seguinte fato: por um lado se avançou significativamente com respeito ao aparato normativo a partir da redemocratização do País, com o fim da ditadura militar – culminando com a promulgação da Constituição de 1988. Essa foi cunhada emblematicamente de Constituição Cidadã, por sua centralidade numa maior participação do Estado em prol do resgate da enorme dívida social existente, ou seja, da promoção da justiça social, perseguindo a redução das desigualdades com inclusão social e liberdade política. Por outro lado, não são muito relevantes os progressos realmente efetivos com respeito a esses propósitos. Ora, mais uma vez somos provocados a revisitar as velhas, mas convincentes explicações do poder das elites dominantes na defesa dos seus interesses em detrimento do bem geral, principalmente no caso brasileiro.

Não precisa muita digressão para se constatar isso. Basta observar o abandono progressivo que os governos democráticos e os do Ceará, em particular, reconhecidamente representantes da burguesia local. Estes não pouparam em afirmar que governariam o estado como se fosse uma empresa, fizeram em relação aos avanços assinalados na referida Constituição, bem de acordo com a nova “conjuntura”, sob o predomínio da lógica do mercado segundo os pressupostos do neoliberalismo econômico. O atual governo brasileiro, mesmo que não se possa considerar que não tenha aderido aos preceitos neoliberais, pelo menos não tem reduzido o estado a um papel de mero coadjuvante, submetido aos interesses estritos da acumulação do capital. Várias políticas setoriais podem ser consideradas de caráter estruturante, como as da Saúde e Educação e não eminentemente compensatórias.

Por outro lado, considerando o potencial dos professores, dependendo da motivação e da decisão política, poder-se-á desenvolver um trabalho realmente de valorização cultural. Afinal de contas, ainda existe um grande trunfo a ser considerado pelos governantes para a melhoria da educação em geral e a promoção da cultura nas escolas públicas de Fortaleza: a declaração de amor dos professores de Educação Infantil pela sua profissão, mesmo em face das restrições analisadas ao longo desse estudo.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. de R. A. Espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças, in: CRUZ, S. H. V. (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- ANSART, P. **Les sociologies contemporaines**. Paris : Editions du Seuil, 1990.
- BOURDIEU, P. **La Distinction. Critique sociale du jugement**, Paris : Ed. de Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. et CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur, in: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº 91/92, março de 1992, p. 71-75.
- CAMPOS, M. M. e CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos de direito**, São Paulo: Cortez, 2006.
- CESNIK, F. de S. **Guia do Incentivo à Cultura**, São Paulo, Manole, 2002.
- DAMASCENO, M. N. et THERRIEN, J. Escola e cultura: uma compreensão teórico-metodológica da reprodução e da produção cultural no contexto escolar. in: DAMASCENO, M. N. et THERRIEN, J. (orgs.). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo : Amablume, Fortaleza. SECULT, 2000.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. **Dans quelle société vivons-nous?** Paris : Éditions du Seuil, 1998.
- DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**, Paris, Seul, 1994.
- GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural** (trad. ZIBAS, D.). São Paulo, Cortez, 1987.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**, Petrópoles: Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo II: necrose*, (colaboração de Irene Nabhoum, tradução de Agenor Soares Santos). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- MAIA PIRES, I. M. *Os professores de educação Infantil do município de Fortaleza e suas Práticas Culturais*. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação), Paris: Université René Descartes, 2008.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: *BELINKY, T. e al. (org.). A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 3ª ed., 1986.
- PIRIOT, M. *Pratiques Culturelles Chez les Instituteurs et Reinvestissement Pedagogique : les pratiques personnelles comme déterminants sociaux des pratiques pédagogiques*, (Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation), Paris: Université René Descartes, 1997.
- KRAMER S. et al. (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

# A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE REFORMA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E DISPOSITIVOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

**José Edinardo de Sousa Lima**  
Mestre em Educação Brasileira  
Universidade Federal do Ceará  
[jose\\_edinardo@hotmail.com](mailto:jose_edinardo@hotmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

A Reforma Curricular do Ensino Médio, proposta pelo MEC através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, apresentados à sociedade brasileira, em 1999, e tendo o seu desdobramento aqui no Ceará, em 2000-2001, com a elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos - RCB, trouxe à tona um debate muito pertinente sobre os processos de fabricação social do currículo (GOODSON, 2001; MOREIRA e SILVA, 1999) no exercício da prática docente na escola pública de nível médio.

Essa reforma está situada no contexto das políticas públicas de reformas do Estado brasileiro. Esse conjunto de políticas de reforma da educação tem seu nascedouro na década de 90, com as conferências mundiais sobre educação, promovidas por organismos internacionais<sup>1</sup> com o objetivo de orientar políticas públicas de inovação e/ou de reformas nos sistemas de ensino dos países-membro dessas organizações. Além disso buscava responder aos novos desafios trazidos pelas transformações tecnológicas, científicas e econômicas que engendraram a chamada sociedade tecnológica e da informação, conforme enfatiza os PCN-EM:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o

---

<sup>1</sup> ONU, FMI, BID, BIRD



desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 1999, p.23).

A partir de então, esses organismos internacionais, responsáveis pela promoção de programas e políticas de financiamento e investimento para o desenvolvimento econômico, social e cultural em países capitalistas periféricos, como é o caso do Brasil, passaram a estabelecer princípios e metas que deveriam ser implementados pelos governos desses países, para melhorar a formação básica e a qualificação profissional de suas populações, a fim de que elas possam se adequar às novas demandas do sistema produtivo e do mercado globalizado<sup>2</sup>.

Desse modo, a Reforma Curricular do Ensino Médio, consubstanciada na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as diretrizes curriculares para esse nível de ensino, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo então governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) que, por sua vez, expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico vigente, uma versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível<sup>3</sup>.

Entretanto, a história das reformas educacionais brasileiras tem sido marcada por uma série de problemas estruturais que acabam por comprometer o seu sucesso. Segundo Domingues *et al.* (2000), na análise da implementação das reformas de 1960 (Lei nº 4024/61) e de 1970 (Lei nº 5692/71) constatou-se que o insucesso de ambas ocorreu devido a vários fatores, tais como, poucos recursos para financiamento do processo de manutenção e investimento, a falta de uma política séria de formação de professores, uma deficiente política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado.

---

<sup>2</sup> Sousa, 2004.

<sup>3</sup> Cf. Kuenzer, 2000.

No tocante às mudanças do currículo propostas pelas reformas educacionais, Domingues *et al.* (op. cit.) salientam que se têm caracterizado como programas de governo, ou seja, com início e fim determinados pelos mandatos. Desse modo, falta tempo para sua implementação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica.

Outro aspecto importante que os autores mencionados ressaltam em sua análise é que essas reformas não decorrem geralmente de necessidades nacionais coletivas, mas são marcadas pela transposição curricular de modelos estrangeiros. Por conseguinte, os professores têm sido tratados como executores ou recursos humanos e não como sujeitos capazes de participar, de maneira ativa e crítica, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Isso tem produzido nesses profissionais atitudes de crítica, rejeição, resistência e não comprometimento com determinadas propostas de mudança do modelo educacional.

Dessa forma, nossa investigação se inscreve neste contexto de políticas de reformas e tem como objeto de estudo os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que informam o currículo escolar da disciplina História da rede pública estadual de nível médio do Ceará, nesse momento de implementação da Reforma Curricular do Ensino Médio. Temos como objetivo identificar e compreender os elementos que se constituem e atuam na construção do currículo prescrito pelas diretrizes oficiais e o praticado pelos professores.

Destarte, estabelecemos algumas questões que nortearam nosso trabalho de investigação: Quais são os fundamentos epistemológicos e os dispositivos político-pedagógicos que orientam, modelam ou constituem o currículo de História, prescrito e praticado pelos professores da escola pública estadual de nível médio? Em que espaços e tempos esses fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos são elaborados? Como esses fundamentos e dispositivos se articulam para conformar o currículo prescrito e o praticado?



## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A investigação sobre a construção do currículo de História parte do pressuposto de que se trata de um processo de natureza social e histórica (GOODSON, 1990, 2001; MOREIRA e SILVA, 1999; SILVA, 2003; MACEDO e LOPES, 2002). Por essa razão, os professores dialogam constantemente com concepções de conhecimento e ensino, tradições curriculares, normas e valores e estão também submetidos a mecanismos de controle, disciplina e avaliação, estabelecidos em diferentes tempos e espaços por forças sociais que produzem discursos e práticas de legitimação, de mudança ou permanência, de resistência e contestação.

Por outro lado, os estudos sobre formação profissional e epistemologia da prática docente (TARDIF *et al.* 1991; THERRIEN e THERRIEN, 2000; MONTEIRO, 2001; TARDIF, 2002; LOIOLA E THERRIEN, 2003), afirmam que os professores, ao longo do tempo de formação e do exercício da profissão, vão se apropriando, produzindo, reelaborando e articulando saberes, competências, atitudes e valores de origens diversas. Esses saberes são frequentemente mobilizados em função da resolução de problemas, de situações imprevistas, de conflitos que caracterizam o cotidiano escolar.

No entanto, Tardif (2002) identifica em seus estudos duas visões ainda presentes nos discursos educacionais acerca do trabalho docente: a concepção tecnicista e a concepção sociologista. De acordo com a concepção tecnicista, os professores são vistos como meros executores de reformas e reprodutores de conhecimentos elaborados em outras instâncias. Já na visão sociologista, são encarados como sujeitos sociais cuja ação é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos, destituindo-os de seus saberes e, por conseguinte, dos poderes oriundos da mobilização desses saberes.

É importante salientar que essas visões não são as únicas que definem o papel do professor ou sua identidade profissional. Existem outras perspectivas que reconhecem o professor como um profissional reflexivo, crítico que constrói sua autonomia profissional



a partir da reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1992; CONTRERAS, 2002). No entanto, aquelas primeiras ainda predominam em diversos espaços institucionais e sociais. Estão, muitas vezes, entranhadas na percepção que muitos profissionais têm de si mesmo e na postura de autoridades educacionais e de alguns especialistas da Universidade.

Outras pesquisas que analisam a formação docente em História e o ensino dessa disciplina na escola básica no Brasil (FONSECA, 1995; ABUD, 1998; BITTENCOURT, 2000; WARDERLEY, 2002; SANTIAGO, 2002) têm chamado atenção para a necessidade de considerarmos a complexidade de elementos que estão imbricados na concepção e na prática do currículo dessa disciplina no cotidiano escolar.

Esses estudos constataam que a produção ou reprodução de modelos curriculares na prática pedagógica está relacionada a determinados fundamentos epistemológicos e dispositivos político-pedagógicos subjacentes à formação básica do professor e que são deslocados, reelaborados ou se articulam com outros elementos que se constituem no próprio exercício da atividade docente.

Nesse sentido, Warderley (2002) considera que, por ainda predominar uma visão, segundo a qual a produção do conhecimento histórico é prerrogativa da academia, muitos professores acreditam que sua função no ensino básico se limita à reprodução de maneira coerente, seja através de uma perspectiva linear ou problematizadora, de um conteúdo cuja elaboração independe de sua ação. Essa visão está relacionada a uma concepção de conhecimento histórico e, por conseguinte, de seu ensino, que estabelece uma separação entre teoria e prática, e, portanto, entre ensino e pesquisa.

A respeito disso, Lelis (2001) e Candau (1997), em suas pesquisas sobre a formação docente, ministrada nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior brasileiras, constataram que, na lógica estrutural dos referidos cursos, configuram: a existência dessa dicotomia entre ensino e pesquisa, o predomínio da lógica disciplinar em prejuízo de um trabalho interdisciplinar, além das dificuldades de articulação entre as faculdades de educação e os cursos de formação específica,

reforçando mais ainda aquele hiato e suas implicações na prática docente.

Considerando estudos mais recentes sobre saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002; LOIOLA & THERRIEN, 2003; CONTRERAS, 2002; GAUTHIER, 1998), tem-se constatado que é de fato na ação docente que ocorre a verificação da validade e utilidade dos saberes acadêmicos, apropriados pelo professor durante sua formação inicial e/ou continuada, assim como a interlocução com os saberes curriculares e pedagógicos que foram legitimados socialmente nas instituições escolares. E é também lá onde se constituem e se mobilizam os chamados saberes de experiência ou que nascem da e na prática.

### **3. METODOLOGIA**

A fim de construirmos nosso caminho metodológico, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando como método o da entrevista aprofundada, em virtude de a natureza do nosso objeto se situar no campo da subjetividade, no universo das práticas sociais, da produção de saberes, dos valores e concepções, das tradições curriculares presentes nos cursos de formação de professores e na escola básica.

A escolha da entrevista aprofundada se justifica, primeiramente, pela razão de que esse método possibilita a identificação e compreensão da riqueza de aspectos de toda uma história de vida de um ou mais indivíduos ou, então, pode também se limitar a uma parte dela, tal como a trajetória profissional (BOGDAN e BIKLEN, 1991). Em segundo lugar, por permitir a organização de um plano de trabalho aberto e flexível, a fim de melhor captar a complexidade do mundo de vida, as percepções, comportamentos, concepções e valores que marcam a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua história de vida (CHIZZOTI, 2000). Nesse sentido, utilizamos para realizar esse estudo as seguintes técnicas de coleta de informações: a entrevista semiestruturada e a análise documental.

#### 4. RESULTADOS

Ao investigarmos as experiências de formação docente, identificamos no depoimento dos sujeitos de nossa pesquisa e em estudos sobre a formação de professores, ministrada nos cursos superiores de História brasileiros, a predominância e a persistência de um modelo de currículo que dicotomiza teoria e prática, ensino e pesquisa e que não articula saberes disciplinares e saberes pedagógicos.

Os professores entrevistados revelam essa dicotomia e desarticulação de duas maneiras. Primeiro, quando demonstram que os conhecimentos disciplinares antecedem os conhecimentos pedagógicos e, portanto, não estão mutuamente articulados ao longo da formação, bem como estes últimos parecem estar descontextualizados ou deslocados das necessidades teórico-práticas dos futuros docentes.

Em segundo lugar, quando comentam que, durante seu processo de formação tiveram alguma experiência docente apenas no final do curso ou não a fizeram porque já tinham uma prática pedagógica, dando a entender que o estágio docente seria uma formalidade legal prontamente cumprida com a entrega de um relatório.

Assim, a formação do professor de História, relatada pelos sujeitos investigados e preconizada pelas novas diretrizes curriculares, revela a persistência desse modelo curricular que separa e desarticula conhecimentos disciplinares e pedagógicos; que reforça a visão da prática como uma instância de aplicação de conhecimentos acadêmicos; que atualiza a separação entre pesquisa e ensino, quando afirma que a formação teórico-disciplinar é básica e a formação pedagógica é complementar.

Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de que é preciso considerar, na implantação de qualquer reforma educacional, três eixos fundamentais que devem estar articulados: a questão curricular, a formação docente e a gestão da educação. No que tange à questão curricular, a nova proposta da reforma expressa a ideia de nem as escolas, nem os professores recebem um currículo pronto,



mas devem construí-lo considerando os objetivos educacionais mais amplos, a proposta político-pedagógica da escola e a realidade sociopolítica, econômica e cultural dos alunos.

Entretanto, os depoimentos dos professores retratam uma situação diferente. O poder do currículo prescrito que carrega toda uma tradição curricular acaba determinando em grande parte o currículo praticado. E quando o professor fala dos novos parâmetros curriculares, notamos que se estabelece aquela relação de exterioridade. O documento curricular é visto como um elemento externo à sua prática, que não domina o seu uso, mas que tem consciência do seu caráter prescritivo e normativo.

Isso nos conduz a olhar para a formação inicial e continuada dos professores, que segundo pesquisas citadas, tem se constituído em um grande obstáculo para a implementação da reforma, pois não se nota uma efetiva política de formação docente que tome a escola como espaço de produção de saberes, que a considere como espaço de formação continuada.

Os outros elementos problemáticos que foram relatados pelos professores e técnicos, articulados tanto à formação docente quanto à gestão educacional, são: um trabalho pedagógico muito individual, a falta de tempo para o planejamento e o estudo coletivo e o papel e o uso do livro didático.

Constatamos que esses elementos estão relacionados a três fenômenos: uma tradição curricular que foi se afirmando a partir do final do século XIX, as implicações do regime de trabalho por hora-aula e a importância que o livro didático foi assumindo na definição do conteúdo curricular e na prática docente.

Ao analisarmos os documentos *Matriz Curricular do Ensino Médio* e o *Currículo do Ensino Médio Cearense* além dos depoimentos dos professores entrevistados, constatamos que o currículo de História se encontra caracterizado por um hibridismo de concepções e modelos curriculares.

Os estudos sobre saberes docentes têm demonstrado que essa tradição curricular, assim como os conhecimentos disciplinares que os professores possuem e transmitem não são produzidos por eles, nem muito menos têm o controle sobre a definição e a seleção

dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) que a Universidade e a escola básica transmitem.

Dessa maneira, alguns pesquisadores já referidos em nosso estudo, percebem que se instaura uma relação de exterioridade entre o professor e os saberes curriculares e disciplinares. Por conseguinte, esses profissionais, por não produzirem nem terem o controle sobre a definição e a seleção desses saberes, passam a ser assemelhados a técnicos ou executores.

Isso fica evidente nos depoimentos dos professores acerca de sua relação com o currículo prescrito ou formal, pois se veem como executores de um programa curricular que não elaboraram; que não têm autonomia para modificá-lo; que lhes cabe simplesmente dividir, separar e montar os conteúdos a serem ensinados em cada série do Ensino Médio.

Constatamos, também, que o enfoque dado ao conteúdo curricular pela pesquisa desenvolvida pela CEM-CODEP e no seminário sobre currículo, considerando tão somente a sua distribuição em termos de carga horária, bem como a percepção que emerge na fala dos professores, pode continuar reforçando um modelo curricular e uma prática de ensino vistas como tradicionais.

Essa afirmação está amparada na identificação que fizemos da concepção de tempo cronológico e de história política que norteia tanto a organização de conteúdo do currículo prescrito quanto do praticado e que está associada a outras noções e conceitos históricos, legitimando como natural e universal uma visão particular de processo e conhecimento históricos.

Por outro lado, o depoimento dos professores revela uma crítica comum à ideia de que é preciso dar todo conteúdo, apontando vários motivos para a impossibilidade de realizar essa tarefa: a carga horária limitada, a adaptação do conteúdo a um público diferenciado e a falta ou uma quantidade reduzida de material didático, principalmente, do livro didático. Entretanto, não se percebe por parte desses profissionais uma crítica mais elaborada às concepções de tempo e história que ordenam o conteúdo curricular da disciplina.

Entretanto, apesar da hegemonia da concepção de tempo cronológico e história política na organização do currículo de História, percebemos na fala dos professores alguns sinais de ruptura, não ainda da lógica que estrutura o conteúdo, mas no sentido de problematizar na sala de aula essas concepções, mostrando sua natureza histórica e social, procurando fazer uma abordagem através da história cultural.

Por último, abordamos o papel do livro didático na definição dos conteúdos do currículo escolar e na prática dos professores de História. O livro didático é apresentado, por um lado, como um elemento problemático na fala dos técnicos e, por outro, é apontado pelos professores como um recurso necessário para a construção de novas práticas curriculares. O lugar que ocupa o livro didático na prática pedagógica, na verdade, está relacionado tanto ao modelo de formação docente quanto às tradições curriculares da instituição escolar.

Portanto, essa relação de dependência com o livro didático está certamente relacionada a problemas de ordem epistemológica que dizem respeito ao conhecimento e a construção de concepções de História e do seu ensino e aprendizagem. Tem a ver com a desarticulação entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos que tem caracterizado os cursos de formação de professores.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao considerarmos as implicações dos fundamentos epistemológicos e dos dispositivos político-pedagógicos que atuam, modelam e se constituem na construção do currículo prescrito e do currículo praticado, queremos apontar algumas reflexões que nos parecem importantes.

Em primeiro lugar, a necessidade de um debate sistemático e permanente sobre o modelo de currículo dos cursos superiores de História que, como fora constatado, mesmo com as novas diretrizes curriculares, ainda conserva a desarticulação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos,



supervaloriza a formação do historiador e silencia quanto à formação do professor de História, vendo esta como uma atividade complementar à primeira. Os saberes pedagógicos são complementares, não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos. Desse modo, é preciso questionar a manutenção desse modelo curricular que consagra a denominada fórmula da formação acadêmica “três + um”.

Em segundo lugar, é fundamental promover a construção de mecanismos de diálogo entre as autoridades educacionais, as instituições públicas ou privadas que desenvolvem cursos de formação continuada e os professores da escola básica, com a finalidade de sistematizar uma política de formação em serviço que tome a escola como espaço de construção de saberes e não como mera receptora de teorias e tecnologias produzidas em outras instâncias e descontextualizadas da realidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **Currículos de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária.** In BITTENCOURT, C.M.F. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANDAU, V.M.F. **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** In: CANDAU, V.M.F. (org.). Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra T. Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, José Juiz et alli. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de

Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas: CEDES, ano XXI, n. 70, 2000, p.63-79.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3ª ed. – Campinas-SP: Papirus, 1995.

GAUTHIER, C. et alli. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira.-Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria e Educação nº 2. Porto Alegre: Pannônica, 1990, p.230-254.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. (Tradução de Atílio Brunetta). 4ªed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: **Educação & Sociedade**. v.22 nº.74. Campinas – SP: CEDES, 2001.

LOIOLA, Francisco A e THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. I, nº45, p. 96-106, 2003.

MACEDO, E. e LOPES, A. C. **A estabilidade do currículo disciplinar**. In Lopes, Casimiro, Macedo, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. **Professores: entre saberes e práticas**. **Educação**

**& Sociedade**. v. 22 nº.74. Campinas – SP: CEDES, 2001.

\_\_\_\_\_, SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

SANTIAGO, Ana Maria de A. Saberes necessários à formação docente: uma reflexão sobre a história-disciplina e seu ensino na educação básica. In: **Caderno de Graduação, Ensino e Formação de Professores na perspectiva das Licenciaturas em Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v.4. p.36-43.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 2ª ed., 5ª reimpressão – Belo Horizonte, 2003.

SOUSA, Antônia de Abreu. **Financiamento da Educação Profissional: mudanças pós-1990**. Fortaleza/CE: Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, 2004. \_\_\_\_\_f. Dissertação (Mestrado), 2004, 136p.

TARDIF, Maurice, LESSARD, C e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, nº 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J e TERRIEN, A. T. S. **A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula**. In: CANDAU, Vera M.(Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP7A, 2000.

WARDERLEY, Sonia. **Repensando o ensino de História, produzindo conhecimento**. In: *Cademo de Graduação, Ensino e Formação de Professores na perspectiva das Licenciaturas em Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v.4, p.36-34.



# USO INTERATIVO DE VÍDEOAULAS E DO SOFTWARE “PAINT” NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA.

Marian Costa Cavalcante

Mestre em Computação

Universidade Estadual do Ceará

Mari ancc\_1w@yahoo.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto de muitas lutas e realizações, é um estudo sobre a influência da comunicação na educação matemática e o uso das novas tecnologias no seu ensino. Enfatiza a geometria e prioriza o uso da ferramenta TV/Vídeo e o aplicativo do *Windows Paint Brush*, buscando dinamizar a utilização desse recurso televisivo em forma de teleaulas e avaliando como ele pode contribuir para minimizar as dificuldades milenares no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Tivemos como objetivo maior identificar as dificuldades e as abstenções no ensino da Matemática e, em especial, da Geometria.

Nos últimos anos, educadores e professores têm dado especial atenção à educação matemática no sentido de desenvolver, testar e divulgar métodos inovadores de ensino, elaborar e implementar mudanças curriculares, desenvolver e testar materiais dos mais simples às mídias mais sofisticadas e, quando necessário, provocar mudanças nas atitudes dos alunos, do professor e/ou do público em geral para com a Matemática e o seu ensino.

Precisamos aprender como acessar informações, buscá-las e o que fazer com elas na era dos conhecimentos, pois, além da forma oral e escrita, eles nos chegam na forma digital. Como alerta Kenski: O estilo digital engendra, obrigatoriamente não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimentos, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos.

Para o aluno usuário dessa rede digitalizada, descobridor, transformador e produtor do seu conhecimento é imprescindível a

mediação do professor, a fim de que essa construção da aprendizagem seja significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, capaz de fazer o aluno buscar soluções.

Em face desse contexto, o presente trabalho, que envolve pesquisa teórico- bibliográfica e pesquisa de campo, tem como intuito trazer à tona e discutir questões referentes ao ensino da Matemática, em particular na área da geometria no âmbito da informática educativa, apoiando-se nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC, numa perspectiva de colaborar para superar as dificuldades da aprendizagem da Matemática, objetivo maior da educação como um todo.

Como objetivo geral, pretendemos contribuir para que sejam superadas as dificuldades dos alunos na compreensão dos conceitos da geometria plana através da resolução de problemas contextualizados no seu cotidiano, usando os diversos recursos tais como vídeos, materiais concretos, aula expositiva dialógica e softwares aplicativos.

## **2. INTEGRAR A TELEVISÃO E O VIDEO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, daquilo que toca todos os sentidos. Exploramos o ver, o visualizar com as cores, os matizes, as falas, a música, os efeitos sonoros, os cenários, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente e em tempo real, integrando-se com o passado, presente e futuro.

O ensino da Matemática através dos recursos audiovisuais tomou-se meio de excelência na busca dessa aprendizagem. Como exemplo, temos as videoaulas apresentadas pelo Programa TV ESCOLA, projeto do MEC que vem ganhando importância pela qualidade das emissões e pelo trabalho interativo, reflexivo e prático nas emissões “Como fazer”.

### **3. A INFORMÁTICA EDUCATIVA E A UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR PROJETOS**

O trabalho por projetos de ensino e aprendizagem não é novo. Ele surgiu no início do século passado com John Dewey e outros representantes da “Pedagogia Ativa”. Esta tem como ponto alto a concepção de educação como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e onde a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio.

O trabalho por projetos visa a ressignificação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço de interação, aberto à realidade de vida do educando.

A informática surge como mais um recurso pedagógico. Pode-se trabalhar com um vídeo, com um jogo ou com qualquer outro recurso capaz de desenvolver a cognição no aluno.

A postura pedagógica é: se você faz um trabalho interessante na sua sala de aula, você vai fazê-lo também com o computador, com a sucata, com o vídeo ou com qualquer outro material e será a mesma em todo lugar, independente do recurso usado.

### **4. O COMPUTADOR E A INTERNET: proposta metodológica da internet na Educação**

O computador hoje nos possibilita o acesso a uma gama infinita de conhecimentos com uma velocidade extraordinária através de pesquisas, simulação de situações nas mais amplas áreas dos conhecimentos e da descoberta de novos conceitos, lugares e atitudes.

Se o conectarmos em rede, aumentamos o seu potencial como meio de comunicação poderoso para o ensino e a aprendizagem e que, unido à internet “recurso ainda mais poderoso”, poderemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender.

Neste espaço, o papel do professor amplia-se significativamente na forma de orientador da aprendizagem e



gerenciador da pesquisa dentro e fora da sala de aula. No momento, estamos vivenciando uma experiência de uma especialização em Gestão Escolar a distância. Podemos constatar a grande importância desta ferramenta que possibilita o acesso de um grande número de pessoas à educação que não há como ser ofertada nas nossas universidades de forma totalmente presencial devido à falta de espaço físico e recursos humanos habilitados para tal.

## **5. O QUE É O CURSO DE GEOMETRIA PLANA DESENVOLVIDO COM A INTEGRAÇÃO DOS RECURSOS VÍDEOAULAS E O SOFTWARE PAINT**

O projeto vem ressaltar o baixo índice de interesse na aprendizagem de conteúdos matemáticos essenciais ao desenvolvimento do homem como um ser cidadão inserido no seu contexto sociocultural. Vimos a necessidade do uso adequado das NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) para favorecer o processo de aprendizagem de Matemática. Para tal, decidimos trabalhar com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio da EEFM Ana Bezerra de Sá – Eusébio –CE.

Escolhemos como amostra a turma do 3º ano B do Ensino Médio, formada por 36 alunos que se engajaram no desafio de construir e desenvolver um projeto de aprendizagem matemática da geometria, utilizando as Novas Tecnologias, por entenderem que essa aprendizagem está associada intimamente ao seu dia-a-dia e que mitos e tabus deveriam ser desvendados e desmistificados.

Preocupados com o baixo índice de interesse dos alunos e também com a quase total falta de domínio sobre os conteúdos de Geometria Plana, decidimos colocar em prática, juntamente com a professora regente da turma, a execução de um projeto de aprendizagem interagindo as videoaulas e os recursos dos aplicativos do *Windows*.

A professora de Matemática da turma, Isa Alcântara e eu elaboramos e desenvolvemos este trabalho.

É fundamental registrarmos que o projeto tem um objetivo bem mais amplo. Pretendemos que o projeto seja um norte

para que os professores da área possam dar continuidade ao uso dessas ferramentas.

**O detalhamento será feito através dos seguintes objetivos específicos:**

- ✧ Conscientizar sobre a importância da geometria no seu dia-a-dia;
- ✧ Desenvolver o interesse pelo uso de conceitos apreendidos;
- ✧ Desmistificar o aprendizado da matemática;
- ✧ Formar alunos na aquisição de habilidades para utilização de *softwares* de matemática e futuras monitorias na sua utilização.

Como questões norteadoras da pesquisa, nossa proposta metodológica é pelo trabalho em que vamos fazer interagir os recursos TV/Vídeo que, no primeiro momento, encontra esteio no acompanhamento de experiências relatadas do uso das videoaulas da TV Escola com o uso da informática educativa e suas ferramentas pedagógicas.

O desenvolvimento do nosso trabalho priorizou analisar as dificuldades dos alunos na compreensão dos conceitos de Geometria Plana através da resolução de problemas contextualizados no seu dia-a-dia para, através dessa análise, avançar na melhoria da aprendizagem destes conteúdos.

**A metodologia de trabalho será realizada através de:**

- Aulas expositivas e dialógicas sobre os conteúdos curriculares da Geometria nos seus aspectos teóricos vinculados às suas aplicações nas diversas profissões e no nosso cotidiano.
- Videoaulas que abordam a Geometria como ferramenta básica para o dia-a-dia do ser humano.
- O uso da informática educativa através dos recursos computacionais.

## 6. ALGUNS MOMENTOS DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

A professora Isa iniciou seu trabalho com a aplicação de uma “AVALIAÇÃO”, contextualizada e inserida à vida cotidiana do aluno com o intuito de medir os conhecimentos de Geometria que os alunos já dominavam.

### **Pré- teste**

Esta avaliação foi repetida no final do projeto para comparação dos conhecimentos geométricos adquiridos.

Início do trabalho com a série de vídeos Matemática com Arte -TV Escola com a apresentação das teleaulas 15 e 16, que exploravam os seguintes conteúdos:

- Áreas de polígonos.
- Comprimento e área do círculo.

Os alunos assistiram às teleaulas com grande interesse, redescobrimo e reconstruindo conhecimentos até então aprendidos na forma de treinamentos repetitivos que os bloqueavam. A professora Isa iniciou uma série de propostas de atividade: como medir o perímetro do estádio do Castelão? E, nesse momento, criou-se o elo para explorarmos o sistema de medidas com seus múltiplos e submúltiplos.

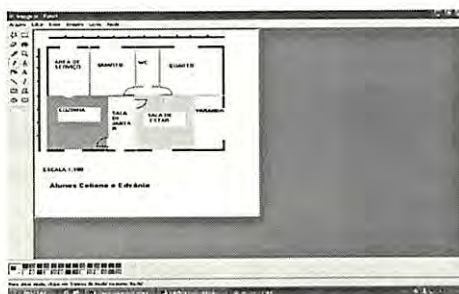
Com a teleaula “A casa”, dividimos os alunos em grupos e explicamos que deveriam fazer o esboço da planta baixa de uma casa em que fosse viável construir dentro da sua realidade.

Na elaboração da planta baixa da casa foi usado um aplicativo *Paint* para desenho no computador. Devido ao número de computadores (10) não ser suficiente para toda turma, tivemos que dividir a turma em duplas e por turnos de revezamento.

### **Alunos com a ajuda de monitores no laboratório de informática**

Com as ferramentas do aplicativo, trabalhamos paralelismo, perpendicularismo, ângulos, semelhanças entre polígonos, etc.





**Planta Baixa feita no Paint**

Após a realização do projeto, fizemos um debate sobre as ações que foram desenvolvidas durante o projeto, sua metodologia, os ganhos e as retomadas das ações que deixaram a desejar.

- Aprendemos? O quê?
- Vai ser útil no meu dia-a-dia?
- Poderíamos ter aprendido mais?
- Antes dos conceitos, informações e práticas contidos nas teleaulas serem trabalhadas no ensino e aprendizagem, o que pensávamos sobre Geometria?
- O recurso TV/VIDEO tem uma temática e linguagem acessível e de fácil compreensão?
- E agora, como vemos a Geometria?
- No que o estudo da Geometria me ajudou a compreender outras matemáticas?

De um modo geral, os alunos acharam que o projeto lhes ensinou muito além de conceitos matemáticos. Aquela Matemática que foi ensinada no Ensino Médio, desvinculada do uso prático, tomou vida, quando serviu de meio de realizações como no projeto da “Planta da Casa” e “O chope com espuma e sem espuma”.

Buscamos mostrar-lhes a importância de todos os conceitos matemáticos que aprendemos até agora e que eles foram fundamentais também para aprendermos Geometria como o são para Álgebra, a Trigonometria, Geografia, Astrologia, enfim para nossas vidas.

## 7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O aluno passou a ter outra postura. O simples fato de interagir com diversos recursos o levou a um estado de euforia que predominou por todo o curso, podendo-se dizer que ele deixou de ser um sujeito passivo na construção do saber.

O aproveitamento foi da ordem de 94,44% (dos 36 alunos que fizeram a avaliação, apenas dois alunos não mostraram crescimento de aprendizagem).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nas pesquisas bibliográficas e de campo realizadas e na aplicação dos instrumentais de avaliação ao longo deste trabalho, constatamos que houve uma considerável melhoria na aprendizagem dos conceitos geométricos estudados.

Acreditamos que a dinâmica dos projetos de ensino e aprendizagem, integrados à utilização dos recursos tecnológicos, objeto de estudo e prática aqui utilizados e voltados para o ensino da Geometria, poderão contribuir para melhorar a aprendizagem nessa área, sem, no entanto, perdemos de vista que o ambiente lápis e papel, régua e compasso, continuem essenciais no conjunto para a aprendizagem do homem como ser holístico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo S. e outros. **Ensino-Aprendizagem da Matemática Recuperação\_de alunos com baixo desempenho**, Didaxis: Braga 1993

ALMEIDA, M. E. B. de. Programa salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. 1999.

BORGES NETO et al. **O Ensino da Matemática assistida por computador nos Cursos de pedagogia** XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Coleção EPEN – volume 19 –

Organização Jonh A. Fossa – EDUFRRN – Editora da UFRN. 149, 1998 a. .

CARVALHO, B. de A. **Desenho Geométrico**. Rio de Janeiro

D' AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre a Educação (e) Matemática**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. Editor Cristine Rohrig, São Paulo, Coleção Leitura, 1996.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAN, J. M. **"Internet no ensino"** Comunicação & Educação. V(14): janeiro/abril pp. 17 - 26, 1999.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Livraria Martins Fontes Editora. São Paulo, 1990.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: UNESCO. 1978

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, p 8-9, 1996.

Revista TV ESCOLA Edição ERA  
Editorial. [www.eraeditorial@uol.com.br](http://www.eraeditorial@uol.com.br) Agosto/Setembro. p 2, 2003

STEGEMANN, C. et al. **A Matemática está errada**. Globo Ciência. p, 47 – 51, 1994.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na Educação Em aberto** nº 57 p 56 – 62. 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins fontes, 1984

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984



*LINHA TEMÁTICA*

*ENSINOS*

# PROPOSTAS E DISCUSSÕES PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA NOS 1º E 2º CICLOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alex Sander Barros Queiroz  
Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
[sanderbarros@ig.com.br](mailto:sanderbarros@ig.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Apesar de encontrarmos frequentemente na mídia o reconhecimento de que a Astronomia é a mais antiga das ciências e que ela sempre desperta muito interesse nas pessoas, o que se constata é um afastamento cada vez maior de seu ensino no contexto escolar.

A evolução do conhecimento, a história da ciência, a localização espaço-temporal dos acontecimentos astronômicos e suas influências para a sociedade ao longo dos tempos, entre outros aspectos, estão ausentes nos textos didáticos de Ciências. A observação do céu a olho nu sempre deu suporte à compreensão do homem como integrante da natureza além da simples contemplação desta.

Nesse sentido, os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os 1º e 2º ciclos do nível fundamental têm uma omissão injustificável dos pontos de vista pedagógico e cognitivo. Os PCN praticamente suprimem toda e qualquer atividade de ensino associada a conteúdos de Astronomia para esses ciclos.

A proposta deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre especificidades relativas ao ensino e aprendizagem de conteúdos de Astronomia para aqueles níveis de ensino, colaborando com exemplos concretos para a efetiva realização de um ensino interdisciplinar e contextualizado inserido no dia-a-dia.

Foram criadas duas atividades que contemplam o ensino e a difusão da Astronomia, através de práticas que envolvem os

corpos celestes do nosso Sistema Solar. Com essas práticas, constatou-se uma grande aceitação das atividades propostas, tanto por parte dos alunos quanto por parte do corpo docente, pois é muito bem conhecido dos educadores e pesquisadores em educação científica que não só as crianças (e os jovens e adultos) têm uma curiosidade e interesse enormes em qualquer assunto relacionado a Astronomia, como eles têm plenas condições de, dentro das especificidades psicocognitivas próprias às suas faixas etárias e perfis, vivenciar aprendizagem significativa de muitos daqueles conteúdos.

Após a realização dessas atividades possibilitou-se uma “realimentação” através da produção de textos escritos pelas próprias crianças, onde se desenvolveu a contextualidade.

## 2. ANÁLISE DOS PCN

Dos blocos temáticos propostos pelos PCN (Ambiente; Ser humano e saúde; Recursos tecnológicos e Terra e universo), os três primeiros são desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental, em diferentes níveis para os distintos ciclos.

O quarto bloco Terra e Universo, mesmo estando presente nos dois primeiros ciclos do nível fundamental, durante a prática do ensino formal, os PCN praticamente suprimem toda e qualquer atividade de ensino associada a conteúdos de Astronomia para esses ciclos.

Devemos perceber, entre outros vários exemplos, a atuação do clima local, que se nos apresenta através das estações do ano, de modo a nos adequarmos a ele.

Astronomicamente as estações do ano são: primavera, verão, outono e inverno. A essas geralmente estão relacionadas, desde uma perspectiva antropológica e, portanto caracterizadas pelo clima<sup>1</sup>, as estações das flores, do Sol, das frutas e das chuvas ou do

---

<sup>1</sup> Alguns fatores que influenciam o clima, além da taxa de incidência de luz solar (que determina as estações de caráter astronômico propriamente ditas), são, principalmente: a duração da parte clara do dia (a qual, quanto maior for a latitude da região, mais vai variar ao longo do ano); condições geográficas (topografia,



frio. Contudo, para a posição local das regiões Nordeste e Norte do Brasil, temos presente apenas dois períodos climáticos característicos: o de chuvas e o de Sol. As “outras estações” estão ausentes, devido à proximidade da região com a linha do Equador.

É preciso levar em consideração também as condições locais, pois em determinadas regiões, por apresentarem relevos distintos e maior afastamento da zona litorânea, as condições climáticas podem apresentar-se distintas. Contudo, essas considerações devem ser tratadas através de aspectos astronômicos, pois estão associadas à inclinação do eixo de rotação do planeta Terra em relação à eclíptica<sup>2</sup>.

A proposta pedagógica do ensino de Astronomia nos primeiros anos de escolaridade, que já era muito preocupante em face da quase absoluta falta de formação do professor no assunto, adicionada à ausência de textos e materiais adequados, torna-se gravíssimo com essa inacreditável e injustificável omissão dos PCN sobre tal ensino. De fato, essa omissão ainda oferece respaldo “oficial” para que aquele assunto seja sumariamente ignorado naqueles níveis de ensino, para grande prejuízo de todos.

Sabemos que o estudo da Astronomia inicia-se com a contemplação do céu, seja diurno, através do Sol, ou noturno, através

---

altitude, sujeição à ação de frentes frias, etc.) e condições ambientais (vegetação, eficiência na reflexão da luz solar, presença de grandes massas de água na região, ação dos ventos, etc.). É importante explicitar que, do ponto de vista antropológico, particularmente ao enfoque que entendemos ser fundamental considerar-se quando se trata de educação em astronomia em geral, chama-se “estação” à variação mais pronunciada e relativamente regular das condições climáticas ao longo do ano, em geral associadas a questões de subsistência das populações envolvidas, e não às estações conforme são definidas, de modo algo cartesiano e artificial para o fluir da vida nas comunidades humanas, por proposições astronômicas (cujo sentido se faz muito mais presente em regiões não tropicais de grande latitude). Assim, por exemplo, diz-se que em algumas regiões do Brasil existem apenas duas estações do ano: verão (associada à época de estiagem) e inverno (associada à época de chuvas), às vezes intercaladas, respectivamente, por “pequenos invernos” e “pequenos verões”. Este sentido antropológico, aliás, é aquele que a população normalmente associa a, e entende por, “estações do ano”.

<sup>2</sup>

Plano imaginário da órbita da Terra em torno do Sol.

das estrelas (constelações). Com a Astronomia pode-se estudar, por exemplo, a rotação da Terra: dia e noite, verificando os fusos horários, as marés, as variações no tempo do dia em diversas regiões e os dias e as noites polares.

Sobre a órbita da Terra pode-se verificar, ainda, o que representa o ano, as estações do ano e as datas de equinócios e solstícios, analisando os períodos onde ocorrem festas religiosas importantes em nossa cultura.

Com as fases da Lua, pode-se montar um calendário lunar, compará-lo com o calendário que utilizamos e relacioná-lo com o fenômeno das marés.

Sabemos ainda que muitos de nossos avanços científicos atuais também estão relacionados com a Astronomia. Com efeito, as descobertas de novos planetas fora do nosso Sistema Solar, a especulação sobre exobiologia – que trata da eventual existência de alguma forma de vida fora da Terra –, as fotos dos telescópios espaciais – como é o caso do telescópio *Hubble* –, que apresentam as nebulosas, estrelas e galáxias em detalhes nunca antes vistos, ou dos telescópios terrestres, que nos configuram objetos do Sistema Solar e refinam suas dinâmicas, entre inúmeros outros exemplos muito relevantes na composição da cultura contemporânea.

Um dos pontos que contribui para que este tema não seja abordado no ensino formal se deve à carência formativa dos professores, de modo geral, a qual é muito grande no que se refere a orientações e práticas de atividades de ensino de Astronomia que incorporem as recentes exigências das políticas educacionais públicas.

### 3. DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS

Iniciam-se as práticas através de uma abordagem do tema e de uma “aula” lúdica, com a apresentação de modelos que representem a situação a ser descrita, e fazendo-se uma breve análise daqueles conhecimentos espontâneos.

Em um primeiro momento, abordou-se o Sistema Solar e, em um outro momento, as crateras lunares, os quais foram

trabalhados para se aproveitar uma elaboração e aprofundamento interdisciplinares realizados dentro de uma perspectiva contextualizada. Assim, são explorados, por exemplo, elementos de Antropologia, folclore, pluralidade cultural, ética e cidadania, meio ambiente e Astronomia, sempre se iniciando pelo contexto da cultura local.

Os alunos são estimulados a levar as discussões para suas casas (através de tarefas), trazendo para a escola as opiniões e conhecimentos de seus pais, parentes, vizinhos e amigos sobre coisas do céu, para serem compartilhados e organizados em sala de aula.

Essas atividades servem para que as crianças tenham um contato maior ou talvez o primeiro contato com a Astronomia em sala de aula, da forma mais concreta possível, para que ela seja compreensível e inesquecível.

A filosofia norteadora dos trabalhos que desenvolvemos é fundamentada na adoção de uma abordagem problematizadora e no uso de uma variedade de práticas pedagógicas centradas no aluno.

Podemos resumir da seguinte forma as principais ações que compõem os procedimentos metodológicos adotados:

- Apresentar um tema relacionado com a Astronomia no primeiro e no segundo ciclo do nível fundamental, segundo a perspectiva dos PCN, ou seja, relações interdisciplinares e contextualizadas.
- Verificar qual a influência de atividades práticas realizadas em sala de aula para o ensino e aprendizagem dos alunos dos ciclos especificados.
- Detalhar as atividades aplicadas em sala com propostas de utilização por parte dos professores interessados, de modo a garantir a sua acessibilidade e realização, de forma contextualizada em cada caso.

Na primeira prática (viagem aos planetas), busca-se representar o Sistema Solar através da localização dos planetas em relação ao Sol e de seus tamanhos relativos, para que seja possível visualizar e comparar os corpos celestes e também visualizar suas formas geométricas, que nesse caso são esféricas.



Em um primeiro momento, discutimos, acompanhamos e avaliamos o desenvolvimento da atividade aplicada, através da “contação” de estória, em que fazemos uma viagem imaginária pelo Sistema Solar, e da posterior produção de materiais desenvolvidos pelos próprios alunos em sua prática escolar, para que sejam observadas possíveis falhas na comunicação ou mudanças que deveriam ocorrer para se adequar a outras necessidades.

Essa atividade visa estimular e explorar a imaginação e a fantasia em associação a informações factuais adequadas, na forma e no conteúdo, às faixas etárias em questão.

Em um segundo momento, são redigidas orientações de maneira compreensível para facilitar a reprodução dessa atividade para ulterior desenvolvimento da proposta.

Na segunda prática (crateras lunares<sup>3</sup>), tem-se a apresentação das crateras lunares, mostrando-se um mapa lunar e perguntando-se a causa destas. Após o estímulo das respostas, é mostrado como as crianças executarão a atividade prática de simulação das crateras lunares.

Assim, a turma é dividida em pequenos grupos para que sejam produzidas pequenas bolinhas e simulados os meteoritos que atingirão o “solo lunar”. Após um certo momento, aparecerão irregularidades na superfície produzida, representando as crateras lunares verdadeiras provenientes dos ataques que a Lua sofreu e sofre devido aos meteoritos reais.

Dessa forma, as crianças podem entender, desde uma perspectiva um pouco mais concreta, fundamentada em princípios físicos relativamente similares, como é o ataque sofrido pela Lua devido aos meteoritos. Enfatizamos, então, que isso é tão drástico lá, por ela não possuir a proteção natural que existe no planeta Terra, a atmosfera, e por isso o solo lunar é daquela forma que aparece nas fotografias ou que podemos apreciar a olho nu, principalmente quando é lua cheia.

---

<sup>3</sup> Deve-se aproveitar a oportunidade e tratar em sala de aula sobre a incidência de meteoritos na atmosfera terrestre, cuja taxa está em torno de 200 unidades por dia, conhecidos popularmente por “estrelas cadentes”.

#### **4. RESULTADOS (LIVROS E DESENHOS CONFECCIONADOS PELAS CRIANÇAS)**

Após a realização da atividade viagem aos planetas, os alunos confeccionaram livrinhos sobre a estória apresentada. Um exemplo é o livrinho escrito pela aluna Juliana do 2º ciclo, apresentando os aspectos observados por ela, através de um panorama que parte do 3º planeta, descrevendo características dos outros planetas, retornando à Terra, dando ênfase à natureza, à necessidade de preservarmos e respeitarmos.

Analisando os desenhos realizados pelos alunos, observamos que a atividade lúdica realizada propiciou, do ponto de vista didático-pedagógico, uma aprendizagem significativa acerca do conteúdo abordado. Percebemos ainda a importância de, desde cedo, o aluno compreender o Sistema Solar, a existência dos planetas e suas características, tendo em vista que esse conhecimento desencadeia seu interesse pela preservação do nosso planeta, uma vez que este é o único que abriga vida igual à nossa.

Com essa atividade, além de se propiciar conhecimentos sobre Astronomia, desperta-se nos alunos a consciência de que, preservando e respeitando a natureza, contribuimos para a preservação e qualidade da vida existente nela. Isso porque a atividade favorece ao aluno perceber que também é parte integrante da natureza, agora por outro caminho que não aquele das abordagens ecológicas habituais, por um caminho que vai “do macro para o micro”, digamos.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos nosso trabalho com um panorama sobre as diretrizes mencionadas pelos PCN e seus objetivos gerais e específicos para cada ciclo. Percebemos que, embora nada seja mencionado acerca da Astronomia nos ciclos iniciais, os conteúdos citados para outras áreas de conhecimento englobam de forma significativa este assunto. Porém, quando isso ocorre, em geral é de modo indireto, isto é, sem explicitar o teor da correlação entre tais

conteúdos e a Astronomia ou o grau em que essa correlação pode ser explorada pedagogicamente. Isso se dá, provavelmente, porque a visão necessária para perceber as conexões inerentes de certos assuntos com Astronomia e a presença naturalmente contextualizada desta em nosso dia-a-dia, ainda não faça parte do ensino tradicional, nem daqueles que compuseram a atual proposta dos PCN.

Em nossas intervenções e práticas em sala de aula, verificamos a grande aceitação, por parte dos alunos destas séries do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos, professores, familiares e colegas, em relação a assuntos relacionados com a Astronomia. Ao aplicarmos atividades como, por exemplo, “Viagem aos Planetas” e “Crateras Lunares”, os alunos procuravam participar ao máximo, respondendo às questões levantadas, nos procurando após a prática para outras questões e mantendo o interesse mesmo após cessar nosso contato direto com eles, através das atividades, tarefas e comentários feitos às suas professoras, conforme estas repetidamente nos relataram em encontros de avaliação posteriores.

Com a finalização das atividades práticas, os alunos podem aprofundar seus conhecimentos através de assuntos correlatos como os ritmos do dia (dia e noite), onde contemplamos uma estrela, o Sol, durante o dia, e as outras estrelas, durante a noite e também ritmos maiores, como o do mês, através da contemplação da Lua que, em alguns momentos, aparece durante o dia e em outros durante a noite, e com isso pode ser produzido um calendário lunar.

Observando-se a Lua durante um período de três meses consecutivos, pode-se perceber o ciclo das fases lunares. Várias habilidades, competências e conteúdos podem ser trabalhados, então. A passagem, registro e medida do tempo, a elaboração do desenho da Lua em cada dia, relacionando suas formas umas com as outras e com outras formas similares, presentes em nosso cotidiano (ensino de Matemática), a organização espacial dos desenhos, necessária à montagem do calendário lunar, as relações espaciais várias, entre o Sol e a Lua, ou entre a Lua e conjuntos de estrelas, etc.

Alguns pontos relacionados ao folclore podem ser particularmente explorados, como a atuação da lua cheia, levando à agitação dos insetos, a presença do lobisomem, além de se poder



aprofundar algumas lendas indígenas, como a do Curupira, da Mãe d'água, do Caipora, entre outras.

Pode-se estudar as fases lunares e sua origem (devido à parte iluminada pela luz proveniente do Sol), podendo-se entender a relação de alguns aspectos religiosos cristãos com tais fases, como o período da quaresma (cujos quarenta dias correspondem ao calendário lunar e não ao calendário civil), assim como as festas juninas que, embora se fundamentem em aspectos solsticiais, na verdade, são iniciadas na noite do dia anterior ao respectivo santo que dizem festejar, pois tal procedimento é o habitual dentro de tradições que seguem um calendário lunar<sup>4</sup>.

Pode ser estimulada, como já mencionamos, a associação entre as figuras que os diversos povos enxergam na Lua (coelho, São Jorge e o dragão, Nossa Senhora e o menino Jesus, “Elvis”, etc.), devido às manchas lunares, com a origem de tais figuras ou manchas (que são as crateras e sua maior ou menor frequência de incidência sobre o solo lunar conforme é visível da Terra).

Devido à presença da Lua tem-se o surgimento das marés<sup>5</sup>, quando podem ser abordados aspectos como a vida nos mangues, os tipos de peixes encontrados devido a determinados tipos de marés, relação com a subsistência de pescadores e suas famílias, conhecimentos daqueles sobre tais fenômenos, relações com questões econômicas e sociais outras, em geral.

Como vemos, portanto, através da prática da viagem aos planetas, os professores podem ensinar, por exemplo, as formas geométricas, as diferentes temperaturas, os meios de transporte,

---

<sup>4</sup> Em calendários lunares, o “novo dia” começa a ser contado a partir do início do anoitecer do dia anterior. Posteriormente, por sistematização de caráter reducionista, ficou formalizado como sendo “seis da noite” o “início do novo dia”. A “missa das seis da noite” também se associa a estes resquícios, normalmente ignorados, da influência de tradições lunares anteriores à era cristã, nas culturas em geral, e na cultura ocidental, em particular.

<sup>5</sup> Embora o Sol também cause marés, o efeito da Lua é cerca duas vezes maior que o do Sol na produção deste fenômeno e, portanto, muito mais perceptível pelas pessoas.

localizações temporais e espaciais. Além disto, com a participação ativa e criativa dos professores, tal prática possibilita desdobramentos naturais para incluir o ensino de muitos outros conteúdos e competências e habilidades associadas, de modo interdisciplinar e contextualizado, conforme exemplificamos em alguns casos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Série. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

Ciência Hoje na Escola, 7: tempo & espaço. 2ª edição. Rio de Janeiro: SBPC, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

JAFELICE, Luiz C. Notas de Astronomia para professores de pré-escola ao 2o. Grau. Natal: UFRN - Depto. de Física (apostila), 1997.

\_\_\_\_\_. Nós e os céus: um enfoque antropológico para o ensino de Astronomia. In: Encontro de Pesquisadores em Ensino de Física, 8./2002, Águas de Lindóia. Atas. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2002. Disponível em: <[http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/viii/PDFs/CO19\\_1.pdf](http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/viii/PDFs/CO19_1.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2005.

**QUEIROZ, Alex S. B.; JAFELICE, Luiz C.** Ensino de Astronomia no 1º e 2º ciclos do nível fundamental e na educação de jovens e adultos: exemplos e discussões. In: Martin, Vera A. F. et al. (Eds.). **Reunião Anual da Sociedade Astronômica Brasileira, 29.,** 2003, São Pedro. Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira Vol. 23, No.1, p. 82. São Paulo: Sociedade Astronômica Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de Astronomia nos 1º e 2º ciclos do nível fundamental e na educação de jovens e adultos: exemplos e discussões. In: **Simpósio Nacional de Ensino de Física, 15.,** Curitiba: Anais da Sociedade Brasileira de Física, 2003. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xv/trabalhos/trabupload/R419721.pdf>> Acesso em: 24 jan. 2005.



# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO PROFORMAÇÃO EM CAMOCIM**

**Diva Marinho de Oliveira Xavier**

Mestre em Gestão Educacional

Universidade Vale do Acaraú

[divacamocim@hotmail.com](mailto:divacamocim@hotmail.com)

## **1. INTRODUÇÃO**

No Brasil, desde o início da educação escolar, a formação dos profissionais, nunca foi, de fato, considerada prioridade. Tanto que, por muitos anos, a função do magistério esteve totalmente associada a algumas virtudes, tais como, abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria, além do já bastante conhecido “sacerdócio”.

Neste artigo, procuramos tecer algumas considerações sobre a formação de professores do ensino fundamental. Inicialmente, faremos uma breve retrospectiva sobre os fatores e contextos sociopolíticos e econômicos que influenciaram a Educação brasileira.

No capítulo seguinte, tecemos algumas críticas em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, mais especificamente hoje, no Ensino Fundamental. Nesse mesmo capítulo, abordaremos a educação de qualidade para todos como um sonho possível, reportando-nos à importância dada a essa questão, visivelmente contida nos Princípios Constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No penúltimo capítulo, apresentaremos recortes da formação docente no Brasil, com ênfase na valorização e formação permanente.

Concluiremos, portanto, enfatizando as representações sociais de professores da 4ª série do Ensino Fundamental da zona rural de Camocim/CE, tendo como principais atores, professores cursistas do PROFORMAÇÃO e professores concluintes do Curso Pedagógico Normal.



## 2. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Embora a Educação tenha sido implantada no Brasil desde a chegada dos portugueses, em 1500, esse direito inalienável era totalmente desvinculado das necessidades reais daquele povo, tanto que, ao final do século XVIII, o assunto já fora motivo de divergências entre estudiosos da época.

Nas fecundas décadas de 20 e 30 do século XX, os pioneiros da Educação Nova já defendiam a formação docente em nível superior para atuar em qualquer nível de ensino, porém, essas lutas em favor da Educação não foram suficientes para reverter os problemas da classe do magistério.

Embora o Ensino Normal no Brasil tenha sido criado em 1939, a política de formação de professores só foi implantada na década de 60 e, mais notadamente, após a promulgação da Lei nº 5540/68 (Lei da Reforma Universitária), quando se proliferou no país a criação de inúmeras faculdades de Educação, com a implementação de cursos de Pedagogia, visando formar professores.

Fundamentada na Lei nº 5692/71,

a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus seria feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País e com orientação que atendessem aos objetivos específicos de cada grau às características das disciplinas, área de estudo e às fases de desenvolvimento do educando.

Nos anos 80, houve tentativas de articulação mais efetivas sobre a formação de professores, porém as políticas governamentais não apontaram a prioridade que anunciaram anteriormente.

No início dos anos 90, o Brasil elaborou várias mudanças na Educação, contudo a formação de professores continuou por demais controvertida. Nesse período, o governo alardeou que, no início do século XXI, os recursos aplicados e as medidas adotadas, resolveriam os problemas da Educação Básica, porém, nesse mesmo

período, a UNESCO denunciou que o País aplicou 3,7% do Produto Interno Bruto - PIB na Educação, ficando atrás até mesmo da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%), classificando-se em 80º lugar no mundo, em aplicação de recursos na Educação.

A partir de 1993, iniciou-se uma ampla mobilização nacional envolvendo diferentes setores da sociedade civil sobre os novos rumos da Educação. Entretanto, as ações públicas, nesse sentido, nem sempre têm alcançado os efeitos esperados.

As mudanças que a realidade hoje exige só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos os aspectos.

No que concerne à formação de professores admitem-se os limites dos atuais cursos de licenciaturas. Esse olhar crítico e inquiridor sobre a realidade é, até mesmo, condição para que se encontrem novos formatos, experimentem-se novas alternativas e se atentem para as reais necessidades oriundas do cotidiano escolar. Reconhecer as falhas dos cursos de formação significa reconhecermos esse momento como um movimento de ideias e práticas que devem (re)significar-se e fortalecer-se na perspectiva ousada de sustentar uma resistência ativa, para deflagrarmos ações coletivas com responsabilidade política e ética, que visem dar o verdadeiro significado à sólida formação e valorização dos profissionais da Educação.

## **2.1 Escola e Educação de qualidade**

Muitos questionam se ainda há espaço para a escola e para os professores. É claro, que sim! Depende, em grande parte da nossa capacidade crítica e mobilizadora de ação organizada. Embora haja alguns fatores adversos, um dos caminhos possíveis, senão o mais provável, que nos impulsiona a pensar uma escola comprometida e de qualidade para todos é o da formação de professores.

As mudanças não acontecerão somente a partir da escola, entretanto é necessário que ela se transforme, para poder preparar gente engajada, lutadora, participante, sujeito do seu destino; gente que se recuse apenas a cumprir ordens; gente que cumpra seus

deveres e exija seus direitos, através da ação consciente e conscientizadora dos professores.

Na concepção formalista do conhecimento, o professor era um mero repassador de conteúdos prontos e acabados e o aluno aquele que repetia tudo o que o professor ordenava. Hoje, o professor deve manter-se antenado com um mundo em que a comunicação real e virtual já se tornou realidade para muitos.

Nessa perspectiva Gómez e Sacristán (1998, p.36), afirmam:

O professor aprende a ensinar e ensina a aprender, intervém para facilitar e não substituir a compreensão dos alunos, reconstrói constantemente seu conhecimento profissional e, ao refletir sobre suas intervenções na sala de aula, exerce e desenvolve sua própria compreensão da realidade, dos sujeitos e dos objetos de ensino.

Como profissional responsável e comprometido com a sua formação e com a formação de seus alunos, o professor deve ultrapassar a relação direta e imediata com o aluno e o processo de ensino e aprendizagem, de forma a distinguir a prática como objeto de pensamento, captá-lo em estado teórico, tomá-la como objeto de reflexão, como objeto de conhecimento e como atividade socialmente construída.

Mais do que a implantação e/ou implementação de programas, o desenvolvimento de competências pressupõe uma mudança paradigmática, capaz de valorizar o pensamento do professor numa pedagogia centrada na relação dialógica entre professor e aluno onde nenhum dos polos dispõe de hegemonia prévia na construção de conhecimentos práticos que se nutrem de teoria, para a ela retornar, de forma a enriquecê-la e a iluminá-la significativamente.



## 2.2 PROFORMAÇÃO: uma tentativa de superação

O Programa de Formação de Professores em Exercício - PROFORMAÇÃO é um curso de nível médio, destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de pré-escolas e de classes de alfabetização, lotados nas escolas da rede pública, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A partir de sua implantação e implementação nos estados e nos municípios, tem duração de 02 (dois) anos.

As bases legais desse programa estão explícitas na atual LDB (nº 9394/96), que atribui à União, ao estados e municípios a incumbência de “oferecer programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso, também, os recursos da educação a distância” (art. 87, § 3º, inciso III), de tal modo que, até 2007, somente seriam admitidos “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 87, § 4º)”.

Embora a LDB determine que a formação docente se dê em nível superior, essa Lei admite nas séries iniciais do Ensino Fundamental, habilitação em nível médio, na modalidade Normal. Além da LDB e do FUNDEF, (atual FUNDEB), a formação de professores em exercício, fundamenta-se no Parecer da Câmara da Educação Básica nº 15/98, em documento do Conselho de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Precisamos ser realistas, porém. Não se pode perder a esperança nem a lucidez nem a ternura. Se não acreditarmos como possível lutar para transformar a realidade, nada mais temos a fazer. Essa é a nossa tarefa de hoje. Tarefa gigantesca e estimulante: construir pela luta de todos, uma educação passo a passo, uma educação da qual seu povo não tenha de envergonhar-se diante das outras nações.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo central de estudo as representações sociais de professores de escolas da rede pública municipal, da zona rural, do município de Camocim (CE). Os sujeitos participantes da pesquisa foram 20 professores lotados na 4ª série do Ensino Fundamental dentre os quais, 10 professores cursistas do PROFORMAÇÃO e 10 professores concluintes do curso Normal Pedagógico.

Escolhidos os sujeitos, o passo seguinte foi a seleção de turmas. Optou-se por turmas de 4ª série pelo fato de o programa destinar-se a professores lotados no Ensino Fundamental e turmas de alfabetização e ainda pelo baixo nível de proficiência em leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico dos alunos nessa série. Os professores foram selecionados em dois grupos: grupo 1 (professores cursistas do PROFORMAÇÃO), grupo 2 (professores concluintes do curso Normal Pedagógico). Fez-se um diagnóstico das escolas através da Secretaria Municipal de Educação, explicando o objetivo da pesquisa.

A coleta dos dados foi feita em vários dias de observação e acompanhamento às salas de aula e através de entrevistas não-diretivas com os professores. A análise das entrevistas fundamentou-se nos procedimentos específicos da enunciação (D'unrug e Bardin). Para identificação das entrevistas, usou-se o seguinte código: P para os professores concluintes do curso Normal Pedagógico; PC para os professores cursistas do PROFORMAÇÃO. Para ambos os grupos, usou-se, também, letra inicial do primeiro nome, idade, tempo no magistério. Os dados coletados foram analisados, considerando os pressupostos teóricos de Moscovici e Jodelet. Como o foco da pesquisa era comparar os resultados do ensino e aprendizagem entre os dois grupos pesquisados, procurou-se constatar essas diferenças considerando o desempenho dos alunos das escolas e salas de aula previamente selecionadas.

## 4. RESULTADOS

As representações sociais observadas através da análise da enunciação apresentam duas características que se diferenciam de outras técnicas de análises: apoiam-se na concepção de comunicação como processo e não como dado pronto ou acabado; funcionam desviando-se das estruturas e dos elementos formais. Dessa forma, optou-se pela análise da enunciação com a finalidade de captar na fala dos entrevistados sua compreensão sobre formação docente. Partindo disso, consideraram-se dois grupos de professores lotados na 4ª série do Ensino Fundamental, onde a formação de um, era o curso Normal Pedagógico e o outro, era cursista do PROFORMAÇÃO.

Como a técnica da enunciação considera o discurso dos entrevistados como um processo e não como um dado fechado, ou seja, o discurso além de considerado em sua totalidade é visto como um processo em construção, sujeito a contradições, incoerências e imperfeições, oportunizando, assim, a sua reelaboração. Essa estruturação se encontra ancorada em ambiguidades, o que leva à seguinte dedução: embora um dos grupos já tenha concluído o curso Normal Pedagógico e o outro esteja cursando o PROFORMAÇÃO, ambos não se sentem preparados para a função no magistério, entretanto, além de reconhecerem a escola como ponto de partida para a formação, mostraram compreensão e vontade quanto à formação superior, além da necessidade de formação contínua que aparece diversas vezes em suas falas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área da Educação tem sido fértil em transformar apressadamente boas respostas provisórias e parciais em ídolos e soluções mágicas. E pagãos que nos tornamos, também rapidamente nos desfazemos desses ídolos, adorando outros que, como os mitos, se sucedem, mudam, são trocados, mas a prática permanece.

Não basta mudar a relação metodológica professor-aluno para dar conta das necessidades das crianças e dos adolescentes. É



preciso transformar as estruturas, a forma de ensinar, avaliar, tratar os conteúdos e, principalmente, o modo como os professores devem ser formados. Esses profissionais necessitam de condições para estudar e só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades aligeiradas de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda (org) – **Formação de Professores: pensar e fazer**; Cortez; São Paulo; 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza – **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus; 1995.
- ASSUNÇÃO, Maria M. Silva de – **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Autores Associados; Campinas – São Paulo; 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96.
- BRZEZINSKI, Iria (org) – **Formação de professores: um desafio**. Goiânia; UCG; 1996.
- CHAVES, Iduína Mont'Alveme (org) – **Formação de Professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro – Niterói; 1999.
- FONSECA, Selma Guimarães – **Ser professor no Brasil**. Papirus; Campinas – São Paulo; 1998.
- FREIRE, Paulo – **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra; 1999.
- GATTI, Bemadete Angelina – **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimento de renovação**. Autores Associados; Campinas – São Paulo; 1997.
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira de – **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Papirus; Campinas – São Paulo; 1997.
- NÓVOA, A & POPEKEWITZ, S (org) – **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa/Educa; 1992.

# CONCEPÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MODELO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE FÍSICA TÉRMICA

**Eder Paulus Moraes Guerra**

Mestre em Computação Aplicada

Universidade Estadual do Ceará

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

[ederpaulus@yahoo.com.br](mailto:ederpaulus@yahoo.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Nestes últimos anos, as tecnologias digitais vêm se inserindo nas escolas e assumindo cada vez mais importância como instrumento de inovação para a aquisição dos conhecimentos. Os recursos tecnológicos digitais não só redimensionam as condições de acesso às fontes de informações, como também ampliam as possibilidades de aprendizagem, através do uso de simulações, manipulações simbólicas e múltiplas formas de representação (WILEY, 2001). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TEDIC) têm um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e obrigações dentro de um mundo inserido em um contexto digital. O desenvolvimento de tais tecnologias educativas está promovendo um novo modo de prover o processo de ensino e aprendizagem. Segundo (Wiley, 2000), uma mudança importante também pode estar surgindo na maneira com que os materiais educacionais são projetados, desenvolvidos e apresentados para aqueles que desejam aprender.

A proposta deste artigo é descrever uma aplicação do uso do Objeto de Aprendizagem- OA TermoFísica, por meio de um modelo educativo interdisciplinar, mediado com a realização de testes para medir o potencial pedagógico desta ferramenta no ensino de Física. Os resultados desta aplicação serão apresentados através de um estudo estatístico comparativo com dois grupos de **alunos**.

O TermoFísica (<http://www.proativa.vdl.ufc.br>) é um objeto de aprendizagem do tipo laboratório virtual que foi desenvolvido através da metodologia proposta pelo grupo de pesquisa PROATIVA por meio do trabalho de pesquisadores vinculados aos programas de



pós-graduação Integrada Profissional em Computação Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - UECE/CEFET-CE e do programa de pós-graduação em Ciência da Computação da Universidade Federal do Ceará. No OA **TermoFísica** o aluno tem à sua disposição um conjunto de experiências virtuais e conteúdo digital das áreas de Termologia e Termodinâmica. Essas experiências são acompanhadas de recursos interativos por meio da alteração em tempo de execução da realização da atividade proposta através da mudança de algumas de suas variáveis (GUERRA, 2007).

## 2. DINÂMICA DO EXPERIMENTO DE CAMPO

Diversos autores apresentam a informática como uma interessante estratégia de apoio a novas formas de aprendizagem (FAGUNDES, 1999). Esses autores mostram que através da utilização de recursos computacionais, a tecnologia pode contribuir na formação integral e crítica do homem.

O experimento descrito abaixo visou comparar duas amostras distintas, a fim de avaliar o potencial pedagógico do ambiente computacional proposto neste trabalho. Inicialmente, pode-se considerar que a avaliação de um *software* aplicado ao ensino se dá sob dois pontos de vista: um relativo à **Avaliação da Aprendizagem** do aluno em face da utilização do recurso computacional e o outro em face do seu **Potencial Pedagógico Computacional** (PPC) (UCHOA, 2003).

O primeiro é bem complexo, pois, além de demandar um tempo bastante grande, ocorre através de inúmeras avaliações que, normalmente, são feitas por uma equipe interdisciplinar. Essa equipe buscará medir as contribuições, a longo e médio prazo, que o uso de tais recursos possibilita. Por outro lado, medir o potencial pedagógico é uma tarefa bem mais simples, pois requer apenas que sejam avaliados os aspectos imediatos da aprendizagem a que um recurso pedagógico se propõe (UCHOA, 2003).

O desenvolvimento do experimento proposto se deu por meio de um estudo de caráter experimental comparativo, com



enfoque dentro da abordagem quantitativa (LUCENA, 2005). Realizou-se uma aplicação do OA proposto com alunos do Ensino Médio da escola Estadual Dr. João Ribeiro Ramos do Município de Sobral, no interior do Ceará. A escolha da amostra se deu em função do interesse de nossa pesquisa em verificar a pertinência do uso de um OA como ferramenta computacional pedagógica no ensino de Termodinâmica.

Os participantes escolhidos para este estudo foram selecionados de duas turmas de alunos, que aqui serão tratadas como turma X e turma Y. A turma X contava com 40 alunos, dos quais apenas 35 compareceram para a realização dos trabalhos. Esta turma será nosso grupo experimental que utilizará o ambiente computacional. A turma Y, também composta de 40 alunos, dos quais estiveram presentes 37, foi nosso grupo de controle que não utilizou o ambiente. O quadro 1 apresenta a população da amostra pesquisada durante a aplicação deste experimento.

**Quadro 1 - População da amostra pesquisada**

| <b>Turma</b> | <b>Alunos Selecionados</b> | <b>Alunos Participantes</b> |
|--------------|----------------------------|-----------------------------|
| X            | 40                         | 35                          |
| Y            | 40                         | 37                          |
| <b>Total</b> | <b>80</b>                  | <b>72</b>                   |

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os testes e os questionários foram analisados quanto aos dados e também codificados, processados e armazenados, utilizando como suporte para o tratamento estatístico uma planilha eletrônica convencional. Neste artigo, apresentaremos somente alguns resultados da amostra pesquisada devido às restrições de espaço. Destaca-se que o uso adequado do computador e seus comandos por parte dos alunos indicou um bom desempenho durante o experimento na utilização do OA. Com a coleta dos dados, ou seja, das notas

obtidas por cada um dos alunos, após a aplicação dos testes, obtivemos um universo de dados que estão caracterizados no quadro (2) abaixo.

**Quadro 2 - Caracterização dos alunos participantes**

| <b>Turma</b> | <b>Alunos</b> | <b>Participantes</b> | <b>Grupo</b> | <b>Software</b> |
|--------------|---------------|----------------------|--------------|-----------------|
| Turma X      | 40            | 35                   | Experimental | Utilizou        |
| Turma Y      | 40            | $37 - 2 = 35$        | Controle     | Não Utilizou    |

Com o intuito de igualarmos o número de dados coletados para as duas turmas, utilizamos um critério de retirada de duas notas da turma Y. Nesse critério, ficou estabelecido que subtraídas a maior e a menor nota dessa turma, não comprometeríamos a análise comparativa realizada entre as duas coletas. Para validarmos tal hipótese, foram feitas análises paralelas com os dados que constataram viabilidade dessa escolha.

Os resultados apresentados no quadro 3 indicam a avaliação das notas obtidas pelo grupo experimental. A análise dos dados deste estudo contempla as principais variáveis estatísticas. Percebe-se que a frequência absoluta ( $f_i$ ) das notas obtidas concentra-se principalmente no intervalo de 7 a 8, indicando que uma parte significativa da amostra (34,29% da frequência relativa ( $f_r$ )) obteve um resultado acima do satisfatório. No quadro 4 estão as notas coletadas no grupo de controle. Percebe-se que para esta turma a  $f_i$  encontra-se entre 6 e 7 (28,57% da  $f_r$ ). Embora este dado demonstre que a turma Y também obteve uma  $f_i$  acima da nota considerada mínima (5), percebe-se que esse valor comparado com a amostra total dos dois grupos é consideravelmente inferior. Através dos dados da frequência absoluta acumulada, percebemos que apenas 17,14% dos alunos da turma X obtiveram nota inferior a 5, enquanto esse mesmo índice estatístico mostra que, para a turma Y, cerca de 37,14% não atingiram a nota mínima.



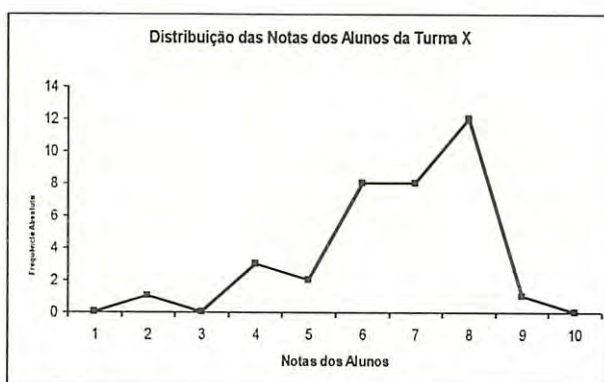
**Quadro 3** - Dados dos testes da turma X

| Classe | Nota       | $f_i$ | $f_{ia}$ | $f_r$ (%) | $f_{ra}$ (%) |
|--------|------------|-------|----------|-----------|--------------|
| 1      | 0,0 - 1,0  | 0     | 0        | 0,00%     | 0,00%        |
| 2      | 1,0 - 2,0  | 1     | 1        | 2,86%     | 2,86%        |
| 3      | 2,0 - 3,0  | 0     | 1        | 0,00%     | 2,86%        |
| 4      | 3,0 - 4,0  | 3     | 4        | 8,57%     | 11,43%       |
| 5      | 4,0 - 5,0  | 2     | 6        | 5,71%     | 17,14%       |
| 6      | 5,0 - 6,0  | 8     | 14       | 22,86%    | 40,00%       |
| 7      | 6,0 - 7,0  | 8     | 22       | 22,86%    | 62,86%       |
| 8      | 7,0 - 8,0  | 12    | 34       | 34,29%    | 97,14%       |
| 9      | 8,0 - 9,0  | 1     | 35       | 2,86%     | 100%         |
| 10     | 9,0 - 10,0 | 0     | 35       | 0,00%     | 100%         |
|        |            | 35    |          | 100 %     |              |

**Quadro 4** - Dados dos testes da turma Y

| Nota       | $f_i$ | $f_{ia}$ | $f_r$ (%) | $f_{ra}$ (%) |
|------------|-------|----------|-----------|--------------|
| 0,0 - 1,0  | 1     | 1        | 2,86%     | 2,86%        |
| 1,0 - 2,0  | 2     | 3        | 5,71%     | 8,57%        |
| 2,0 - 3,0  | 3     | 6        | 8,57%     | 17,14%       |
| 3,0 - 4,0  | 3     | 9        | 8,57%     | 25,71%       |
| 4,0 - 5,0  | 4     | 13       | 11,43%    | 37,14%       |
| 5,0 - 6,0  | 6     | 19       | 17,14%    | 54,29%       |
| 6,0 - 7,0  | 10    | 29       | 28,57%    | 82,86%       |
| 7,0 - 8,0  | 6     | 35       | 17,14%    | 100%         |
| 8,0 - 9,0  | 0     | 35       | 0,00%     | 100%         |
| 9,0 - 10,0 | 0     | 35       | 0,00%     | 100%         |
|            | 35    |          | 100%      |              |

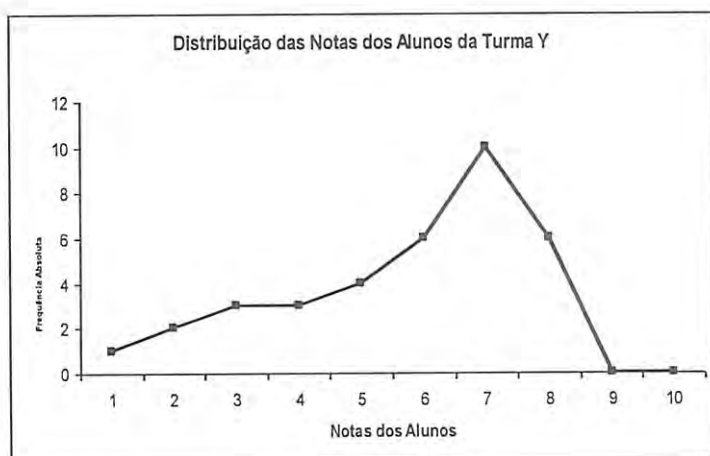
Considerando a amostra total, o gráfico 1 apresenta um polígono de frequência da distribuição das notas dos alunos da turma X, relacionando a frequência absoluta desta amostra com o valor das notas dos alunos.



**Gráfico 1** - Distribuição Experimental



Quando comparamos o gráfico da distribuição experimental com o gráfico 2, correspondente ao da turma Y, verificamos a tendência do ponto mais elevado desta distribuição. Percebe-se que para este ponto a turma X apresenta uma tendência de se aproximar da nota oito, enquanto que, para a turma Y, essa tendência é para a nota sete. Ainda em relação ao comportamento das distribuições para esse ponto, constata-se, que, no grupo experimental, a frequência absoluta tende para doze, enquanto que no grupo de controle tal tendência corresponde a dez.



**Gráfico 2 - Distribuição de controle**

Uma explicação possível para os resultados apontados acima diz respeito ao fato de que os melhores índices dos testes mostram a turma X com resultados mais favoráveis, devido à inserção do ambiente computacional de aprendizagem proposto. Portanto, constata-se a viabilidade da inserção de ferramentas que melhorem a aprendizagem dos alunos através do computador (VASCONCELOS *et al.*, 2007), as quais foram utilizadas neste experimento de campo, baseado em ações e ideias envolvidas no ensino de Termologia assistido por um OA. Através da análise das tabelas 1 e 2, podemos observar que as médias das notas obtidas pelo grupo experimental foram de 6,27 e 6,66, indicando um bom

resultado em relação à média usual de aprovação (5,0). Tais médias obtidas pelo grupo de controle foram equivalentes a 5,31 e 5,71, indicando que tais resultados foram inferiores ao grupo anterior, além de mais próximos do mínimo desejável.

**Tabela 1 - Análise dos dados estatísticos da turma X**

| Dados   | Variáveis Estatísticas |                 |      |         |              |           |               |
|---------|------------------------|-----------------|------|---------|--------------|-----------|---------------|
|         | Média                  | Média Ponderada | Moda | Mediana | Desvio Médio | Variância | Desvio Padrão |
| Turma X | 6,27                   | 6,66            | 6,80 | 6,90    | 1,18         | 3,14      | 1,77          |

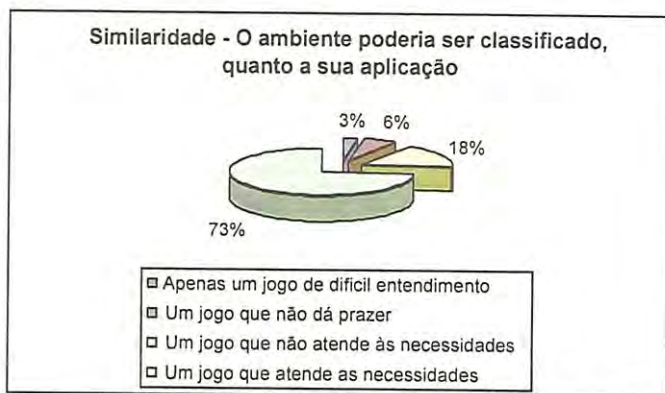
Pela análise da moda e da mediana apresentada pela amostra coletada nas notas da turma X, verificamos que tais valores correspondem a 6,80 e 6,90 respectivamente. Observamos que as mesmas variáveis obtidas pela turma Y são inferiores, com respectivamente os valores de 5,90 e 5,70.

**Tabela 2 - Análise dos dados estatísticos da turma Y**

| Dados   | Variáveis Estatísticas |                 |      |         |              |           |               |
|---------|------------------------|-----------------|------|---------|--------------|-----------|---------------|
|         | Média                  | Média Ponderada | Moda | Mediana | Desvio Médio | Variância | Desvio Padrão |
| Turma Y | 5,31                   | 5,71            | 5,90 | 5,70    | 1,56         | 2,50      | 1,58          |

Quanto ao desvio médio, observa-se que o valor obtido pela turma X foi menor que o da turma Y ( $1,18 < 1,56$ ). Isso significa que a turma X é mais regular do que a Y em consideração à média desejável. Pela análise dos dados, percebe-se que todas as variáveis estatísticas estudadas são maiores para a turma X em relação à turma Y. Entretanto, somente a variável Desvio Médio obteve comportamento diferente. Para compreendermos melhor esse comportamento diferencial, vale ressaltar que o Desvio Médio é a média aritmética dos valores absolutos dos desvios para a média, ou seja, é uma medida de dispersão que nos mostra a estabilidade ou homogeneidade dos elementos de um conjunto. Portanto, na observação realizada, verificamos equilíbrio maior do grupo de controle em relação ao experimental. Analisando os resultados

apontados pelo questionário de avaliação pedagógica do OA (que trataremos como ambiente), verificaram-se os principais aspectos referentes à similaridade, acessibilidade, adaptabilidade, proveito e compatibilidade do seu uso e da aprendizagem proporcionada por ele. A figura abaixo representa o gráfico 4, referente ao questionamento em face da similaridade do uso do ambiente computacional.



**Gráfico 4 - Similaridade**

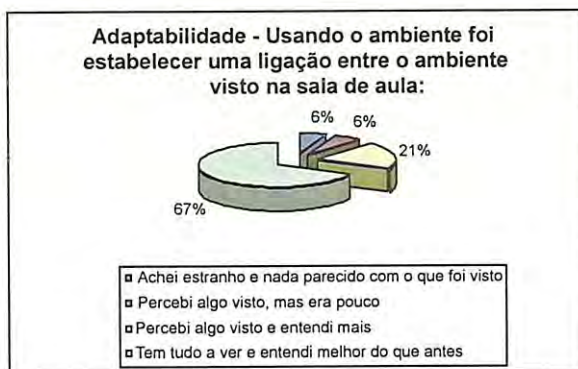
Nesse gráfico, observa-se que para 73% dos alunos o ambiente poderia ser classificado, quanto a sua aplicação, como um jogo que atende as necessidades da aprendizagem. Para cerca de 18%, é mais que um jogo, porque procura ensinar algo, mas não atende às necessidades de o aluno aprender. Para 6%, é um jogo de fácil utilização, mas que não dá prazer em usá-lo e, para a minoria (3%), é apenas um jogo de entretenimento, difícil de entender e que não traz nenhum prazer em utilizá-lo. No gráfico 5, apresenta-se o questionamento referente à acessibilidade dos alunos ao utilizar o ambiente.





**Gráfico 5 - Acessibilidade**

O gráfico acima mostra que, para a maioria dos alunos (41%), o ambiente não era complicado de utilizar, mas precisam de certo tempo para compreender como fazê-lo completamente. Outros 35% consideraram que não era complicado e logo entenderam como utilizá-lo de várias maneiras. Cerca de 18% dos sujeitos afirmaram que era complicado, mas após tentarem um pouco, logo compreenderam como utilizá-lo. A minoria dos alunos (6%) optou por afirmar que o ambiente era complicado e necessitava de alguém para ensinar como utilizá-lo, senão não conseguiria fazer nada. O gráfico 6 apresenta o resultado do questionamento referente à adaptabilidade. Neste, questionava-se se era possível estabelecer uma ligação entre o ambiente e algo já visto em sala de aula.



**Gráfico 6 – Adaptabilidade**

Observa-se que 67% dos alunos afirmaram que o ambiente tem tudo a ver com o que foi visto em sala de aula e facilitou bastante a compreensão do que já havia sido explicado. Cerca de 12% afirmaram que tem algo do que foi visto e entenderam um pouco mais do que havia sido ensinado. Para 6% tem algo do que foi visto em sala de aula, mas perceberam muito pouco que pudesse ser entendido. Outros 6% disseram que era tudo muito estranho e nada era parecido com algo já visto em sala de aula. No gráfico 7, apresenta-se a questão sobre o Proveito. Ao aluno foi solicitado sua impressão, levando em conta o que foi visto em sala de aula e a utilização do ambiente computacional.

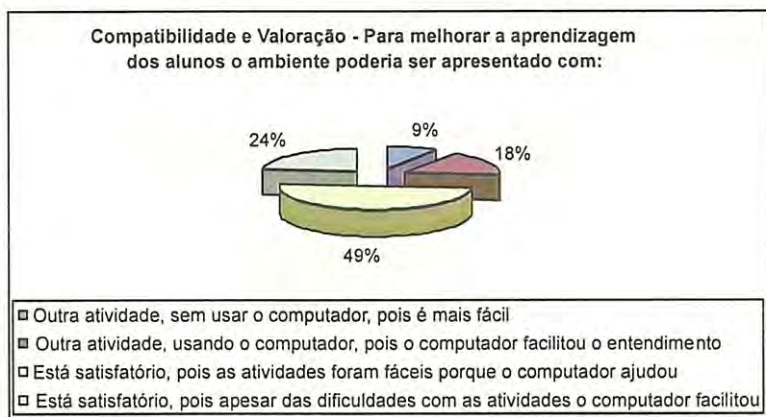


**Gráfico 7 - Proveito**

A partir do exposto acima, podemos perceber que, para a maioria dos alunos (52%), o ambiente é satisfatório, não precisando ser melhorado, porém os alunos afirmaram que precisariam de um maior tempo de uso para melhor compreendê-lo. Para outros 21% o ambiente não precisa ser melhorado porque está pronto para ser utilizado pelos alunos para melhorar seu entendimento nos conteúdos a ele relacionados. Cerca de 18% afirmaram que apresenta resultado satisfatório, mas precisa melhorar para ajudar o entendimento dos alunos e a minoria (9%) afirmou que tem que melhorar muito para poder ser considerado como uma ajuda aos alunos. O gráfico 8 mostra que, quanto à compatibilidade e para uma possível melhoria no ambiente, para a maioria dos alunos (49%), a atividade

apresentada ficou fácil utilizando o computador, porque facilitou o entendimento.

Para outros 24%, a atividade apresentada foi difícil, mas usando o computador facilitou seu entendimento. Outros 18% disseram que o ambiente deveria apresentar outras atividades mais fáceis, usando o computador, pois com a atividade apresentada é difícil entender algo. A minoria (9%) acha que para melhorar o ambiente ele poderia apresentar outra atividade sem usar o computador, por isso ficaria mais fácil de compreender.



**Gráfico 8 - Compatibilidade**

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou o potencial de aprendizagem proporcionado pelo uso de um objeto de aprendizagem- OA aplicado ao Ensino de Física. Por meio dos testes de avaliação e com o auxílio do recurso computacional proposto foi possível traçar uma metodologia, a fim de verificar que o uso de recursos computacionais aplicados ao ensino de Termologia proporciona uma melhoria significativa na aprendizagem (TAVARES, 2005). Tal fato pode ser constatado quando observamos as notas obtidas pelos dois grupos. Como a frequência absoluta das notas pelo grupo experimental ficou concentrada no intervalo de 7 a 8, enquanto as notas coletadas pelos



participantes do outro grupo encontraram-se entre 6 e 7, constata-se que o uso do ambiente proposto contribuiu para um melhor rendimento do primeiro grupo.

Por meio da análise dos polígonos de frequência, fica claro que no caso da turma X a maior área se encontra no intervalo de 6 a 8, enquanto na Y tal intervalo varia de 4 a 7. Isso demonstra que, no universo considerado, a primeira turma concentra as maiores notas. Quando comparamos no polígono o comportamento das áreas nos intervalos de 1 a 4 em ambos os gráficos, verifica-se que a turma Y possui uma área bem superior. Esses dois fatos nos permitem concluir também que a inserção do OA considerado gerou um aproveitamento com características de uniformidade qualitativa (LUCENA, 2005).

Com base nos resultados obtidos das demais variáveis estatísticas encontradas, consideramos a pertinência da inclusão da tecnologia computacional no cotidiano das escolas, a fim de auxiliar alunos e professores no ensino e aprendizagem de Física (VASCONCELOS *et al.*, 2007). Destaca-se também a comprovação da viabilidade e consistência pedagógica do OA proposto neste trabalho, tendo em vista os resultados obtidos durante a aplicação dos questionários de avaliação pedagógica com os alunos.

Por meio desses questionários, percebe-se que o objeto atende as necessidades dos alunos quanto ao aspecto da similaridade e que seu uso não foi considerado complicado. Os resultados também apontam que, usando o ambiente, foi possível estabelecer uma ligação entre seus recursos didáticos digitais e o que havia sido visto em sala de aula por parte dos alunos. Finalmente, através dos aspectos de Proveito e Compatibilidade, foi possível concluir que o ambiente é satisfatório para o objetivo proposto e que, apesar da atividade apresentada ter sido difícil (segundo os alunos), estes também afirmaram que o uso do computador facilitou significativamente sua compreensão.

Percebe-se que a utilização de tecnologias digitais na Educação por meio do uso de computadores aliados a softwares educativos, em qualquer nível de ensino, é uma realidade que não pode ser mais negada, dado o grande número de escolas que dispõem

destes recursos para alunos e professores (FAGUNDES, 1999). Por fim, este estudo gerou resultados que contribuíram para o delineamento e o desenvolvimento de metodologias voltadas ao ensino mediado por computador com a utilização de OA. Destacamos ainda, como trabalhos futuros, a comparação dos resultados alcançados com outras amostras, além da realização de novas pesquisas utilizando outros objetos de aprendizagem no contexto do ensino de Ciências.

## REFERÊNCIAS

- Bloom, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1**, Cognitive Domain, New York, Longman, 1956.
- Fagundes, L. C.; Maçada, D. L.; Sato, L.S.. **Aprendizes do Futuro: As Inovações Começaram**. Coleção Informática para a Mudança na Educação – Ministério da Educação. Brasília: Estação Palavra, 1999.
- Guerra, E. P. M.; Xavier, A.F.S. **Concepção e Validação de Um Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativa para o Ensino de Física Térmica**. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.
- Lucena, C. J. P., Fuks, H., Gerosa, M.A., Pimentel, M., Fillipo, D. **Informações Estatísticas e Visuais para a Mediação de Fóruns Educacionais**. Revista Brasileira de Informática na Educação, V. 13, No. 3, Set-Nov 2005, ISSN 1414-5685, Sociedade Brasileira de Computação, pp 19-32, 2005.
- Moreira, M. A. **Uma Abordagem cognitivista ao Ensino de Física** – Editora da UFRGS – Porto Alegre. 1983.
- Pellanda, Nilze Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço: Um Hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2000.
- Tavares, Romero.  **Animações Interativas e Mapas Conceituais**. XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro. 2005.
- Uchoa, Antonio Ribeiro. **Organizador Prévio Virtual Para o Ensino de Física**. Dissertação do Mestrado Profissionalizante em

Computação da Universidade Estadual do Ceará e do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza, CE, 2003.

Vasconcelos, F. H. L.; Sales, G. L.; Castro Filho, J. A. de.; Melo, B. R. S.; Pequeno, M. C.; **Uma Análise do Uso de Objetos de Aprendizagem como Ferramenta de Modelagem Exploratória Aplicada ao Ensino de Física Quântica**. XXVII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação - CSBC. XIII Workshop sobre Informática na Escola – WIE – Prêmio de Melhor Artigo em 2007, Rio de Janeiro, IME, 2007.

Weller, M.; Pegler, C.; Mason, R. **Putting the Pieces Together: What working with learning objects means for the educator**. 2003.

Wiley, D. A. **Conecting learning objects to instructional theory: A definition, a methaphor anda a taxonomy**. The Instructional Use of Leaming Objets. Wiley, D. (Ed.) 2001.



# BALNEABILIDADE DAS PRAIAS ODUS E BARREIRAS EM CAMOCIM – CEARÁ E DETECÇÃO DE CEPAS DE *Escherichia coli* ENTEROPATOGENICA CLÁSSICA (EPEC) EM SUAS ÁGUAS.

Edite Maria Lopes Lourenço

Mestre em Ciências Marinhas Tropicais

Universidade Federal do Ceará

[editelourenco@yahoo.com.br](mailto:editelourenco@yahoo.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Camocim é uma cidade turística, localizada no litoral oeste do Ceará, a 365 Km da capital Fortaleza. Nos períodos de férias, atrai grande número de turistas europeus, e é visitada por muitos cearenses a cada fim de semana principalmente os que residem na região norte do estado. A principal atração são suas praias, as quais o turista procura para seu lazer.

A qualidade das praias utilizadas pelos turistas e nativos deve ser uma preocupação dos órgãos públicos e daqueles que delas necessitam para obter alguma fonte de renda. Uma praia suja e/ou contaminada por esgotos há de causar problemas aos seus usuários. Assim, o monitoramento rotineiro das condições de balneabilidade nessas áreas é uma prática importante para assegurar a saúde dos usuários e para tomadas de ações preventivas.

A poluição de praias no estado do Ceará é um assunto que já foi retratado por vários autores (Melo *et al.*, 1990; Vieira *et al.*, 1996; Melo *et al.*, 1997; Vieira, 2000). Melo *et al.* (1990), em trabalho de avaliação da poluição orgânica no estuário do rio Ceará, observaram a presença de *E. coli* tanto nas águas quanto nos sedimentos analisados.

Pike (1994) e Salas (1986) revisaram os padrões microbiológicos usados para controle das águas marinhas em vários países do mundo. Eles divulgaram que os países da Europa se utilizam de recomendações nas quais uma praia só pode ser considerada própria, quando 80% das amostras de suas águas não excederem a 500 coliformes totais por 100 ml ou 100 *Escherichia*

*coli* por 100 ml. O Brasil possui regras muito mais acessíveis. Os critérios de balneabilidade ou qualidade das águas recreacionais, determinados pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, através da Resolução 274/00 (BRASIL, 2000), estabelece limites de coliformes fecais/100 ml classificando as águas, por categorias, de Excelente a Imprópria. Segundo esses critérios, uma praia deverá ser considerada Imprópria quando, em um total de 80% ou mais de um conjunto de 5 amostras, colhidas num mesmo local, em 5 semanas anteriores, houver uma quantidade maior que 1000 coliformes fecais ou mais que 800 *Escherichia coli* ou mais do que 100 enterococos por 100 ml.

O presente estudo tem uma estreita relação com os problemas de saúde pública, uma vez que, muitas doenças são transmitidas através de águas, mesmo aquelas com alta concentração de sal. Os principais objetivos dessa pesquisa foram: quantificar coliformes fecais das praias Odus e Barreiras (Camocim – Ceará); isolar e sorotipar cepas de *E. coli* e testar a susceptibilidade dessas cepas em face de diversos agentes antimicrobianos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Poluição Biológica Ambiental

As águas de praias contaminadas pelas descargas de esgotos domésticos podem representar um risco à saúde dos banhistas e frequentadores desses ambientes de lazer, sendo as crianças e os idosos, ou pessoas com baixa resistência, as mais susceptíveis à exposição a microrganismos, sendo a balneabilidade dessas áreas determinada principalmente pelas condições microbiológicas das águas (CETESB, 1998).

Segundo Borges *et al.*, (2002) a observação de coliformes, considerados como bons indicadores biológicos em qualquer água, é indício do risco de existência de patógenos da família *Enterobacteriaceae*, fato aceito pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e por órgãos nacionais de meio ambiente e vigilância sanitária.



Segundo o Conselho Nacional do Meio Ambiente-CONAMA (2000), *E. coli*, pertencente à família *Enterobacteriaceae*, é caracterizada pela presença das enzimas  $\beta$ -galactosidade e  $\beta$ -glicuronidase e cresce em meio complexo a 44-45°C, fermenta a lactose e manitol com produção de ácido e gás e produz indol, a partir do aminoácido triptofano.

Mais de 250 milhões de casos de doenças gastrointestinais e respiratórias e 5-10 milhões de casos de hepatite são registrados anualmente em regiões costeiras do mundo todo. (CLARK *et al.*, 2003).

## 2.2 Patogenicidade

A espécie compreende grande número de grupos e tipos sorológicos, identificados por meio de antissoros preparados contra as três variedades de antígenos, O, K e H que ocorrem na espécie. Nem todas as amostras de *Escherichia coli* apresentam os três antígenos ao mesmo tempo, uma porcentagem variável das amostras é rugosa e, portanto, não tem antígeno O, muitas não possuem antígenos K e outras são imóveis, isto é, não possuem flagelos (Campos & Trabulsi, 1999 ).

O CONAMA, por meio da resolução nº 274/2000, é responsável pelos padrões de qualidade da água do mar, instituindo os limites de poluição através da quantificação dos coliformes fecais, *E. coli* e enterococos.

As praias, quanto à sua balneabilidade ou qualidade das águas recreacionais, podem ser classificadas em categorias, de EXCELENTES a IMPRÓPRIAS através do CONAMA.

De acordo com essa resolução, as águas marinhas são consideradas IMPRÓPRIAS quando, em 80% de um conjunto de amostras obtidas em cada uma das cinco semanas anteriores, houver mais de 1.000 coliformes fecais (ou termotolerantes) ou 800 *Escherichia coli* ou 100 enterococos por 100 mL.



### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Quantificação de coliformes fecais (CF) e de *Escherichia coli* e isolamento das cepas de *E. coli* das amostras.

Amostragem – Durante 21 semanas, de fevereiro a julho de 2003, foram coletadas amostras de água do mar (500 ml), esterilizado, da Praia do Odus (Figura 1) e da Praia das Barreiras (Figura 2), em Camocim - CE. Em laboratório, as amostras eram processadas e realizadas as contagens de coliformes fecais através do teste do Número Mais Provável (NMP), usando-se a técnica dos tubos múltiplos. Procederam-se também o isolamento e identificação de cepas de *E. coli*, segundo o *Bacteriological Analytical Manual* (FDA, 2002).



Figura 1 – Ponto de coleta na Praia do Odus em Camocim – CE.



Figura 2 – Ponto de coleta na Praia das Barreiras em Camocim – CE.

#### 3.2 Número Mais Provável (NMP) de coliformes fecais (CF)

Prova Presuntiva - O meio utilizado para a prova presuntiva foi o Caldo Lactose Bacto (Difco), reidratado e distribuído em tubos (10 ml) contendo tubos de Durhan invertidos. Os tubos, esterilizados, em série de cinco, eram inoculados com 10 ml da amostra, na primeira série (diluição de 1:1), um ml na segunda série de cinco e um ml nas demais diluições ( $10^{-1}$ ,  $10^{-2}$ ), nas séries subsequentes. Os tubos eram então incubados a 35°C/ 48h.

O resultado positivo da prova era confirmado através da formação de gás nos tubos de Durham e turvação do meio.

Teste de confirmação dos coliformes fecais (CF) - Os tubos positivos na prova de presunção eram inoculados em tubos de 10 ml com o meio E.C. - Vetec esterilizado, contendo tubos de Durham invertidos. Os tubos eram incubados em banho-maria a 45°C/48h.

Quantificação e isolamento de *Escherichia coli*- Dos tubos positivos para CF eram retiradas alíquotas e, com a ajuda de uma alça de níquel cromo, eram estriadas placas de Ágar Eosina Azul de Metileno (EMB) (Merck) e incubadas por 24 horas, a 37°C.

As colônias características de *E. coli*, isto é, com diâmetro de 2 a 5 mm, centro negro, com ou sem brilho metálico esverdeado, eram isoladas em tubos de ensaio contendo Ágar Triptose Soja (TSA) (Merck) inclinado. Eram isoladas duas colônias características de *E. coli* de cada placa de EMB correspondente a cada tubo de CF positivo. Os tubos de TSA eram incubados em estufa a 37°C, por 24 horas e, após esse tempo, as cepas isoladas eram identificadas em microscópio através de sua morfologia e dos testes bioquímicos do IMViC (Indol, Vermelho de Metila, Voges-Proskauer e Citrato), segundo Mehlman *et al.* (1984).

Todas as cepas identificadas como *E. coli* foram conservadas até o momento de seu envio para FIOCRUZ onde seria procedida sua sorotipagem. Das cepas isoladas, foram escolhidas duas, representando cada amostra e, então, enviadas para sorotipagem.

Teste de sensibilidade das cepas de *E. coli* isoladas das Praias Odus e Barreiras - Quarenta cepas de *E.coli* isoladas de cada praia e escolhidas ao acaso foram semeadas em TSA e posteriormente enviadas ao Laboratório de Enterobactérias do Instituto Oswaldo Cruz – FIOCRUZ (Rio de Janeiro) para serem identificadas quanto ao sorogrupo, patogenicidade e testadas quanto à sensibilidade aos seguintes antibióticos: ácido-nalidíxico (NA), ampicilina (AMP), cefalotina (KF), cefoxitina (FOX), ceftriaxona (CRO), ciprofloxacina (CIP), cloranfenicol (C), gentamicina (GN),



imipenem (IPM), nitrofurantoina (F), sulfametoxazol-trimetoprim (SXT) e tetraciclina (TE).

Cepas de *E. coli* foram sorotipadas quanto aos grupos enteropatogênicos, usando-se a aglutinação de tubo com antissoro específico. A produção de toxina termolábil (LT) e toxina termoestável (ST) foi analisada nas 80 cepas de *E. coli* através do teste ELISA (Ewing, 1986) e ensaios com ratos recém-nascidos, além de serem analisados os efeitos tóxicos sobre Vero células (Dean *et al.* 1972).

#### 4. RESULTADOS

Os valores do Número Mais Provável (NMP) de coliformes fecais (CF), relativos às amostras de água da praia do Odus, mostram uma variação de 4 a 5.000 CF/100 ml. Durante dez (58,8%) semanas, a praia manteve-se Própria para o banho e em sete (41,2%) Imprópria. Os resultados para o NMP de *Escherichia coli* relativos à praia acima citada, mostram que os valores variaram de 4 a 1.100/100 ml. Em todas (100%) as semanas de observação, a praia de Odus, em relação à contagem de *E.coli*, situou-se dentro do conceito Própria para balneabilidade. Na Figura 1, encontra-se a quantificação dos CF e *E. coli* isolados de águas da praia do Odus. Observou-se que, na oitava semana, o número de CF foi máximo enquanto o de *E. coli* foi muito baixo.

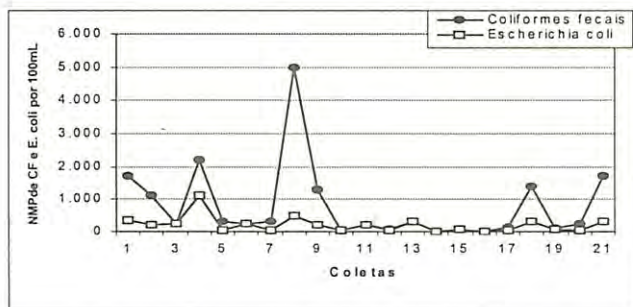


Figura 1 – Quantificação de coliformes fecais e de *Escherichia. coli* nas amostras de água da praia do Odus, Camocim - CE, ao longo do experimento.



As amostras de água da praia das Barreiras apresentaram valores para NMP de CF/100 ml de 7 a 1100. Quanto à balneabilidade, a praia das Barreiras foi considerada Própria em todas as semanas (100%) estudadas. O NMP de *E.coli*/100 ml, para esta mesma praia, variou de um mínimo de 2 a 170. Em todas (100%) as semanas, quando observado o NMP de *E.coli*, a praia foi considerada Própria para sua utilização pelos banhistas.

Pela quantificação de CF e *E. coli*, mostrada na Figura 2, denota-se que houve um grande aumento de CF na oitava semana do experimento, sendo que o mesmo não aconteceu em relação à *E. coli*.

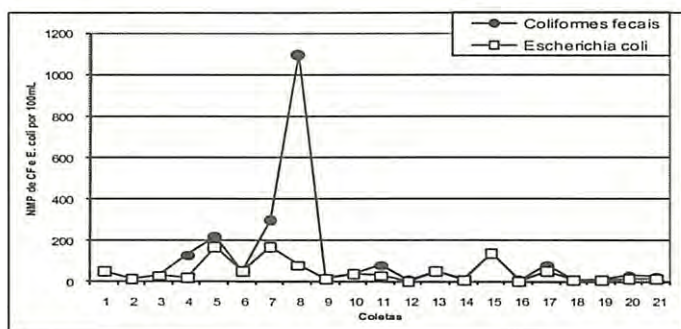
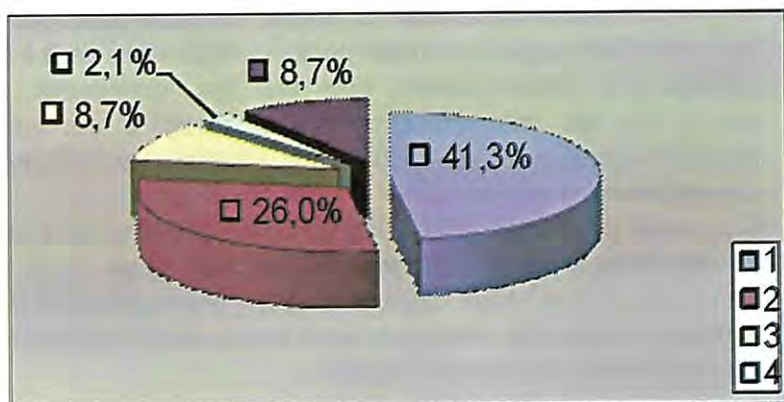


Figura 2 – Quantificação dos coliformes fecais e de *Escherichia. coli* nas amostras de água da praia das Barreiras, Camocim - CE, ao longo do experimento.

De 80 cepas de *E.coli*, 40 oriundas de cada praia, apenas duas (uma de cada praia) apresentaram positividade para EPEC O25. Nenhuma outra cepa foi identificada como EPEC, EIEC ou O157. Foram identificadas 20 cepas de *E. coli*, sob a forma rugosa proveniente da Praia do Odus e 14 da Praia de Barreiras.

Das 46 cepas de *E. coli* isoladas de ambas as praias, 19 foram sensíveis a todos os antibióticos (41,3%); 04 (8,7%) foram resistentes a ampicilina, tetraciclina, cefalotina e a sulfametoxazol-trimetoprim; 01 (2,1%) a ampicilina, tetraciclina e a sulfametoxazol-trimetoprim; 04 (8,7%) a ampicilina, tetraciclina ou a cefalotina ou a sulfametoxazol- trimetoprim; 12 (26,0%) a tetraciclina ou a cefalotina ou a sulfametoxazol-trimetoprim (Figura 3).

Figura 3 – Perfil de resistência das cepas de *Escherichia. coli* isoladas das amostras de água das praias Odus e Barreiras, Camocim - CE, frente aos doze antibióticos testados.



1. sem resistência;
2. resistentes a um antibiótico;
3. resistentes a dois antibióticos;
4. resistentes a três antibióticos;
5. resistentes a quatro antibióticos anantibióticos.

## 5. CONCLUSÕES

Do que foi estudado, podem-se retirar as seguintes conclusões:

1. A Praia de Odus, segundo as análises microbiológicas realizadas, apresenta-se como um risco à saúde dos banhistas, sendo necessária uma ação eficaz das autoridades sanitárias no sentido de eliminar suas fontes de contaminação. Por outro lado, a Praia das Barreiras oferece segurança, do ponto de vista sanitário, aos seus frequentadores.

2. A alta percentagem de antibióticos usados que tiveram ação sobre as cepas isoladas torna uma possível infecção, causada por este grupo de *E. coli*, facilmente tratável.
3. Se por um lado a exploração de pontos turísticos traz benefícios para uma dada região, por outro pode conduzir a um risco à saúde pública dos frequentadores, uma vez que, geralmente, esses locais não são submetidos convenientemente a um controle higiênico-sanitário por parte dos órgãos governamentais competentes.
4. A detecção de *E. coli* EPEC O25, em duas amostras de água das praias estudadas, é preocupante uma vez que esse grupo de *E. coli* é altamente patogênico. Além disso, pode, num futuro próximo, ter sua concentração aumentada desde que essas praias continuem recebendo aporte significativo de material orgânico.

## REFERÊNCIAS

- Melo, M.T.D.; Vieira, R.H.S.F.; Saker-Sampaio, S. & Hofer, E. Coliforms and *Salmonella* in seawater near to domestic sewage sources in Fortaleza – Ceará – Brazil. *Microbiologia SEM*, Barcelona, v.13, p.463-470, 1997.
- Vieira, R.H.S.F. Poluição microbiológica de algumas praias brasileiras. *Arq. Ciên. Mar*, Fortaleza, v. 33, p. 77-84, 2000.
- Pike, E.B. Recreational use of coastal waters: development and application of health related standards, p. 189-199, in G. Eden and M. Haigh (ed.), *Water and Environmental Management in Europe and North America: a Comparison of Methods and Practices*. Ellis Horwood Press, Chichester, 1994.
- CONAMA. Resolução N° 274, de 29 de novembro de 2000, Conselho Nacional do Meio Ambiente, *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília., 2000.



CETESB. *Relatório da balneabilidade das praias paulistas* 1998. Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB), 203p. , São Paulo, 1998.

Feng, P. & Weagent, S.D. Diarrheagenic *Escherichia coli*. in U.S. Food and Drugs Administration, Center for Food Safety & Applied Nutrition. *Bacteriological Analytical Manual online*. FDA/CFSAN.sept 2002. Disponível em <http://www.cfsan.fda.gov/~bam/bam-4a.html>. acesso em 25/11/2003.

# REFERÊNCIA TEMPORAL EM NARRATIVAS ESCRITAS INFANTIS

**Maria do Socorro Cardoso de Abreu**

Mestre em Linguística

Universidade Federal do Ceará

[scabreu@yahoo.com.br](mailto:scabreu@yahoo.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo resume alguns dos resultados de minha dissertação de mestrado. A preocupação central que orientou esta pesquisa foi a descrição do desenvolvimento da noção de referência temporal, por crianças de 1ª a 4ª série no texto narrativo escrito, procurando verificar a evolução demonstrada por estas, uma vez que os trabalhos sobre referência temporal pela literatura direcionam seu interesse para o texto oral, analisaram a conexão temporal, a relação tempo/aspecto de crianças a partir de 9 anos e adultos. Considerando a relevância de uma pesquisa sobre a narrativa escrita infantil, decidimos realizar um trabalho que localiza um aspecto essencial para a narrativa: a referência temporal. Esta é responsável pela sequencialidade temporal dos eventos narrados, é estabelecida através da relação tempo/aspecto, das transições temporais, e de certos marcadores temporais, bem como da correlação temporal, objeto de estudo deste trabalho.

Nosso objetivo é fazer um levantamento e analisar as relações temporais expressas entre os tempos verbais e os marcadores temporais nos planos organizacionais da narrativa. Levaremos em consideração os marcadores correlacionando os mesmos tempos verbais (continuidade temporal) ou não (ruptura de tempo).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que em frases complexas que exprimem a temporalidade, ou seja, períodos em que temos uma relação semântica temporal entre orações, poderá ser expressa pelos tempos verbais, contudo algumas vezes eles são insuficientes. Assim, surgem os marcadores temporais para suprir essa necessidade. Estes funcionam não só como recursos de ligações entre orações, mas também servem para indicar se os eventos expressos pelas orações estão para ser interpretados como simultâneos ou sucessivos no tempo.

Desse modo, os marcadores temporais são essenciais para manter a referência temporal. Com o tempo verbal, eles estabelecem o valor relacional de MR<sup>1</sup>, ou seja, ajudam a especificar o tempo determinado pela forma verbal utilizada e, dessa forma, especificam o MR. Ao mesmo tempo, ajudam a estabelecer relações entre ME e MR. O uso dos marcadores temporais também auxilia a determinar a interpretação de uma expressão temporal, como ancorada no MF ou outro tempo (GUIMARÃES, 1990, p. 239).

Cada uma dessas relações, segundo Mateus *et al* (1989) e Fiorin (1996), corresponde a marcadores temporais específicos: a expressão de tempo simultâneo é indicada por marcadores do tipo *enquanto, quando, sempre que, cada vez que, nesse meio tempo, aí, então*; b) a expressão de tempo anterior se vale de marcadores do tipo *antes, antes de, antes que, quando, aí, daí*; c) a expressão de tempo posterior é feita mediante marcadores do tipo *depois, então, depois de, depois que, aí, daí, quando, apenas, mal*.

O marcador *quando* e os continuativos *aí/daí*, de acordo com os autores, no entanto, são os mais genéricos, podendo ser utilizados para indicar múltiplas circunstâncias temporais.

A habilidade de organizar e expressar relações semânticas complexas na narrativa envolve questões de

---

<sup>1</sup> De acordo com Reinchenbach(1947,p.296), a ordenação temporal requer três pontos de referência temporal : Momento da Fala (MF),Momento de Referência (MR) e Momento de Evento (ME).



desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como a interação desses dois domínios: “somente através do estudo de discurso e de períodos de desenvolvimento, podemos classificar o papel de vários tipos de recursos linguísticos no desenvolvimento cognitivo temporal” (SLOBIN 1985, p.14).

Existe uma vasta literatura internacional em linguística (BRONCKART e SINCLAIR, 1973; SMITH, 1980; SCHIFFRIN, 1981; WEIST *et al.*, 1991) estudando a conexão temporal, a relação tempo/aspecto nos textos infantis, pelo que sabemos, não há no português. Essa correlação foi investigada apenas por Bastos (1985), analisando, porém, narrativas de adultos. No domínio da linguística teórica, há os que analisam recursos expressivos da semântica para a referência de tempo, principalmente sistemas de tempo/aspecto, bem como a relação dos tempos verbais, exercendo suas funções, combinando-se com os advérbios, conjunções, pronomes e morfemas de pessoa (WEINRICH 1968). Há pesquisas, ainda, de itens lexicais como advérbios, conjunções e partícula, as quais se correlacionam com as relações semânticas (SMITH, 1983). Pesquisas sobre a estrutura do discurso, os planos organizacionais da narrativa, também fornecem *insights* relevantes (HOPPER, 1979, 1982).

A aquisição da linguagem é, na verdade, um ramo da pesquisa linguística relevante para nosso estudo. O desenvolvimento de conceitos temporais tem sido um tópico principal no estudo da semântica na linguagem infantil. Muitos dos trabalhos focalizam os dois conceitos de antes e depois (CARK, 1971). Outros têm mostrado que a primeira marcação de noção temporal na linguagem infantil se faz tipicamente através do sistema flexional verbal. Em diferentes línguas, constata-se que as primeiras flexões adquiridas na linguagem infantil é a marcação do presente (s/ ou progressivo) e o passado na linguagem do adulto (WEIST *et al.*, 1991).

A observação notada comumente é que essas flexões ocorrem somente com certos tipos de verbos em ambientes restritos em que a referência é limitada para o momento presente. As flexões têm levado, para a interpretação, a função aspectual mais do que temporal. O próximo desenvolvimento é caracterizado pelo aumento no número de auxiliares e/ou flexões, que podem ser usados em

vários contextos e pelo uso dos advérbios temporais. Os advérbios dêíticos tais como *ontem*, *amanhã*, e *quando* são tipicamente relatados precedentes ao uso de termos *não-dêíticos*, *antes* e *depois*, usados preposicionalmente ou como conjunções subordinadas (CARK, 1971). As funções de tempo e aspecto das flexões são então diferenciadas em enunciados os quais se referem ao passado ou futuro. Isto é, as crianças podem ordenar os eventos na linha do tempo ancoradas no momento da fala (MF).

Finalmente, as crianças começam a expressar as relações complexas de anterioridade, posterioridade, ou simultaneidade entre eventos, uma realização que requer a coordenação de diferentes pontos temporais tais como tempo de evento, tempo de referência e tempo de fala. Por fim, elas usam marcações complexas de tempo, aspecto e marcadores temporais diversos (CARK, 1971; SCHIFFRIN, 1981).

Esses estudos sugerem que, ao construir as relações *não-dêíticas* de referência temporal, as crianças progridem a partir da justaposição entre duas orações independentes que expressam eventos na sua ordem de ocorrência para sequencialmente, relatar duas orações com ou advérbios ou continuativos sem atenção para a correspondência entre a ordem de ocorrência e a menção. Eventualmente, esses desenvolvimentos levam para a coordenação entre os eixos temporais *dêíticos* de eventos com os eixos temporais *não-dêíticos*, por volta da idade de 3;0 -3;6 (cf. CARK, 1971).

### 3. METODOLOGIA

Utiliza-se, nesta pesquisa, os textos que integram o projeto "Base Internacional de Dados sobre Escrita Infantil" criados para permitir análises comparativas entre textos infantis escritos em português, espanhol e italiano, seguindo as normas do Sistema TEXTUS- sistema de análise de informação textual (GARCIA-HIDALGO, 1996). O *corpus* é composto por 558 narrativas escritas por crianças de 1ª a 4ª série, de ambos os sexos, com idade variando entre 7 e 12 anos. Dessas narrativas, 169 são do Ceará e 389 do Paraná. Os sujeitos provêm de escolas particulares (307) localizadas



em bairros de classe média e escolas públicas (251) situadas na periferia. A distinção da variável classe social faz-se necessária porque permite a distinção entre os textos produzidos por crianças que tiveram ocasiões diferentes de contato com a língua escrita do contexto escolar (PONTERCORVO e FERREIRO, 1996). Na elaboração dos textos, as crianças foram orientadas a escrever a história *Chapeuzinho Vermelho*, tal como se lembravam, redigindo-a, sem recuperação oral da narrativa.

#### 4. RESULTADOS

Nossa análise tem como objetivo verificar como as crianças apresentam a continuidade temporal de seus textos, ou seja, como elas conseguiram manter as relações temporais expressas entre formas verbais e marcadores temporais explícitos, responsáveis pelo encadeamento temporal entre eventos da narrativa, como advérbios de sequencialização, continuativos, conjunções temporais e locuções conjuntivas temporais. Passemos, agora, a verificar as relações semânticas de simultaneidade, anterioridade e posterioridade, levando-se em consideração os aspectos cognitivos (ordem de representação mental dos eventos) e linguísticos (materialização verbal da ordem).

A relação de simultaneidade apresenta aspectos cognitivos e linguísticos complexos. Cognitivamente exige coordenação de ações independentes representadas ao mesmo tempo (representação não-linear) e linguisticamente exige recursos temporais, como anáfora, paralelismo sintático que permitam através da linearidade recuperar ou o não-linear. Essa relação não ocorreu com nenhum tipo de advérbio de sequencialização, dentre os usados pelas crianças, tendo ocorrido somente com os continuativos *ai/daí* e marcadores temporais explícitos, sobretudo *quando* e *enquanto*. A Tabela 1 apresenta o resultado da análise da correlação entre tempos verbais e marcadores temporais com ideia de simultaneidade.

Como podemos observar pela tabela 1, as crianças usam a correlação entre tempos verbais e marcadores temporais com ideia de simultaneidade na narrativa da história *Chapeuzinho Vermelho*,



usando os marcadores *quando*, *enquanto*, *ai/daí* com o pretérito perfeito e o imperfeito.

**Tabela 1**

| Distribuição dos tempos verbais em correlação com os marcadores temporais<br>- ideias de simultaneidade - |    |    |     |     |       |     |     |     |     |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-------|
|                                                                                                           | 1B | 2B | 3B  | 4B  | Total | 1M  | 2M  | 3M  | 4M  | Total |
|                                                                                                           | 52 | 50 | 69  | 81  | 252   | 57  | 73  | 83  | 93  | 306   |
| Perfeito                                                                                                  | 2  | 4  | 15  | 20  | 41    | 7   | 5   | 9   | 16  | 37    |
|                                                                                                           | 3% | 8% | 22% | 24% | 16%   | 12% | 6%  | 10% | 17% | 12%   |
| Imperfeito                                                                                                | 0  | 3  | 13  | 14  | 30    | 2   | 10  | 20  | 11  | 43    |
|                                                                                                           | 0% | 6% | 18% | 17% | 11%   | 3%  | 13% | 24% | 11% | 14%   |
| Quando                                                                                                    | 2  | 4  | 17  | 26  | 49    | 6   | 6   | 18  | 19  | 49    |
|                                                                                                           | 3% | 8% | 24% | 32% | 19%   | 10% | 8%  | 21% | 20% | 16%   |
| Enquanto                                                                                                  | 0  | 1  | 4   | 4   | 9     | 0   | 1   | 10  | 8   | 19    |
|                                                                                                           | 0% | 2% | 5%  | 4%  | 3%    | 0%  | 1%  | 12% | 8%  | 6%    |
| ai/daí                                                                                                    | 0  | 2  | 7   | 4   | 13    | 4   | 8   | 1   | 0   | 13    |
|                                                                                                           | 5  | 4% | 10% | 4%  | 5%    | 7%  | 10% | 1%  | 0%  | 4%    |

Na comparação entre classes sociais, o pretérito perfeito é mais alto na baixa (41), e o imperfeito na média (43). No exemplo 1, as crianças tendem a usar o pretérito perfeito correlacionado com o marcador temporal *quando*, denotando simultaneidade no plano *Figura*<sup>2</sup>, em que a ação de ‘andar’ que ocorre no plano *Fundo* é simultânea com a ação realizada pelo lobo (começar a olhar), marcando *Figura*:

(1) Era uma vez uma menininha que se chamava chapeuzinho vermelho ela levava todos os dias docinhos para sua vovó um dia ela **estava andando** pelo caminho da casa de

<sup>2</sup> O plano da narrativa *Figura* (*Foreground*), ou plano saliente, é o plano dos episódios que suporta as partes principais do discurso; e por *Fundo* (*Background*), ou plano neutro, aparece nos textos para detalhar, ampliar, comentar, ou seja, dar suporte aos episódios sequenciais da história.

sua vovó **quando** um lobo **começou a olhar**  
ela daí ele teve uma idia (...) (P4M005)<sup>3</sup>

O marcador temporal *quando*, denota simultaneidade entre orações apareceu como único utilizado pelas crianças de 1ª série de classe baixa, pois não utilizam os outros marcadores, principalmente o marcador *enquanto*, o que denota a falta de familiaridade das crianças com este marcador, preferindo marcar esta relação através do marcador *quando*, que parece não exigir das crianças o mesmo estágio desenvolvimento lógico-semântico necessário para lidar com a complexidade do marcador *enquanto*, que só aparece a partir da segunda série na classe baixa e média.

A escolaridade apresenta diferenças, pois de a 1ª a 4ª série de classe baixa apresentam números maiores do uso do marcador *quando*; enquanto as crianças da média já mostram desenvolvimentos distintos, pois as crianças já utilizam o marcador *enquanto* em maior quantidade. Com relação ao uso do marcador *quando*, temos índices elevados nas classes baixa e média. Assim mesmo as crianças de 3ª a 4ª série das classes baixa e média já mostram certo amadurecimento com o marcador *enquanto*, marcando o plano da narrativa Fundo. O marcador explícito *enquanto* é usado no *corpus* como recurso de subordinação, para relacionar duas orações com diferentes protagonistas. Veja exemplos (2) e (3).

(2) (...) **enquanto** chapeuzinho vermelho  
pegava flores o lobo mau entrou na casa da  
avozinha e a prendeu no armário e o  
chapeuzinho bateu na porta (...) (p3m006)

(3) Era uma vez uma menina que se gamava  
chapeu cinho vermelho que tinha ua avó  
muito velinha nestidia chae cinho vermelho

<sup>3</sup> Os exemplos apresentados neste trabalho receberam as seguintes legendas: as letras iniciais correspondem aos estados do Paraná(P) e Ceará (C); ao nos referirmos à classe social, as letras M e B aos textos provenientes de classe média e baixa, respectivamente; o primeiro número corresponde às séries; e o restante, ao número de identificação do sujeito do grupo.

ia para casa da sua vizinha i enquantoi a  
atavesou nomeio um lobo mmau  
ilipercutol(C3b002)

Além de marcarem a relação de simultaneidade através do marcador temporal *quando*, as crianças utilizam esse mesmo marcador para a relação temporal de anterioridade, bem como outros marcadores temporais, como *antes*, *antes que*, *antes de*, *ai/daí* correlacionado com o pretérito perfeito, como apresentado na Tabela 2.

**TABELA 2**

| Distribuição do pretérito perfeito em correlação com os marcadores temporais<br>- ideias de anterioridade - |     |     |     |     |       |     |     |     |     |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-------|
|                                                                                                             | 1B  | 2B  | 3B  | 4B  | Total | 1M  | 2M  | 3M  | 4M  | Total |
| Marcadores                                                                                                  | 52  | 50  | 69  | 81  | 252   | 57  | 73  | 83  | 93  | 306   |
| Quando                                                                                                      | 9   | 9   | 20  | 43  | 81    | 13  | 27  | 60  | 71  | 171   |
|                                                                                                             | 17% | 18% | 28% | 53% | 32%   | 22% | 36% | 72% | 76% | 55%   |
| Antes                                                                                                       | 1   | 1   | 0   | 5   | 7     | 4   | 2   | 0   | 5   | 11    |
|                                                                                                             | 1%  | 2%  | 0%  | 6%  | 2%    | 7%  | 2%  | 0%  | 5%  | 3%    |
| antes que/de                                                                                                | 1   | 2   | 1   | 1   | 5     | 2   | 3   | 2   | 5   | 12    |
|                                                                                                             | 1%  | 4%  | 1%  | 1%  | 1%    | 3%  | 4%  | 2%  | 5%  | 3%    |
| Ai/daí                                                                                                      | 19  | 16  | 33  | 11  | 76    | 19  | 32  | 28  | 7   | 85    |
|                                                                                                             | 36% | 32% | 47% | 9%  | 30%   | 33% | 43% | 33% | 6%  | 27%   |

Observando a tabela 2, notamos que as crianças de 4ª série, tanto de classe média (71) como da baixa (43), de certa forma já apresentam uma maturidade no desenvolvimento cognitivo – temporal, pois já exibem números elevados de outros marcadores com função de anterioridade. O exemplo (4) ilustra a correlação entre o pretérito perfeito e o marcador *quando*, com a ideia de anterioridade.

(4) (...) e o lobo pegou o atalho e **quando** o lobo **chegou** na casa da avó da chapeuzinho ele **comeu** a vovó na cama e tirou a roupa dela e vestiu(...) (P3b020)



O exemplo mostra que a ação de chegar ocorreu antes de comer, por isso acreditamos que as crianças se preocupam em codificar a ordem das ações narradas, mediante o uso de um tipo de conector, que marque a anterioridade, no caso escolheram o marcador *quando* correlacionado com o pretérito perfeito, pois com o pretérito imperfeito e o presente houve poucas ocorrências, por isso não vimos necessidade de computá-los.

Os marcadores de anterioridade *antes*, *antes que* e *antes de* ocorrem em frequência quase insignificante em relação aos outros marcadores, sugerindo que as crianças os utilizam para indicar a anterioridade da ação de uma personagem por comparação à ação idêntica a outra, como em (5) em que o lobo e a Chapeuzinho Vermelho fazem a mesma ação de chegar à casa da vovozinha; e em ações distintas como em (6) que exige uma ruptura na ordem dos eventos.

( 5) (...) e o lobo pegou outro caminho mais fácil e daí o lobo chegou **antes que** ela e engoliu a vovó (...) (p2m034)

( 6) (...) O lobo mau chegou **antes** e bateu na porta da casa da vovozinha (...) (p4m041)

Conclui-se que, na relação de anterioridade, as crianças se preocupam em sequenciar os fatos na sua ordem de ocorrência, utilizando o marcador *quando* e os continuativos *aí/daí* para marcá-la e os marcadores *antes*, *antes que* e *antes de*, em menor incidência, todos apresentando ações em episódios distintos.

Quanto à relação de posterioridade, podemos observar, na tabela 3, que as crianças de 1ª a 4ª série escolheram os sequenciadores *depois*, *depois de*, *depois que*, *então*, os continuativos *aí/daí* e o conector *quando* para assinalar a posterioridade entre os eventos escolhendo preferencialmente os continuativos *aí/daí*, tanto na classe baixa como na média, todos correlacionados com o pretérito perfeito.

Os dados mostram que as crianças descrevem eventos na sua ordem de ocorrência com uma sentença separada para cada evento, como nos exemplos 7 e 8 a seguir:

(7) **então** o lobo foi para casa da vovó de Chapeuzinho e enguliu a vovó inteira e se vestiu de vovó **então** bateu na porta e o lobo mau mandou ela entrar (...)(c2b003)

(8) (...) ele enguliu a vovó com tudo **depois** vestiu a roupa da vovó e foi dormir (...)(c4m002)

**TABELA 3**

| Distribuição do pretérito perfeito em correlação com os marcadores temporais<br>- ideias de posterioridade - |     |     |     |     |       |     |     |     |     |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-------|
|                                                                                                              | 1B  | 2B  | 3B  | 4B  | Total | 1M  | 2M  | 3M  | 4M  | Total |
|                                                                                                              | 52  | 50  | 69  | 81  | 252   | 57  | 73  | 83  | 93  | 306   |
| Quando                                                                                                       | 0   | 1   | 9   | 11  | 25    | 5   | 1   | 5   | 9   | 20    |
|                                                                                                              | 0%  | 2%  | 13% | 13% | 8%    | 9%  | 1%  | 6%  | 9%  | 6%    |
| Depois                                                                                                       | 1   | 6   | 3   | 15  | 25    | 3   | 9   | 11  | 15  | 38    |
|                                                                                                              | 1%  | 12% | 4%  | 18% | 9%    | 5%  | 12% | 13% | 16% | 12%   |
| Depois que/de                                                                                                | 0   | 2   | 0   | 0   | 2     | 0   | 2   | 2   | 0   | 4     |
|                                                                                                              | 0%  | 4%  | 0%  | 0%  | 7%    | 0%  | 2%  | 2%  | 0%  | 1%    |
| Então                                                                                                        | 3   | 5   | 23  | 17  | 48    | 4   | 9   | 19  | 23  | 55    |
|                                                                                                              | 0%  | 2%  | 5%  | 4%  | 3%    | 0%  | 1%  | 12% | 8%  | 6%    |
| ai/daí                                                                                                       | 15  | 14  | 30  | 42  | 101   | 15  | 18  | 19  | 7   | 59    |
|                                                                                                              | 29% | 28% | 43% | 51% | 40%   | 40% | 26% | 22% | 7%  | 19%   |

Os marcadores *dai/ai* foram os primeiros conectores de posterioridade adquiridos pelas crianças da 1ª série das classes baixa e média. Os exemplos de inversão da ordem da menção de eventos para Figura de dois eventos em sucessão aparece na 1ª série, como podemos ver no exemplo 9 em que a ação de chegar marca uma posterioridade no evento mencionado antes da ação de comer.

(9 ) (...) ***ai quando** ela chegou na casa da vovó o lobo tinha comido a vovó (...)*  
(c1m018)

Ao observarmos a tabela 3, verificamos que um novo marcador temporal é usado pelas crianças, por exemplo, *então*, *depois*, e *quando*, antecidos ou não de *e* para relatar eventos sucessivos no tempo. Como podemos constatar, as crianças, tanto de classe baixa como da média de 1ª a 4ª série escolheram o marcador temporal *então* como segundo eleito para marcar a posterioridade dos eventos, um tipo de marcador temporal anafórico, e um dos mais simples, que assinala um momento de referência já estabelecido no texto, como no exemplo 10:

(10) (...) *Um dia a mãe dela falou para Chapeuzinho Vermelho levar uns doces a vovó **então** ela foi no caminho ela encontrou um lobo mau(...)*(P3b030)

Os marcadores temporais *depois que*, *depois de* foram os menos utilizados, apresentando incidência apenas na 2ª e na 3ª série de classe média e 2ª de classe baixa, como nos exemplos 11 e 12:

(11) (...) *e enguliu a vovó **depois que** ele enguliu a vovó o Chapeuzinho Vermelho chegou (...)*(c2b018)

(12) (...) *ele queria os docinhos **depois de** uma conversa o lobo enganou ela e foi para casa da vovó (...)* (p2m017)

A tabela 3 mostra que há uma diferença marcante relacionada à escolaridade para marcar a posterioridade. As crianças de 1ª a 4ª série de classe média mostram uma ascendência no caso dos marcadores *então* e *depois*, enquanto decresce o uso da posterioridade por meio dos marcadores *ai/daí*; *quando* mostra - se invariável. As crianças de classe baixa apresentam uma ascendência



de *quando* e *depois*, enquanto decresce o uso de *então* na baixa e *ai/dai* na média, que são os mais simples. Esses resultados sugerem que as variáveis escolaridade e classe social influenciam na escolha correlação entre pretérito perfeito e os marcadores de posterioridade, mostrando que dependendo do desenvolvimento cognitivo-temporal, as crianças utilizam diferentes para assinalar eventos sucessivos.

Assim, as crianças se preocupam em marcar a continuidade temporal por meio das relações entre pretérito perfeito e imperfeito e os marcadores temporais utilizados para marcar determinadas relações semânticas, que exigem marcadores específicos para cada tipo de relação semântica.

Tabela 4

| Distribuição (%) dos tipos de relações semânticas narrativas |     |     |     |      |       |     |     |      |     |       |
|--------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|------|-----|-------|
| Relações temporais                                           | 1B  | 2B  | 3B  | 4B   | Total | 1M  | 2M  | 3M   | 4M  | Total |
|                                                              | 52  | 50  | 69  | 81   | 252   | 57  | 73  | 83   | 93  | 306   |
| Simultaneidade                                               | 2   | 7   | 28  | 34   | 71    | 10  | 15  | 29   | 27  | 81    |
|                                                              | 3%  | 14% | 40% | 41%  | 28%   | 17% | 20% | 34%  | 29% | 26%   |
|                                                              |     |     |     |      |       |     |     |      |     |       |
| Anterioridade                                                | 30  | 28  | 54  | 57   | 169   | 38  | 64  | 90   | 87  | 279   |
|                                                              | 57% | 56% | 78% | 70%  | 67%   | 66% | 87% | 100% | 93% | 91%   |
|                                                              |     |     |     |      |       |     |     |      |     |       |
| Posterioridade                                               | 19  | 28  | 65  | 85   | 197   | 27  | 39  | 56   | 54  | 176   |
|                                                              | 36% | 56% | 94% | 100% | 78%   | 47% | 53% | 67%  | 58% | 57%   |

Com referência às relações temporais estabelecidas no *corpus*, verificamos que as crianças elegem relações para marcar a sequencialidade de suas narrativas, como apresentamos na tabela 4.

Na tabela 4 - três tipos de relações semânticas narrativas-, há uma preferência para marcar a ordem dos eventos da história: a posterioridade na baixa (197) e a anterioridade na média (279). Acreditamos que este comportamento se deva ao fato de tratar-se de uma história apresentada em sequência linear que preserva a ordem das ocorrências.

A simultaneidade é a terceira relação semântica presente no *corpus*, tanto na classe baixa (71) como na média (81). Com

relação à variável escolaridade, não há distinções significativas, pois há um acréscimo dessa relação da 1ª a 4ª série. Já na variável classe social, a média a utiliza em número maior.

A posterioridade, marcada através da correlação do pretérito perfeito com marcadores temporais *ai/dai* e *quando*, exige pouco desenvolvimento lógico-semântico por parte do sujeito da pesquisa, sendo a segunda relação escolhida. Acreditamos que esse comportamento se deva também ao fato de as crianças terem feito uso mais desses marcadores, por conseguinte não apresentando ainda certo domínio dos outros marcadores de tempo que as outras exigem. Essa relação demonstrou uma ascendência de 1ª a 4ª na classe baixa, devido às crianças terem apresentado um maior número dos marcadores de posterioridade.

A anterioridade foi o primeiro tipo de relação semântica escolhido pelas crianças do *corpus* para assinalar a sequencialidade dos eventos. Os sujeitos de 1ª a 3ª mostraram desenvolvimento semelhante, pois tanto da classe média como baixa apresentaram um desenvolvimento ascendente; no entanto, há diferenças entre as classes sociais em relação à 4ª série que decresce na média e cresce na baixa. Com relação às classes sociais, a média apresenta uma frequência elevada em relação à baixa, isso em termos de ocorrência.

Vimos que as crianças de 1ª a 4ª série das classes média e baixa apresentaram um desenvolvimento distinto entre as relações semânticas para marcar a continuidade temporal. Assim, há números elevados no uso das relações para marcar a ordem dos eventos na narrativa Chapeuzinho Vermelho, marcando a referência temporal e seus textos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as crianças têm noção das relações semânticas na história Chapeuzinho Vermelho, expressando-as adequadamente, ao longo de suas narrativas. Convém mencionar que a maioria das relações semânticas foram expressas através dos marcadores temporais *aí/dáí* e *quando*, já que são marcadores que se estabelecem no momento da fala e os primeiros adquiridos pelas crianças, sendo, portanto, facilmente identificados em suas funções de relacionar os tempos verbais e os marcadores de tempo, em determinados planos da narrativa. Não poderíamos, entretanto, deixar de ressaltar o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, que é um processo que se estende ao longo do processo da escrita, ficando difícil delimitá-lo como pensávamos que ocorreria.

Como última discussão, devemos levar em consideração o contexto das crianças e não os limites do texto, pois as crianças vão montando os seus textos, a partir do que escolhem para organizar temporalmente suas narrativas, orientando o ouvinte através dos recursos linguísticos e temporais, sugerindo o que acreditam ser relevante para ser contado na montagem da marcação temporal.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, Lúcia Kopschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas.** *Dissertação de Mestrado.* Campinas: UNICAMP, 1985.
- BRONCKART e SINCLAIR. **Time, tense and aspect.** *Cognition.* V.2, 1973p.107-130.
- CARK, E.V. **On the acquisition of the meaning of before and after.** *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v.1, 1971,, p.266-275.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da Enunciação:** as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.
- GARCIA -HIDALGO. O sistema TEXTUS. IN: FERREIRO, E. *et al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**-estudos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.
- GUIMARÃES, A.M.M. **O desenvolvimento da coesão:** estratégias da passagem do contexto ao texto. *Tese de doutorado*, PUCRS, 1990



- HOOPER, Paul. Aspect and foregrounding in discourse. IN: GIVÓN, T.(Ed) **Syntax and semantics**.v.12:discoourse and syntax. New York:Academic Press,1979.
- HOOPER, Paul. Aspect between discourse and Grammar. An introductory essay for the volume. IN: HOOPER, Paul. **Tense-aspect**. Amsterdam:John Benjamins, 1982, p.3-17.
- MATEUS,M. H. M; BRITO, A. M;FARIA, I. H. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1989.
- PONTERCORVO, C e FERREIRO, E. Língua e escrita e investigação comparativa. IN:FERREIRO, E. *et al*. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**-estudos comparativos em três línguas.São Paulo: Ática,1996.
- REICHENBACH,H. **Elements of symbolic logic**.New York:The Five Press,1947.
- SMITH,Carlota. **The acquisition of time talk:relation between child and adult**. *Grammar.Journal of Child Language*,v.7,p.263-278,1980.
- SMITH,Carlota. **A theory of aspectual choice**. *Language*,v.59,p.479-501,1983.
- SCHIFFRIN,Deborah.**Tense variation in narrative**. *Language*,v.57,nº1,p.45-62,1983.
- SLOBIN ,D.I. Crosslinguistic evedence for the Language – Making Capacy. IN: SLOBIN, D.I. (Ed) **Crosslinguistic study of language acquisition.Theoretical issues**. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, v.2, p.1157-1256.
- WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempoos em El language**. Madrid:Gredos,1968.
- WEIST, R. M; WY SOCK; LYYTINEI. **Across – linguistic perspective on the development of temporal systems**. *Journal of Child Languae*,V.18,p.67-92.,1991

# SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BUSCA DA SUA CULTURA PROFISSIONAL

**Jefferson Falcão Sales**

Mestre em Educação

Universidade Estadual do Ceará

[salesjf@ig.com.br](mailto:salesjf@ig.com.br)

## 1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre o professor ultrapassa os limites do sistema educacional, apresentando-se, na atualidade, como temática no cotidiano das pessoas, principalmente, nos discursos políticos. O que parece positivo, no entanto, dissimula a ausência de política pública que realmente favoreça o desenvolvimento da profissão docente. As considerações da docência, de forma geral, não abrigam os pensamentos e saberes dos próprios professores. Nesse sentido, este artigo trata de experiência investigativa na contramão da tendência que desconsidera a racionalidade dos sujeitos integrantes do mundo educacional: os professores. Tendo como arrimo pressupostos etnometodológicos e com a contribuição da ideia de “cultura docente em ação” (THERRIEN e SOUSA, 2000), mapeiam-se os elementos que dão suporte à racionalidade do professor da EJA, buscando identificar subsídios constitutivos de sua identidade profissional.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, faz-se a discussão teórica com respeito à racionalidade prática do professor e sua contribuição na construção da cultura profissional. A segunda trata da etnometodologia como opção teórico-metodológica, na investigação da cultura docente. Parte-se da experiência investigativa para retratar e referendar concretamente a escolha. No terceiro momento, apresentam-se elementos que constituem o universo cultural da docência na EJA, tomando como referência investigação realizada no contexto cearense, mais precisamente, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), acerca da cultura profissional dos professores. A última parte



consiste nas orientações para implementação de um projeto de formação continuada que leve em conta a escuta, as necessidades e expectativas reais dos professores do CEJAM.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ação educativa escolar não é uma atividade qualquer, um fazer por “fazer”, mas um fazer intencional, como pertinentemente ressalva a Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas. Ela manifesta a intencionalidade do coletivo de sujeitos. A intencionalidade coletiva, porém, é impossível ser reconstituída sem que os envolvidos explicitem as razões que motivam suas práticas, pois é produzida pela ação reflexiva, crítica e situada. Para tanto, é preciso, como adverte Peres (2000, p.225), “compreender o como e o porquê dos comportamentos docentes numa perspectiva contextualizada”.

Para Gómez (1992), a capacidade reflexiva configura-se como componente fundamental da compreensão da racionalidade que norteia o pensamento e a ação do professor. É a capacidade reflexiva do docente que lhe possibilita enfrentar as situações complexas, urgentes e divergentes da prática. É ela que garante intervenção prática racional. As decisões docentes são balizadas por elementos de julgamento. O professor se questiona acerca do melhor encaminhamento da ação, considerando sua função social, as condições de vida do aluno e o entendimento das relações entre escola e sociedade. Sua ação é orientada pelos juízos que formula a partir de situações contextuais singulares e urgentes, por isso mesmo, complexas. As deliberações do professor, mediatizadas por critérios de análise, expressam ética prática e revela a natureza crítico-reflexiva de sua ação. Tal característica sinaliza condição de sujeito racional e capaz.

Reconhecer o professor como sujeito, cuja ação tem sentido ético, implica negar a visão que o concebe como técnico ou mero executor de tarefas. Na administração escolar centralizada, o docente tende a ser desvalorizado. Não lhe são atribuídas responsabilidades de aspectos como conteúdos programáticos, gestão



do tempo escolar e gestão curricular, os métodos de avaliação, processos e critérios avaliativos, procedimentos de orientação educativa etc. Todos esses aspectos são objeto de codificação pela administração, que impõe metodologia e conteúdo uniformes para realização das tarefas pedagógicas (SARMENTO, 1993). Tanto a administração tecnocrática quanto o *laissez-faire* produzem estado de acomodação que nega a capacidade reflexiva dos professores e reprimem as energias de criação e transformação, ensejando o conformismo, a indiferença e a passividade ante as necessidades socioeducativas que vivenciam. Com respeito à natureza da racionalidade, diz Bouffleuer (1997, p.23):

[...] o critério de racionalidade está na forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações e manifestações simbólicas, podemos chamar de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala e que, em princípio, sempre é susceptível de crítica.

As formulações de Therrien e Souza (2000, p.4) também contribuem para a compreensão do caráter ético da racionalidade prática do professor, ao destacar que “as direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo docente situam-se num patamar ético porque envolve decisões de caráter político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno aprendiz”. Esses aspectos destacam a dimensão ético-reflexiva do trabalho docente, bem como a natureza da cultura do professor. Nesse sentido, o profissional do ensino age em função de ideias, motivos, projetos, objetivos, ou melhor, de razões das quais ele está consciente e que ele pode justificar. Em síntese, o professor sabe o que faz e por que o faz. O trabalho docente é, sobretudo, rico de intencionalidade, já que ele precisa desenvolver a atividade levando em consideração o ambiente escolar, a característica do alunado, a relação com a comunidade, entre outros elementos.

No cotidiano da ação docente, o professor desenvolve a racionalidade prática do trabalho, que se manifesta na recorrência a critérios de julgamento para balizar sua intervenção em dada

situação. A racionalidade prática, ao dar conteúdo e forma à ação docente, o que é compartilhado e legitimado pelo coletivo, vai configurando a cultura do grupo. Nesse sentido, é possível dizer que a cultura docente é constituída da pluralidade de saberes ou da base de conhecimentos constantemente mobilizada pelo professor, no desenvolvimento da ação pedagógica na sala de aula (THERRIEN e SOUZA, 2000); saberes diretamente imbricados com as teorias e crenças dos professores sobre seu trabalho.

A razão prática docente está diretamente relacionada aos saberes da experiência formados mediante prática pedagógica cotidiana, revelando a cultura docente em ação (THERRIEN e SOUZA, 2000). Nesse sentido, é possível apreender os elementos dessa cultura, sob razões que lhe dão sentido e sustentação, ou seja, considerando os saberes contextualizados. Conforme Therrien e Loiola (2001), os saberes contextualizados se elaboram com respaldo nas características do contexto em que os docentes evoluem. Trata-se de saberes associados à cultura escolar e mundo sistêmico, como os saberes curriculares – representados pelo *corpus* orgânico dos programas escolares incorporados pelos docentes, na sua formação e integração com a atividade de ensino (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991); disciplinares – que correspondem às diversas áreas do conhecimento, organizadas em formas distintas de disciplinas (Ibidem); os de formação – produzidos pelas ciências humanas e da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudos; bem como os saberes relacionados à cultura da experiência vivida – mundo vivido, os saberes de experiência e da prática social – resultante da contingência e complexidade da atividade de ensino (FARIAS, 2000). Esses saberes compõem o universo de referência do professor (THERRIEN e DAMASCENO, 1996).

Segundo Tardif (2005), a natureza dos saberes mobilizados pelos professores respeita o enfoque argumentativo e não cognitivo. O autor compreende os saberes como constructo social mobilizado na racionalidade concreta dos professores, por deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Ressalta, ainda, que a epistemologia da prática docente evidencia o trabalho que tem como

objeto o ser humano e cuja realização é fundamentalmente interativa (TARDIF, 2005). Sobre o caráter interativo do trabalho do professor, Therrien e Souza (2000, p.115) acrescentam que pressupõe:

[...] que o docente domine uma base essencial de saberes que ele articula no contexto da ação, os quais lhe fornecem competência para a gestão pedagógica da sala de aula. Completada pelas teorias da argumentação essa abordagem permite caracterizar a racionalidade prática do educador e desvelar elementos definidores de sua identidade

Essa perspectiva aponta a racionalidade prática da docência como elemento primordial no estabelecimento da cultura profissional do professor, em determinado contexto de ação, espaço de socialização, configuração e reconfiguração de identidade, cujas especificidades podem ser assim identificadas: atividade que requer saberes específicos à práxis profissional; ação que solicita a superação da dimensão técnica de aplicação direta, posicionando-se de forma dialética; um profissional responsável pelo processo de formação humana, que atua orientado por fins éticos (THERRIEN e SOUZA, 2000).

O conceito de racionalidade prática docente dos autores permite, nesta investigação, realizar aproximação do que pensa, sabe e faz o professor da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a compreensão da racionalidade prática do professor do CEJAM enseja o mapeamento de elementos típicos da cultura profissional do educador de jovens e adultos, no contexto de trabalho.

A racionalidade prática do professor se apresenta como elemento constitutivo de sua cultura, reconhecendo-o como profissional com identidade própria e produtor de saberes situados e contextualizados. A explicitação das razões que fundamentam as decisões dos docentes, no CEJAM, com arrimo nas atividades curriculares, na organização do tempo e do espaço, nas múltiplas interações que se estabelecem nesse espaço, é fundamental à compreensão da cultura dos profissionais.



### 3. METODOLOGIA

Pela própria denominação, etnometodologia é o estudo dos etnométodos, isto é, procedimentos cotidianos dos agentes sociais como meios práticos de cumprimento de normas e regras dos sistemas de interação social. Os procedimentos, ensina Garfinkel, citado por Lapassade (2005, p.43-44), são realizações práticas (instituintes) que produzem fatos sociais (instituídos). Estudos dos etnométodos, na escola, buscam desvendar os caminhos dos sujeitos da escola (professores, alunos, diretores, etc), na tomada de decisão de aprendizagem, métodos de ensino, eventos, paralisações e situações do *moto continuo* da escola. No caso específico da investigação, fundamento deste ensaio, pesquisamos como vivem, pensam, trabalham os professores da Educação de Jovens e Adultos, seus desafios e suas lutas perante a problemática da modalidade de ensino. A etnometodologia insere-se nas teorias microssociológicas integrantes do conjunto de métodos de pesquisa, com ênfase no estudo da atitude natural do homem, em seu mundo-vida e da maneira pela qual este é por ele constituído (LAPASSADE, 2005).

Na abordagem etnometodológica, consideram-se os fatos sociais como realizações práticas; privilegia-se a ideia de que a sociedade é constituída, mediante as ações de agentes, reiterando as palavras do criador da etnometodologia, H. Garfinkel, os agentes sociais não são idiotas culturais. As pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo, nem sob o domínio das leis sociais ou psicológicas (por exemplo), mas em função de objetivos, projetos, finalidades, meios e deliberações (TARDIF e LESSARD, 2005).

Na perspectiva investigativa, insere-se este trabalho, pois apoia-se no argumento de que os professores, ao realizarem o trabalho, apresentam a lógica interna própria que transcende e dribla determinações e normas de caráter universais. Para acessar as razões da ação, a etnometodologia:

- usa técnicas tradicionalmente associadas à etnografia;

- defende a interação constante do pesquisador com o objeto pesquisado. O pesquisador é concebido como instrumento central da coleta e análise de dados;
- concede ênfase ao processo, no que está ocorrendo, não nos resultados finais;
- preocupa-se com o significado, com a maneira própria de as pessoas verem a si e o mundo que as cerca;
- enfatiza o trabalho de campo, com aproximação do pesquisador em relação às pessoas, situações, locais e eventos, mantendo contato direto e prolongado e
- usa grande quantidade de dados descritivos.

Em síntese, a abordagem etnometodológica privilegia as atividades interacionais dos fatos sociais. Apoiado nessas orientações metodológicas, o estudo da cultura docente na EJA é desenvolvido, haja vista a etnometodologia possibilitar a compreensão do docente da educação de jovens e adultos, como construtor da realidade sociopedagógica que vivencia. Como assinala Farias (2000), a etnometodologia permite compreender o professor como “um ator racional, competente e que utiliza diversos procedimentos e regras de ação na sua atividade cotidiana”, com capacidade de explicar as razões que orientam sua ação profissional. Ações e falas são tomadas como elemento material para acessar pensamentos, crenças e práticas do conteúdo da cultura docente no contexto da educação de jovens e adultos.

Elegemos como *locus* da pesquisa, neste artigo, o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), município cearense industrial: o maior polo industrial do estado. Localiza-se nas imediações territoriais, dista apenas 15 quilômetros de Fortaleza e integra a região metropolitana. Possui a segunda maior arrecadação do estado, de sorte que sua importância política e econômica é inquestionável. Maracanaú, entretanto, como a maioria das aglomerações urbanas, apresenta problemas de segurança, saúde e educação.

No que se refere à educação, iniciativas são adotadas pelo Poder Público para melhorar o nível de escolarização dos



municípios, cuja falta de qualificação resulta na perda de vagas de trabalho para municípios vizinhos, como Fortaleza, Caucaia e Maranguape. Uma das ações da Prefeitura de Maracanaú, por meio da Secretaria de Educação, desde 1989, é a implantação de estabelecimentos destinados exclusivamente a essa tarefa política, visando incentivar a escolarização de jovens e adultos, nos níveis Fundamental e Médio. Trata-se de experiência inovadora, pois, até então, o atendimento da EJA era em salas de aula alocadas, no turno da noite, como apêndice do ensino regular das escolas públicas de Educação Básica.

Assim surge o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM). Exclusivo de EJA, trabalha visando atender as demandas do Distrito Industrial, no município: mão-de-obra qualificada e certificada, ou seja, formação de jovens e adultos trabalhadores com condições de integração dos quadros de emprego de empresas e indústrias, isso porque, em Maracanaú, vive-se inversão de demandas em que existem ocupações, mas falta pessoal capacitado. Os professores do CEJAM atendem o público que retorna à escola, em busca de inserção no mundo do trabalho, cujas exigências são crescentes em torno de maior nível de escolarização. O estudo envolve dois professores do centro, que trabalham em estabelecimento com organização pedagógica específica para o público a ser atendido. Desenvolvem ações singulares que merecem atenção especial, no sentido de permitir formação continuada que atenda as demandas sinalizadas.

Os professores pesquisados trabalham em turnos diferenciados, pois dessa forma, é possível perceber possíveis matizes da ação docente, considerando o público atendido no CEJAM, em diferentes horários. Os professores têm mais de dez anos de exercício docente no CEJAM, um na área de Linguagens e Códigos, outro na de Ciências da Natureza e Matemática. O professor A, nos turnos manhã e tarde; o professor B, à tarde e noite.

A prática investigativa busca, de início, conhecer o CEJAM, professores e alunos. O intuito primordial, no momento, é mergulhar no cotidiano da instituição, mediante a observação direta, caracterizando o trabalho pedagógico no CEJAM, o atendimento aos



alunos, tempo de trabalho, espaço físico e as diversas atividades, por exemplo, reuniões com a direção. Os dados colhidos no procedimento visam à composição de retrato dos professores do CEJAM, por meio de questionário. Também visa à caracterização do CEJAM, no seu aspecto físico, material, humano e pedagógico, com um roteiro prévio de observação, nos três turnos de funcionamento do estabelecimento de ensino. Conhece-se a rotina dos professores, a dinâmica da unidade de ensino e dos demais segmentos; registram-se conversas informais e identificam-se ações do professor, além de possibilitar acesso aos documentos do CEJAM.

A aproximação da prática pedagógica e saberes profissionais mobilizados, no contexto de trabalho, momento subsequente da prática investigativa, centra a atenção na racionalidade da ação pedagógica dos professores. O objetivo principal é mapear e compreender o que faz o professor do CEJAM, buscando identificar os saberes na ação pedagógica e descobrir certezas que dão suporte às decisões da instituição de ensino. Busca-se, assim, compreender o *ethos* que permeia a ação dos profissionais em relação a sua cultura de trabalho. Ao mesmo tempo visa à identificação dos modos de associações entre docentes e demais sujeitos do contexto, no cotidiano. É feito o acompanhamento do professor em diversas situações do dia-a-dia. Para tanto, é utilizado roteiro prévio de observação sobre os seguintes elementos de trabalho dos professores do CEJAM: a) interação do aluno no processo de ensino; b) interação com os pares e funcionários nas atividades pedagógicas; c) interação com o núcleo gestor e d) interação com a comunidade. As informações colhidas são organizadas e registradas em notas de campo.

As observações da prática pedagógica subsidiam as entrevistas de explicitação, procedimento predominante noutro momento importante da investigação, identificado como Pensamento Docente sobre a EJA. Busca-se colher dados sobre o que pensam os professores sobre a modalidade, alunado e a instituição, bem como acerca das políticas, conteúdos, objetivos e metodologias de ensino. Objetivamente, examinam-se as concepções dos professores sobre a modalidade de ensino e os conhecimentos profissionais no contexto

de trabalho. Recorre-se à entrevista com a intenção de fazer emergir justificativas e razões que norteiam a ação profissional do professor, no cotidiano do CEJAM, dando, assim, significado, à racionalidade prática: elemento constitutivo de sua cultura.

A metodologia é fértil na explicitação dos elementos que dão sustentação à prática docente em situação e, por conseguinte, configuram a cultura profissional, no contexto da educação de jovens e adultos.

#### 4. RESULTADOS

A discussão sobre cultura docente incita a elaborar considerações a respeito dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Nesse contexto de trabalho, o individualismo encontra aspectos organizativos que tendem não favorecer sua evolução.

O professor não trabalha em salas separadas: são organizadas por área de conhecimento, o que, além de despersonalizar a sala de aula, propicia condições para maior interação dos professores. Embora o atendimento dos alunos seja individualizado, proporcionando melhor qualidade de trabalho do professor, o compartilhamento do espaço físico entre os docentes propicia situações constantes de troca, de parceria e discussão entre pares. Outro fator refere-se ao tempo de trabalho dos professores, distribuído em plantões, permitindo maior flexibilidade do docente. Por outro lado, vale destacar que a organização curricular por disciplinas dos Centros de Educação de Jovens e Adultos sobressai como componente que, se não abordado de modo adequado, tende a favorecer o desenvolvimento de culturas cooperativas artificiais, com reduzida possibilidade de promoção do exercício profissional pautado em princípios e preocupações emancipatórias (tanto do professor quanto do aluno).

A análise da prática docente no CEJAM revela, ainda, que os professores pesquisados vêm assumindo postura crítica, em relação às diversas lógicas de poder que estruturam o espaço social mais amplo como o *locus* escolar. Nos depoimentos, os princípios

pedagógicos formativos de Paulo Freire emergem com força, especialmente os que remetem à atuação do educador de adultos como mediador democrático; o diálogo como orientação metodológica; reconhecimento do professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente (FREIRE, 1983).

Na ação educativa sobre o aluno, os professores pesquisados mobilizam diversos saberes, sobressaindo os elaborados pela experiência, os disciplinares e pedagógicos. As práticas analisadas apontam a centralidade do saber de experiência no exercício docente, no CEJAM, sustentado pelo arcabouço teórico de saberes disciplinares. Concentram nos conhecimentos experienciais, crenças, valores, *modus operandi*, desilusões e expectativas que, no conjunto, norteiam as práticas pedagógicas cotidianas da escola. O entendimento das dificuldades e singularidades do universo humano e social da Educação de Jovens e Adultos faz com que os professores recobrem partes de histórias de vida, pois a maioria possui identificação socioeconômica com o alunado. Compreender e valorizar as dimensões da Educação de Jovens e Adultos vislumbra a necessidade de **projeto de formação continuada** para essa modalidade de ensino que tenha, como eixo norteador e ponto de partida e chegada, a ação docente. A ação, nessa perspectiva, certamente impacta de modo positivo nas ideias, crenças, valores, atividades, métodos práticos dos professores do CEJAM no sentido de torná-la, efetivamente, inclusiva. Ademais, há de se considerar que ser professor da EJA configura exercício em que a formação profissional envolve dimensões cognitiva, social e política.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que configuram o universo socioeducativo dos professores do CEJAM pesquisados apontam pelo menos três orientações básicas, no que diz respeito à formação continuada dos educadores que atuam neste contexto: tomar como ponto de partida os saberes experienciais dos professores e suas necessidades de formação; desenvolver a capacidade reflexiva sobre as práticas que



empreendem; edificar um projeto de desenvolvimento profissional coletivo, sustentado pelos docentes em conjunto com o núcleo gestor.

A formação de professores alicerçada no chão da escola é primordial para o conhecimento e valorização do trabalho dos professores do CEJAM. O processo de formação, desse modo, é entendido como de aprendizagem cotidiana. Assume uma concepção ampla de educação, ao considerar o conhecimento dos professores, as realidades onde vivem, concepções educativas que possuem, seus saberes, percepções sobre os estudantes, a aprendizagem, as áreas de conhecimento, entre outros.

Tomando como apoio a epígrafe dessas considerações, a docência na escola se efetiva reconhecendo a necessidade de que a escola pública deve ser espaço onde o trabalhador possa elaborar cultura, reaver a verdadeira história e apropriar-se do saber científico, em caráter crítico e reflexivo sobre a realidade de vida. Nesse sentido, as peculiaridades da docência do CEJAM apresentam-se como axial do projeto de formação continuada renovador e fortalecedor da cultura docente, verdadeiramente cooperativa no contexto de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência no Telensino**: saberes e práticas. São Paulo: AnnaBlume, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GÓMEZ, Angel. I. Pérez. **O pensamento prático do professor** – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural**: Utopia ou Realidade? Porto: Profedições, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores** - Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Lisboa: Porto Editora, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Saber e prática social do educador**. Relatório final de pesquisa. Fortaleza: UFC/FACED-CNPq, 1996.

TERRIEN, Jacques e SOUZA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: DAMASCENO, Maria Nobre; TERRIEN, Jacques. **Artesãos de Outro Ofício: Múltiplos Saberes e Práticas no Cotidiano Escolar**. São Paulo: AnnaBlume, 2000, p. 111-126.

TERRIEN, Jacques e LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, ano 22, n. 74, p. 155, 2001.



# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: a Escola Diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira**

**Tereza Cristina Cruz Almeida**

Mestre em Educação

Universidade Federal do Ceará

[terezacristina@yahoo.com.br](mailto:terezacristina@yahoo.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho tece reflexões e discorre sobre os resultados obtidos durante a minha pesquisa de Mestrado, acerca das práticas pedagógicas em Educação Ambiental (EA) dos professores da escola diferenciada indígena Tapeba, em Caucaia/CE. Visa enfatizar as percepções e práticas pedagógicas desses docentes relacionadas à EA. Os povos indígenas são considerados, em geral, "cuidadores do meio ambiente", possuem uma afinidade profunda com a natureza e seus componentes. Historicamente foi registrado o protagonismo indígena na defesa do meio ambiente. A ênfase dada aos indígenas no campo da EA remonta às suas formas de integração ambiental. Os nativos brasileiros garantiam sua sobrevivência, explorando com sabedoria os recursos naturais até a chegada dos "conquistadores europeus" (RICARDO, 1999; MESGRAVIS, 1994). O papel das comunidades indígenas, na conservação da biodiversidade, tem sido reconhecido em vários acordos internacionais, como na Convenção da Diversidade Biológica e na Agenda 21 (SANTILLI, 2001).

Ao observarmos a dimensão ambiental entre os indígenas, torna-se importante saber se as práticas pedagógicas dos professores atendem ou não, a valorização da convivência saudável com o meio em que vivem. Os indígenas possuem uma relação íntima e respeitosa com tudo e todos que os cercam e têm manejado, historicamente, os recursos naturais brandamente. Bastos (2007) comenta que o índio não pode ser separado da ecologia. No tocante à natureza, ele é um verdadeiro mestre, sabe como ninguém conviver com a biodiversidade, conhece os segredos da terra e os seus



ecossistemas. Além disso, utiliza os recursos naturais equilibradamente, pois os considera sagrados. A partir dessas constatações, busquei destacar na investigação, as práticas docentes em EA dos professores de uma escola diferenciada da etnia Tapeba, em Caucaia-Ceará.

Nesse sentido, lancei-me, com muita motivação, ao desenvolvimento do estudo, com o objetivo de investigar a prática docente em EA da Escola Diferenciada Indígena Tapeba. Num primeiro momento, busquei conhecer uma escola diferenciada para aproximar-me do tema. A partir daí, passei a apropriar-me de uma diversidade de abordagens, conteúdo de arquivos, pesquisas, notícias, publicações, documentos e eventos de EA. Assim, fui apropriando-me da realidade educacional indígena para entender suas peculiaridades e melhor intervir. Em essência, a pesquisa baseou-se na proposta de incorporar a dimensão ambiental no sistema educativo indígena, e poderá vir a constituir-se em instrumento para um futuro trabalho, mais aprofundado.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os movimentos da história da educação escolar indígena brasileira traçam o perfil assegurado por um complexo de leis, constituído de dispositivos constitucionais. Nas últimas décadas, ao lado da questão fundiária e do atendimento à saúde das populações indígenas, a educação tem sido uma das reivindicações mais sólidas do movimento indígena brasileiro (SILVA; FERREIRA, 2001).

A legislação constitucional e complementar, a renovação legal e conceitual da educação escolar indígena, antes integracionista, assimiladora e assistencialista, vão no sentido de um novo paradigma, de revitalização das culturas indígenas, por meio da educação diferenciada. Esforços permanentes foram concretizados com a finalidade de pensá-la, bem como as escolas diferenciadas, "tendo à frente sua rica e desconhecida multiculturalidade." (MONTE, 2001, p. 54). O seu reconhecimento começou na década de 80, em contextos indígenas, visando à interculturalidade e ao

bilíngüismo, difundidos como nova modalidade do sistema nacional educacional.

A construção da escola diferenciada, para os professores tapebas, constitui oportunidade de desenvolver um trabalho com os valores culturais e éticos de sua etnia, que podem resultar em mudanças de percepção dos educandos, no sentido da consciência de si, como índios e seres culturais, (LIMA, 2006). Para tanto, não dispensam as artes nas atividades escolares, que englobam a música, a dança, o artesanato.

A educação escolar indígena cearense obteve várias conquistas. Uma dessas conquistas foi a rede física, ampliada com a construção de escolas. Na estrutura funcional da SEDUC, instituiu-se o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NUEEIN). Com o apoio dessa Secretaria e do mencionado Núcleo, criou-se a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena. Houve a formação específica dos professores, implantaram mais um curso de magistério indígena, na modalidade normal, iniciado em 2006, e realizaram o I Seminário Estadual de Políticas para a Educação Escolar Indígena, em dezembro de 2006.

No momento, políticas públicas traduzem essas conquistas que, em parte, representam as necessidades e os anseios das comunidades tapeba. As demandas, no entanto, vão muito além. Críticas são feitas à escola diferenciada conquistada. Com fundamento em pressupostos legais, contemplam sugestões legítimas que retratam a educação escolar desejada. Percebem que já houve avanço na educação diferenciada, no entanto, ainda perduram as dificuldades. Veremos a partir de agora, a abordagem de modo sucinto, da EA na educação escolar indígena, com base em alguns dos autores estudados.

A pesquisa fundamentou-se também em Loureiro (2004), Sato (2005), Boff (1999), Guimarães (2000), Freire (1994) dentre outros. A EA "não é uma modalidade de educação cujos princípios, objetivos e estratégias educativas são iguais para todos aqueles que a praticam". (TOZONI-REIS, 2005, p. 269). Para os autores, existem diferenças conceituais que ocasionam práticas diferentes. Assim, é

possível prever que as práticas em EA dos professores indígenas são diferenciadas.

A discussão instaurada na perspectiva de uma Educação Ambiental baseou-se na corrente etnográfica. A opção justifica-se pela escolha dos sujeitos, professores indígenas. Além dessa corrente, apropriei-me das correntes de discussões sobre sustentabilidade, crítica social, *práxis*, em que a ação se junta ao processo constante de reflexão crítica (SOUVÉ, 2005).

Após abordar as percepções do professorado relacionadas à EA, busquei identificar práticas, indicações de conteúdos, metodologia, recursos didáticos, de cunho ambiental. Nos primeiros encontros, foram enfatizados os objetivos da pesquisa, com os índios. Discutir e pesquisar sobre a relação entre EA e Educação Indígena (EI) requer, neste trabalho, visão mais aguçada sobre a escola e a adoção de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Esse diálogo tem como ponto de partida alguns dos grandes eventos que fazem parte da história sobre EA.

Apoiei-me na concepção de práticas pedagógicas ambientalistas que consideravam a cultura da etnia tapeba uma referência na análise, uma vez que não são dissociadas. Além disso, utilizei a discussão sobre as práticas pedagógicas como prática da liberdade, em que há o diálogo com os educandos, "numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora" (FREIRE, 1994, p. 86); numa perspectiva crítica, em que se estabelece "um processo de aprendizagem participativo, emancipatório e transformador" (LOUREIRO, 2005, p. 328). Nesse sentido, as metodologias são participativas, em que circulam os saberes, com o enriquecimento de educadores e educandos. As ideias de Paulo Freire (pedagogia freireana) e de outros autores ampliam a análise.

Cabe ressaltar neste estudo que serão apresentados alguns conceitos de EA, de acordo com uma concepção própria defendida e concebida, nas discussões e leituras acerca do tema proposto. Desse modo, as atividades educativas adquirem dimensão política. O processo pedagógico de EA é um exercício de cidadania. A EA "pode ser vista como um novo momento de um projeto pedagógico



para uma grande mudança de valores e de posturas educativas" (CARVALHO, 1998, p. 24). A autora indica que esse projeto teve início nos anos 60 e 70, sendo consolidado nos anos 80, com as lutas ecológicas e a emergência da problemática ambiental, visível à sociedade, tomando impulso no Brasil. Falar de EA faz-me lembrar da escola, pois "A escola tem sido historicamente o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade, como resultado da sua importância na formação dos cidadãos". (REIGOTA, 1998, p. 47).

## **METODOLOGIA: Conhecendo a Escola Diferenciada Tapeba**

O contato inicial com uma escola diferenciada indígena estadual do Povo Tapeba, situada no perímetro urbano de Caucaia, foi em abril de 1995, no "Dia do Índio" (19 de abril). A escolha foi aleatória e, para conhecê-la, conversei com a liderança presente, além da coordenadora pedagógica e duas professoras. Essa visita foi decisiva para delimitar o objeto de pesquisa. Para finalizar a visita, assisti às crianças dançarem o Toré, parte da comemoração pelo Dia do Índio.

Em continuidade à busca de melhor conhecer os povos indígenas e, particularmente os Tapeba, estive em instituições responsáveis pela educação escolar indígena. Visitei a Secretaria de Gestão e Promoção de Educação de Caucaia, a Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em várias oportunidades. Todas situadas no Ceará.

Participei de eventos (temáticas indígena e ambiental), ressalto a aquisição de conhecimentos obtidos através de resumos e artigos, nos debates e material adquirido sobre o discurso indígena. A utilização de textos oriundos desses eventos e a interação com estudiosos da temática indígena, proporcionaram-me maturidade crítica que facilitou a implementação do projeto de pesquisa intitulado "*Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental: A Escola Diferenciada Indígena Tapeba*" para analisar a Educação Escolar Indígena de cunho ambiental.

Aliado à participação nesses eventos, reuni informações bibliográficas e documentais, relacionadas às áreas de EA e EI, no decorrer de 2005 e do primeiro semestre de 2006. Em maio de 2005, continuei as visitas às escolas diferenciadas indígenas tapebas, procurei evidenciar a importância da EA verificando o sistema diferenciado de educação da escola indígena, com vistas à produção de um artigo. Para tanto, estive em duas unidades escolares, de cada rede de ensino público, situadas na localidade Aldeia Lagoa II, em Capuan – Caucaia. Obtive uma visão geral sobre o que a comunidade escolar tapeba vem realizando, em termos de EA.

Em entrevista a quatro professores dessas escolas, além de observações diretas, listei atividades pedagógicas, identificando experiências de EA na realidade escolar dos Tapeba. A discussão desse material, a partir das práticas pedagógicas dos professores, gerou o artigo intitulado *Educação Ambiental na Escola Diferenciada Indígena Tapeba: Um Resgate da Cultura e Preservação do Meio Ambiente* (ALMEIDA, 2006). Decorrido este período, iniciei a pesquisa empírica.

A pesquisa qualitativa, descritiva e de cunho etnográfico sobre a prática escolar indígena dos professores constitui um estudo de caso que evidenciou aspectos da EA na Escola Diferenciada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tapeba Conrado Teixeira, da rede municipal de ensino de Caucaia.

A opção pela escola indígena selecionada está ligada à trajetória histórica da educação escolar tapeba. Essa é uma das duas primeiras escolas diferenciadas indígenas dessa etnia. A esse respeito, Aires (2000) afirma que duas localidades deram início à "luta" por escolas diferenciadas: as "comunidades" do Trilho e da Lagoa II. A instituição escolar pesquisada foi fundada em 1990.

A coleta de dados para a análise das práticas pedagógicas em EA dos professores tapebas incluiu a liderança indígena, também gestora da escola, os professores e os alunos. Especificamente, os professores foram previamente selecionados com base nos seguintes critérios: estar lecionando no 1º segmento do Ensino Fundamental; ter participado do Curso de Magistério Indígena Diferenciado, de



nível médio; ser indígena (uma característica da escola diferenciada indígena) e residir na aldeia.

Para a investigação, iniciada em setembro de 2006, recorri às técnicas de entrevista semiestruturada, questionário, notas de campo, observação simples e observação participante. Durante a pesquisa, adotei as técnicas da observação, diferentes tipos de entrevistas, a informal ou espontânea, que prescinde roteiros (MATOS; VIEIRA, 2002) e a entrevista focalizada ou livre. As observações, as atividades desenvolvidas, as impressões e reflexões da pesquisadora, falas e fragmentos de discursos dos sujeitos. Utilizei ainda a análise documental através da consulta a diversos documentos, projetos, diretrizes, resoluções, artigos jornalísticos e legislação pertinente à temática. O estudo de caso buscou construir o perfil de cinco professores, das turmas de pré-escolar, alfabetização e da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, os sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, apoiei-me na ideia de que a aldeia indígena seria um ótimo campo de pesquisa. O *locus* expressava a inteireza, tanto dos recursos naturais existentes, como também as palavras que emergiam naquele contexto, ou seja, sem conotação romântica, os discursos dos professores e alunos, impregnados no campo semântico, referiam-se, constantemente, aos recursos naturais e a experiências educativas muito ricas.

A essência da pesquisa etnográfica que está no interesse de compreender o outro no seu próprio ponto de vista, ver o mundo na perspectiva do outro, não para classificá-lo ou justificar a dominação sobre os povos indígenas. O etnógrafo, à medida que se aproxima do outro, distancia-se de si mesmo. Esqueci-me de mim mesma, enquanto educadora de uma escola não-indígena, em parte, para mergulhar naquela realidade. É como se coloca Makiuchi (2005, p. 31), ao afirmar: "Dessa forma, esta pedagogia exige do educador, em primeiro lugar, a sensibilidade para a alteridade que o intima, que já é em si, a *saída de si em direção ao outro* [...]".

O período de observações foi realizado em sala de aula, nos intervalos das aulas, nas brincadeiras, nas conversas informais e dirigidas com os professores, alunos e lideranças, em



conjunto. Assim utilizei outros instrumentos de coleta, tais como: observação das aulas de campo, provas e atividades escolares, a entrevista individual e coletiva, semiestruturada e aberta. Apliquei ainda dois questionários, junto aos professores, um voltado predominantemente para suas práticas pedagógicas (simplificado) e outro com 40 itens, para evidenciar questões sobre sua trajetória escolar e profissional, relação com a escola, e das suas práticas pedagógicas. Além desses questionários, houve um terceiro, respondido pelo gestor escolar. A proposta inicial consistia em pesquisar apenas as práticas docentes, no entanto, a minha aproximação com os alunos possibilitou-me verificar as situações de ensino e aprendizagem, com o alunado. Optei pelo anonimato dos professores pesquisados nas entrevistas e questionários.

O espaço pedagógico envolveu o escolar e o extraescolar, na exploração de temas ambientais. Analisei amostras de tarefas escolares. Aproveitei situações diversas na busca de coletar dados. Considerei as aulas dos professores, oportunidade para fazer algumas intervenções, apreciei materiais didáticos, inclusive os cartazes que decoravam as salas de aula, atividades lúdicas que desenvolvi com as crianças, dentre outras. Empreguei como alternativa metodológica, a aliança do lúdico com os conteúdos que envolvessem situações-problema de temas ambientais, através de brincadeiras, intermediadas por reflexões.

Para pensar as práticas pedagógicas em EA como referência, examinei um conjunto de "cartinhas", escritos e desenhos das crianças, produzidas espontaneamente, que enfatizavam elementos culturais e ambientais dos Tapeba.

## **RESULTADOS**

A temática Educação Ambiental na Educação Escolar Indígena tem destaque no ensino e aprendizagem do cotidiano da escola indígena, sobretudo na sala de aula, durante as aulas culturais e de campo, na Feira Cultural e na Festa da Carnaúba. As aulas de EA acontecem naturalmente, dispensando, muitas vezes, o

planejamento didático. Nas atividades escolares mesclam elementos do meio ambiente, culturais e do ser humano e isso acontece em todas as turmas pesquisadas. As práticas pedagógicas dos professores são contextualizadas e relacionadas à conservação animal e vegetal do ecossistema.

Os recursos didático-pedagógicos são variados e disponibilizados na própria natureza presente na aldeia, na escola (açude, horta e horto) e em seu entorno na área do Pau Branco e na Lagoa dos Tapeba. O tema "preservação do meio ambiente está presente nas lendas, nas tradições culturais. Alunos e professores conhecem bem a diversidade da fauna e da flora existente na aldeia e têm muito carinho por ela. Com a capacidade de identificar aspectos singulares do meio ambiente. Refletem sobre elas.

Os professores destacaram que "os alunos índios têm mais cuidado com a natureza que os não-índios", "docentes e alunos trabalham mais pelo amor à natureza e à Terra". Para eles, EA representa preservação e conservação do lugar onde vivem. Além de "preservar os espaços do ambiente cuidando bem da mãe natureza", "possuem uma forma especial de refletir sobre como cuidar mais da natureza, para preservar também a Mãe Terra, os matos, animais, rios, as lagoas". Nesse sentido, manifestam uma Educação Ambiental preservacionista, reflexiva, com predominância. Evitam a poluição das águas e do solo, não jogando lixo neles, nem fazendo as queimadas e os desmatamentos. Para tanto, fazem coleta de lixo nas redondezas das lagoas e principalmente na localidade denominada Pau-Branco, ambiente sagrado para o povo Tapeba. Analisam, através do diálogo com os alunos, as consequências do seu desmatamento e poluição. Refletem sobre elas, através de exposição dialogada e nas visitas ao Pau-Branco, durante a Feira Cultural, durante as reuniões com a comunidade indígena. Enfim, a Educação Ambiental é considerada relevante nas práticas pedagógicas dos professores tapebas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível articular EA e EI. O sustentáculo maior dessa afirmação faz-se historicamente, na intimidade do índio com as matas, no conhecimento das plantas nativas, das ervas usadas preventiva e curativamente e da fauna. Em especial, no respeito que nutrem nas suas relações cotidianas entre si. De fato, essa relação sempre marcante, elemento da história e cultura ancestral dos vários povos indígenas no Brasil, permanece, embora, as imagens do meio ambiente tenham ganhado novos contornos, com as grandes transformações ambientais na textura planetária, mundial, nacional e local.

As práticas pedagógicas dos professores pesquisados pontuam a EA, que é destacada com frequência nas reflexões, durante as aulas e no enfrentamento dos problemas ambientais vivenciados pela etnia. Conhecem a biodiversidade local. A comunidade escolar sente-se bastante motivada a preservar o meio ambiente na aldeia.

Os professores e alunos investigados deixam claro, em seus discursos, que a escola indígena é um instrumento de valorização da cultura, das tradições e da autoafirmação dos Tapeba. Dessa forma, investem na escola diferenciada para dirimir as dificuldades. Os eventos Dia do Tapeba, Feira Cultural e Festa da Carnaúba, anualmente realizados, têm oportunizado a manifestação das particularidades dessa etnia, destacando a EA. Há, de fato, a recuperação das memórias histórica, étnica, cultural e também ambiental, em que suas crenças, seus valores e sua língua podem ser resgatados. Firmam-se, então, quanto à importância da sua existência, contrapondo-se ao que foi "decretado" durante anos: a sua extinção.



## REFERÊNCIAS

- AIRES, J. M. M. P. **A escola entre os índios Tapebas: o currículo num contexto de etnogênese**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- ALMEIDA, T. C. C. Educação ambiental na Escola Diferenciada Indígena Tapeba: um resgate da cultura e preservação do meio ambiente. In: MATOS, K. S. L. de. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- BASTOS, L. **Ecos ecológicos: uma jornada em defesa do meio ambiente**. São Paulo: Petrópolis, 2007.
- CARVALHO, I. C. de M. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. Brasília: Ipê, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Coord.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. Teoria crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.
- MAKIUCHI, M. F. R. Alteridade. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.
- MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.
- MESGRAVIS, L. **O Brasil nos primeiros séculos**. São Paulo: Contexto, 1994.
- MONTE, N. L. Textos para o currículo indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.
- REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. **Educação ambiental**,

**meio ambiente e cidadania:** reflexões e experiências. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1998.

RICARDO, C. A. A demarcação das terras e o futuro dos índios no Brasil. in: NOVAES, A. (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SANTILLI, M. As terras indígenas e as unidades de conservação: a proposta de "RIRN" é direito e vantagem para os índios. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (Ed.). **Povos indígenas no Brasil 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2001.

# ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO A PERSONAGENS EM NARRATIVAS INFANTIS

Suelene Silva Oliveira

Mestre em Linguística

Universidade Federal do Ceará

[sueleneoliveira@gmail.com](mailto:sueleneoliveira@gmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Fávero (1991) define texto como uma unidade comunicativa que pode ser de qualquer tamanho: uma palavra simples, uma frase apenas, várias frases conectadas ou, até mesmo, um livro, ou vários livros. Para constituir um texto, uma sequência linguística precisa estar presa a uma situação comunicativa e, como tal, deve consistir de um todo dotado de coerência.

O uso de estratégias referenciais em narrativas infantis tem sido objeto de pesquisa em várias línguas, buscando estabelecer uma investigação dos processos pelos quais a criança passa ao empregar as formas referenciais. As crianças nem sempre conseguem, ao redigir, retomar um elemento nominal mencionado anteriormente. O processo de relações anafóricas<sup>1</sup>, na produção do texto, requer, pois, conhecimento relativo às diferentes funções que expressões referenciais – sintagma nominal pleno, pronome e zero anafórico – podem desempenhar no texto.

Considerando que, dentre os processos cognitivo-discursivos, o processo de referenciação anafórica é um dos mais importantes e, considerando, ainda, que um exame da bibliografia pertinente nos mostra que, apesar de um número significativo de pesquisas dedicar-se ao estudo das cadeias anafóricas (cf. APOTHÉLOZ, 1995; REICHLER-BÉGUELIN, 1988; CHARROLLES, 1997; CORBLIN, 1987 e 1990), pouca atenção tem sido dada ao estudo desse processo na produção escrita de crianças

---

<sup>1</sup> Consideramos a relação anafórica como uma relação de correferência entre duas ou mais partes de um texto. Esta relação pode ser expressa intra ou inter-sentencialmente.



em processo formal de aquisição dessa modalidade da linguagem. Em geral, tais pesquisas têm dado conta apenas da referência textual na modalidade oral, e apenas analisando aspectos sintáticos envolvidos no fenômeno, não investigando textos escritos, bem como aspectos semânticos e pragmáticos. Nosso estudo traz, portanto, uma boa contribuição para os estudos na área, uma vez que tenta aplicar parte das conclusões a que os autores chegaram com relação à oralidade.

A presente pesquisa se propõe, pois, analisar motivações internas e externas ao sistema linguístico que levam crianças de 1ª e 4ª séries a escolherem formas variáveis de manifestação – como sintagma nominal pleno (SN), pronome (P), ou zero (Ø) – para a construção das cadeias referenciais dos personagens de uma história, dando ênfase aos papéis desempenhados pelos personagens; seus traços [+/- humano]; seu grau de agentividade dentro de cada episódio e como tudo isso interfere nas formas de referência, segundo propostas de Karmiloff-Smith (1981), Bamberg (1986) e Corrêa e Uller (1990), considerando se o uso de uma determinada forma referencial está sujeito a restrições de ordem processual, como resultante da permuta de experiências entre falante/ouvinte ou escritor/leitor.

O desenvolvimento desse trabalho obedeceu à seguinte organização: de início, discutimos a organização do texto narrativo; em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, da escolha do material até os objetivos, hipóteses e variáveis por nós definidos para a análise do nosso *corpus*; dando continuidade, há a apresentação e análise dos resultados discutidos em termos quantitativos e qualitativos, objetivando chegar a uma descrição do comportamento do redator infantil na sua trajetória de construção da referência no discurso; finalmente, são retomados os resultados mais significativos constatados ao longo da análise.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A organização do texto narrativo

Existe um consenso geral que toma como caracterização básica de uma narrativa a representação linguística de um acontecimento passado que se relaciona, direta ou indiretamente, com uma experiência. O narrador pode ter participado do episódio narrado como um dos personagens envolvidos no evento ou, simplesmente, como observador de algo acontecido com terceiros. De um modo ou de outro, dá-se um envolvimento do narrador com o fato reproduzido.

Segundo estudos sociolinguísticos que desenvolveram pesquisas de dimensão intercultural, a COMPETÊNCIA NARRATIVA “é tida como um tipo especial da competência interativa, adquirida no contexto social do dia-a-dia da criança num determinado meio cultural”. (BLUM-KULKA, SNOW, 1992, p. 53)

Nossa análise será orientada pelo pressuposto de que todo texto narrativo se organiza em torno de um esquema macroestrutural mínimo que orienta a produção e a compreensão. Entendemos a narrativa como um *tipo de discurso*, independentemente do seu grau de formalidade, extensão ou modalidade utilizada – oral ou escrita (cf. BARTLETT, 1932, pp. 42-45).

O corpo principal da narrativa é constituído pelo episódio que se segue ao estabelecimento do SETTING. O EPISÓDIO (cf. STEIN; GLENN, 1978) compreende, em regra, as unidades e as relações que existem entre elas, o que pode ser apresentado do modo seguinte: a) *acontecimento inicial* – acontecimento que modifica o estado de coisas existente, levando a uma resposta por parte do(s) protagonista(s); b) *resposta interior* – resposta que abrange uma reação afetiva e emocional (pensamento e juízos de valor) da parte do(s) protagonista(s); c) *tentativa* – ação do(s) protagonista(s), tentando satisfazer os seus desejos e expectativas para modificar a situação existente (compreende atos explícitos); d) *consequência direta* – mostra se o protagonista alcançou o objetivo (meta), dando

origem a uma reação e e) *reação* – ação do protagonista, mostrando, também, como os outros participantes da narrativa foram afetados pelo sucedido.

Nossa análise será orientada pelo pressuposto de que todo texto com superestrutura narrativa se organiza em torno de um esquema macroestrutural, e o elemento desencadeador desse esquema é o tópico ou tema, que funciona como delimitador do assunto e aciona, no ouvinte/leitor, esquemas cognitivos sobre as ações relatadas no texto.

Concluindo, a capacidade de realinhar estratégias da modalidade oral para a escrita e a de se apoiar em esquemas conceptuais, via conhecimento pragmático, são procedimentos cognitivos e discursivos que facilitam a organização da referência e a construção de um texto configurativo da capacidade de escritor de negociar a distância, informações com seu interlocutor, via recursos próprios dessa modalidade. Consideramos, assim, a organização da referência um dos fatores essenciais para a construção de um texto coerente. Por essa razão, passaremos a discutir, no tópico seguinte, a breve noção de REFERÊNCIA, desde a mais tradicional àquela na qual se fundará nossa pesquisa.

## **2.2 A organização da referência no discurso narrativo**

Numa perspectiva tradicional, vem-se perpetuando em muitos estudos linguísticos o conceito de REFERÊNCIA como sendo uma associação direta das sequências da língua a determinados segmentos da realidade. Como representação clara desse ponto de vista, partiremos da posição de Milner (1982) que define a anáfora, tratando-a no contexto de uma teoria referencial fundada em postulados de base vericondicional e na perspectiva gerativista.

Para Milner (op. cit.), a REFERÊNCIA de um segmento nominal seria o segmento da realidade ao qual está associada; entretanto, uma vez que os segmentos da realidade não precisam ser, necessariamente, espaço-temporais, então seria possível que os nomes “abstratos” fossem também considerados como fazendo parte dessa realidade.



A definição do autor evidencia a noção restrita de anáfora, ou seja, a ideia de que a anáfora envolve continuidade (retomada) pelo menos parcial de referentes.

Sabendo que a construção do sentido é bem mais complexa do que a proposta por Milner (1982) e seus seguidores, faz-se necessária uma teoria semântica que considere o ouvinte/leitor como participativo do processo de construção do texto, a partir de conhecimento prévio e de esquemas conceptuais que, evocando cenários mentais estruturados, possibilitam-lhe reconstruir o significado do texto através de inferências, pressuposições e predições.

Por tudo isso, em nosso estudo, consideraremos a noção de REFERÊNCIA definida pela teoria *construtivista* (cf. MONDADA; DU BOIS (1995), APOTHÉLOZ (1995) e REICHLER-BÉGUELIN (1988)). Para os *construtivistas*, a REFERÊNCIA não é algo realizado pelas expressões linguísticas do texto, mas pela mente que os produz. Por essa visão, o processo de referenciação não se reduz à identificação de objetos da realidade, mas diz respeito à própria constituição do texto, enquanto uma rede em que referentes são introduzidos como “objetos do discurso” (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995), e como tais são mantidos segundo determinadas estratégias dependentes da formulação textual.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização da amostra

Para a realização do presente estudo, foram analisados vinte textos de alunos de primeira e quarta séries. Dez crianças compuseram o grupo de primeira série e dez, o de quarta. Tais textos foram produzidos em sala de aula, por alunos de um colégio particular que atende a uma clientela de classe média alta de Fortaleza.

Optamos por analisar produções de crianças de níveis de escolaridade diferentes (1ª e 4ª série), pois, embora se aceitem as pressuposições referidas no modelo chomskiano de que todo sujeito

falante de uma determinada língua tem a mesma competência linguística, acreditamos que a extensão e a complexidade do texto narrativo infantil sofrem interferência do fator *idade/escolaridade*, razão por que tomamos esse fator extralinguístico como critério de análise.

A escolha da modalidade escrita se deu em virtude de que a maioria dos estudos sobre referenciação textual em narrativas infantis tem sido realizada na modalidade oral. Sendo assim, o contraste entre narrativas escritas faz-se relevante.

### 3.2 Material

Optamos por trabalhar com texto narrativo em virtude de as crianças, desde cedo, conviverem com a predominância desse tipo de texto, sendo, frequentemente, solicitadas a contar suas experiências, seja na vida extraescolar, seja no contexto escolar.

As narrativas produzidas pelas crianças foram elicitadas a partir de um livro intitulado *Frog, where are you?*, criado por Mercer Mayer (1969), contendo 24 gravuras, em preto e branco, sem texto, sendo que apenas a capa inclui o título. O livro narra a história da procura de uma rã, constituída por diversos episódios, relativamente simples (fuga > procura > encontro). O enredo da história pode-se resumir ao seguinte: um menino vive com seu cachorro e um sapo de estimação, porém o sapo foge. O menino e o cachorro saem, então, à procura do sapo e passam por aventuras e obstáculos, envolvendo outros animais que habitam a floresta. Após a incessante busca, o sapo finalmente é encontrado.

A escolha do livro em questão também se deu em virtude de a história ser longa (24 gravuras), apresentando, portanto, um grande número de obstáculos e desafios no curso da trama.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscando esboçar um percurso evolutivo para o uso das formas de manifestação da referência aos personagens – sintagma nominal, pronome ou elipse – dividimos a análise em três seções. A



primeira procura discutir a introdução dos personagens, a segunda a manutenção desses personagens nas narrativas e a terceira a interferência dos traços dos personagens, interferindo na escolha das formas de referenciação. Ao longo de cada seção, encontram-se reflexões que tentam descrever que fatores contribuem para que tais formas ocorram, considerando o desempenho dos escritores nos dois níveis de escolaridade.

Os resultados de nossa análise são discutidos em termos quantitativos e qualitativos, objetivando chegar a uma descrição do comportamento do redator infantil na sua trajetória de construção da referência no discurso. Buscamos, especificamente, verificar como crianças de duas séries distintas (1ª e 4ª séries) empregam formas nominais, pronominais e elípticas (anáfora zero), ao se referirem aos personagens principais e secundários de uma história infantil, com relação à introdução e manutenção da referência ao longo do texto que escrevem.

Dos 20 textos analisados, foi levantado um total de 765 ocorrências de manifestação da referência aos personagens, distribuídas entre as duas séries já mencionadas. Desse total, 418 (54,6%) correspondem a ocorrências de sintagmas nominais, 137 (17,9%) a ocorrências de pronominalização e 210 (27,5%) a ocorrências de elipse.

Para a análise, foram consideradas todas as primeiras menções aos personagens, principais e secundários, nos diferentes episódios da narrativa. Dessa forma, contemplaremos os sintagmas nominais definidos e indefinidos.

Os resultados mostram que a habilidade de marcar a informação nova no discurso – primeira menção ao personagem na narrativa – não está relacionada diretamente ao fator escolaridade. Num total de 43 ocorrências de sintagmas nominais, as crianças de 1ª série empregaram mais formas indefinidas, 24 ocorrências, o equivalente a 55,8% da amostra, ou seja, mais da metade do total de formas nominais empregadas ao introduzirem um novo personagem na história. As formas definidas, 19 ocorrências, tiveram um percentual equivalente a 44,2%.



As ocorrências que se incluem neste tipo de contraste foram de encontro à nossa hipótese de que as crianças de 1ª série violariam o padrão canônico indefinido/definido para marcar informações novas no discurso.

Já em relação às crianças de 4ª série, os dados evidenciam que as crianças de 4ª série empregaram preferencialmente mais formas indefinidas ao introduzirem um novo personagem. Vale ressaltar, porém, que essas crianças produziram textos mais longos e introduziram mais personagens novos no discurso, o que faz com que apareçam mais ocorrências em detrimento das de 1ª série.

A ocorrência de determinantes indefinidos para marcar informação nova no discurso, como estratégia cognito-discursiva, garante o uso adequado do contraste característico do repertório de um falante mais maduro: indefinido/definido. Tal fato pode ser observado nos exemplos (1) e (2).

(1) “Era uma vez um menino que tinha um sapo e um cachorro. O menino gostava muito do sapo estava anoitecendo o menino foi dormir. Quando ele acordou tomou um susto. Procurou por todo lado sapinho onde está você?” (T1-1)<sup>2</sup>

(2) “Um dia, um menino ganhou um belo sapo dentro de um vidro, mas no momento em que ele dormia, o sapo fugiu de dentro do vidro e saiu pela janela”. (T1-4)

---

<sup>2</sup> Entenda-se T como Texto, seguido do número correspondente a cada narrativa; o número após o hífen se refere ao nível de escolaridade (1ª ou 4ª série).

Os exemplos (1) e (2) mostram que o determinante indefinido é recurso linguístico de domínio das crianças em ambas as séries.

Considerando tais desempenhos, é possível afirmar que as crianças, mesmo mais imaturas, já vão construindo sua consciência de escritor.

Procurando verificar a hipótese anteriormente explicitada, analisaremos o número de ocorrências das formas de manutenção da referência aos personagens nas narrativas da 1ª série.

Os resultados encontrados na amostra investigada não corroboraram as nossas expectativas no que diz respeito à manutenção da referência aos personagens nas narrativas das crianças de 1ª série. Num total de 269 ocorrências, excluídas, aqui, as formas de introdução, as crianças, ao invés de preferirem manter o personagem com pronome, empregaram preferencialmente sintagma nominal (48,3%), ficando a elipse em segundo lugar (29,0%) e o pronome em último com 22,7%.

Dentre as formas analisadas, os sintagmas nominais, para manutenção dos personagens, conforme já mencionamos, apresentaram-se de forma bastante fecunda, fato que contribuiu para evitar que os personagens não fossem referidos de forma ambígua, como se esperava nos textos da 1ª série, uma vez que os nomes apontam diretamente para um elemento fixo no cotexto.

A discussão que acabamos de desenvolver permite-nos postular que a repetição lexical tão comumente presente em narrativas infantis e que tanto incomoda os professores não pode ser avaliada apenas do ponto de vista formal, como mera repetição do mesmo sintagma. Tal percepção limitada do fenômeno certamente levará a atividades de correção ou reescrita em que o aluno deverá substituir aleatoriamente o sintagma em evidência por formas linguísticas semanticamente mais atenuadas, perdendo-se, assim, o caráter cognitivo, discursivo, funcional das escolhas linguísticas feitas pelo indivíduo. Acrescentamos, ainda, que o uso abundante de sintagmas nominais é preferido, como mostramos anteriormente, por crianças de 1ª e 4ª série indistintamente. Assim, tal restrição de recursos linguísticos levou-nos a uma escala, em ambas as séries, de

preferência das expressões linguísticas: Sintagma nominal > Elipse > Pronominalização que participam da configuração formal da estrutura de informação do discurso infantil.

Acreditamos que o personagem é caracterizado como um elemento condutor da referência na narrativa e que a referenciação textual é bem sucedida quando o ouvinte/leitor consegue identificar o referente do discurso no ponto em que essa operação lhe é solicitada e tal identificação ocorre quando o falante/escritor a deixou acessível.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o uso de uma determinada forma referencial está sujeito a restrições de ordem processual, como resultante da permuta de experiências entre falante/ouvinte ou escritor/leitor, levamos em consideração não apenas uma estrutura específica formada pelas informações que vêm explicitamente expressas na superfície textual. Também consideramos uma estrutura geral de conhecimento que consiste de informação que levamos para todo e qualquer texto (inferências), conforme discutido por Koch (1997b, 1998).

Com base nesse pressuposto inicial, elaboramos as seguintes hipóteses:

- 1) as crianças de 1ª série, confiando no princípio de cooperação do leitor, marcarão com formas definidas a introdução de novos personagens na história e as de 4ª, por se mostrarem mais autônomas, usarão, preferencialmente, formas indefinidas na introdução dos personagens (HICKMANN, 1991);
- 2) as crianças da 1ª série manterão a referência aos personagens predominantemente por pronome, seguida de anáfora zero (Ø) e as da 4ª série por sintagma nominal, em virtude de estas terem uma possível consciência da ambiguidade potencial causada pelo pronome (KARMILOFF-SMITH, 1981).



Em relação à primeira hipótese, os resultados mostraram que a habilidade de marcar a informação nova no discurso – primeira menção ao personagem na narrativa – não está relacionada diretamente ao fator escolaridade. Num total de 98 ocorrências de sintagmas definidos e indefinidos, as crianças, tanto as de 1ª série quanto as de 4ª, empregaram mais formas indefinidas ao introduzirem um novo personagem na história. Num total de 43 ocorrências de sintagmas nominais, as crianças de 1ª série empregaram mais formas indefinidas, 24 ocorrências, o equivalente a 55,8% da amostra, ou seja, mais da metade do total de formas nominais empregadas ao introduzirem um novo personagem na história. As formas definidas, 19 ocorrências, tiveram um percentual equivalente a 44,2%.

Em relação à 4ª série, nossa hipótese foi parcialmente comprovada uma vez que as crianças usaram, preferencialmente, mais formas indefinidas ao introduzirem um novo personagem. Vale ressaltar, porém, que essas crianças produziram textos mais longos e introduziram mais personagens novos no discurso, o que faz com que apareçam mais ocorrências em seus textos do que no das crianças de 1ª série.

Em relação à segunda hipótese, partimos do pressuposto de que a dificuldade de descentralização, de colocar-se à distância de sua própria produção, isto é, de assumir a posição enunciativa de quem lê reflexivamente essa produção, na construção do texto escrito, especificamente na construção das cadeias anafóricas, faz com que a criança de menor escolaridade opte pelo emprego de pronomes e anáfora zero, sem, contudo, tomar a precaução de que atende a certas exigências cotextuais e contextuais para que esse uso não resulte em ambiguidade de referência ou em impossibilidade de se identificar o referente.

Para a aquisição das estratégias de escrita pela criança, acreditamos ser indispensável que o professor entenda melhor o processo de ensino e aprendizagem da língua e que a escola seja o espaço do desenvolvimento de uma mínima consciência metalinguística, não só no nível de uma metarreflexão fonológica no período de construção da hipótese fonética, mas também em níveis

macrodiscursivos da estruturação da linguagem, destacando-se o reconhecimento das especificidades formais e estilísticas da linguagem escrita e o trabalho diferenciado com gêneros discursivos.

Acreditamos, sobretudo, que qualquer prática pedagógica sugerida só será realmente efetiva se sustentada por uma concepção cognitivista, discursiva da linguagem que a define como uma forma de interação entre sujeitos que, uma vez envolvidos na tarefa de se comunicar, negociem intersubjetivamente referentes mentais, utilizando-se de estratégias discursivas efetivas para garantir o sucesso na construção de significados.

## REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D. **Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle**. Genève: Droz, 1995.

BAMBERG, M. *A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships*. *Linguistics*, 24, p. 227-284, 1986.

\_\_\_\_\_. BAMBERG, M. e MARCHMAN, V. Foreshadowing and wrapping up in narrative. In: BERMAN, R. A. e SLOBIN, D. I. **Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 555-590, 1994.

BARTLETT, F. C. **Remembering: A study in experimental and social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BLUM-KULKA, S. e SNOW, C. **Developping autonomy for tellers tales, and telling in family narrative events**. *Special Issue of JNLH – Narrative developmente in social contex* (vol. 2 – 1887), 1992.

CHARROLES, M. et REBOUL, A. (coord.). **Référence et Anaphore**. *Verbum*, Tome XIX, n° 1-2, 1997.

CORBLIN, F. **Indéfini, défini et démonstratif**. Genève-Paris: Libraire Droz, 1987.

\_\_\_\_\_. **Typologie des represes linguistiques: l'anaphore nominale**. In: CHARROLES, Michel, Fisher, Sophie e Jayes, Jacques (orgs.) **Le Discours – représentations et Interrprétations**. NancY: Presses Universiteires de Nancy, 1990.

CORRÊA, L. M. S. **Restrições ao pronome livre na linearização do discurso**. *Palavra*, v. 1. p. 75-95, 1993.

\_\_\_\_\_ e ULLER, M. C. **Aspectos da produção oral e escrita: o desenvolvimento de relações anafóricas por crianças de 7 anos.** Campinas: Rocco, 1990.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1991.

HICKMANN, M. **The developmentt of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues.** Amsterdam: Benjamins, 1991.

\_\_\_\_\_. **Discourse organization and the development of reference to person, space, and time.** Brian: Cambridge. P. 194-218, 1995.

KARMILOFF-SMITH, A. **The grammatical marking of thematic structure in the development of language production.** New York: Academic Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Language Development after Five.** Cambridge: CUP, 1986.

KOCH, I. V. **Principais mecanismos de coesão textual em Português.** *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (15) : 73-80, jul/dez, 1998.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto. 1997a.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997b.

MILNER, J. C. **Ordres et raisons de langue.** Paris: Seuil, 1982.

MONDADA, L. e D. DU BOIS. **Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référenciation.** In: *TRANEL*, (Travaux Neuchâtelois de Linguistique). 23: 273-302, 1995.

REICHLER-BÉGUELIN, M-J. **Anaphore, cataphore et Mémoire Discursive.** *Pratiques*, 57: 15-43, 1988.

STEIN, N. & GLENN, C. G. **Analysis of story comprehension in elementary school children** In: FREEDLE, R. (ed.) **New directions in discourse processes.** Norwood, NJ: Ablex, 1978.



# NOTÍCIA E REPORTAGEM: uma proposta de distinção de Gêneros

Mirna Gurgel Carlos da Silva

Mestre em Linguística

Universidade Federal do Ceará

[mirnagurgel@hotmail.com](mailto:mirnagurgel@hotmail.com)

## 1. INTRODUÇÃO

Os gêneros notícia e reportagem, bastante difundidos e usados pelos jornalistas profissionais, têm distinções teóricas e práticas delimitadas, principalmente, por normas e regras de um mercado empresarial. Nesse sentido, os jornalistas adotam uma série de estratégias convencionalmente definidas pela mídia impressa. Tais estratégias são voltadas à organização das informações para garantir uma boa compreensão do público leitor e atingir quantitativa e qualitativamente a audiência pretendida na produção desses gêneros.

Heterogêneo, o público leitor de notícia e/ou reportagem - especial os da editoria de cidade dos jornais O Povo e Diário do Nordeste<sup>1</sup>, coletadas no mês de julho de 2000, *corpus* da pesquisa - constitui-se uma boa representatividade dos diversos tipos de audiência da mídia impressa, estando distribuído nos segmentos sociais A, B, C, D e E<sup>2</sup>. Em geral, os leitores reconhecem algumas características para distinguir superficialmente o gênero notícia do gênero reportagem. Características essas que são semelhantes às adotadas pelos jornalistas, quais sejam: tipo e forma de abordagem dos temas, espaço nas páginas, número de edições, formato de diagramação, etc.

Como subsídios ao desenvolvimento da pesquisa, foram traçados alguns questionamentos, como: - a distribuição das unidades de informação pode ser considerada fator de distinção entre o gênero notícia e o gênero reportagem? As notícias e as reportagens que

---

<sup>1</sup> São os periódicos de maior circulação em Fortaleza e detentores de representatividade na mídia impressa nacional.

<sup>2</sup> <sup>1</sup> Classificações das empresas de pesquisa de audiência nos media para as mais variadas faixas de audiência.

compõem o *corpus*, produzidas pelas editorias de cidade dos jornais **O Povo** e **Diário do Nordeste**, apresentam aspectos próprios de organização das informações? Em que medida os aspectos funcionais, particularmente os propósitos comunicativos, contribuem para distinguir o gênero notícia do gênero reportagem? A apresentação visual, a distribuição gráfica e a extensão da informação são fatores importantes na distinção entre o gênero notícia e o gênero reportagem?

O pressuposto de que existe uma distinção entre o gênero notícia e o gênero reportagem nos possibilitou enumerar vários objetivos importantes à construção de modelos de organização retórica para cada um desses gêneros. Dentre esses, ressaltamos: - investigar a distribuição das informações em notícias e em reportagens das editorias de cidade dos jornais **O Povo** e **Diário do Nordeste** e levantar características que possibilitem identificá-las como um gênero textual específico; - levantar e analisar critérios de natureza funcional para a distinção entre notícia e reportagem; - levantar e analisar fatores, como apresentação visual, distribuição gráfica e extensão da informação que possibilitem estabelecer a distinção entre notícia e reportagem.

A pesquisa está alicerçada em teorias linguísticas sobre Gêneros Textuais e Comunicação, a respeito de notícia e reportagem. Na área da Linguística, destacam-se Bakhtin (1935), Swales (1990) e Van Dijk (1990 e 1992). Já na Comunicação, estão: Beltrão (1969), Bahia (1972), Rabaca et Barbosa (1978), Lage (1981 e 1988), Amaral (1982) e Melo (1985), além de manuais de redação e estilo do jornal **O Estado de São Paulo** (1990), do **O Globo** (1992), da **Folha de São Paulo** (2001) e, principalmente, do Manual da Redação do jornal **O Povo** (1986) e o Guia de Redação e Estilo do jornal **O Povo** (2001).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos sobre gêneros textuais vêm-se desenvolvendo em diferentes perspectivas, descrevendo variados tipos textuais nos mais diversos contextos situacionais. Mas, a concepção sobre

gêneros discursivos/textuais já era discutida pelos gregos desde a Retórica clássica, sendo constituída de regras rígidas do bem falar. Aristóteles defendia três gêneros do discurso; o judiciário, o deliberativo e o epidítico, todos com função argumentativa.

Precursor dos estudos sobre gêneros, Bakhtin (1992[1933], p. 280) aborda as diferentes formas de estruturar a linguagem e a relativa estabilidade de cada gênero, considerando três aspectos gerais: a seleção de temas (conteúdo); a escolha dos recursos linguísticos (estilo) e as formas de organização textual (construção composicional). Bakhtin (op. cit. p. 279) defende os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados de acordo com as diferentes situações sociais a que estão relacionados.

Para Bakhtin (op. cit.), a noção de diálogo é o fator propulsor de interação dos sentidos entre os falantes, bem como de falas já proferidas. Bonini (1999, p.05) frisa que o sistema formal da língua serviria apenas como suporte do diálogo, enquanto o enunciado seria uma unidade básica da comunicação restrita às trocas comunicativas entre os interlocutores. Assim, Bakhtin (op. cit., p.179) declara: “todas as esferas da atividade humana por mais variadas que sejam estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana”.

Na área da Comunicação, os gêneros jornalísticos vêm recebendo maior atenção na literatura científica nas duas últimas décadas. Bonini (s/d, p. 01) ressalta, entretanto, que as diversas tipologias elaboradas para a classificação dos gêneros jornalísticos não definem claramente o que é um gênero jornalístico e a sua forma de constituição. Para o autor, os pesquisadores dessa área têm dado preferência à análise dos gêneros específicos, deixando de lado a análise de cruzamentos entre gêneros. Nesta pesquisa, o levantamento dos estudos nessa área revela que essa problemática continua persistindo no início do novo milênio.

Melo (1985, p. 31) frisa que o “maior desafio do jornalismo como campo de conhecimento é sem dúvida a configuração da sua identidade enquanto objeto científico”. Com



uma espécie de vitrine, Foliet (1961, p. 97/127) propôs esta classificação: 1. Editorial; 2. Artigos de fundo; 3. Crônica geral (resenha dos acontecimentos); 4. Despachos (reportagem e entrevistas); 5. Cobertura setorial; 6. *Fait-divers*; 7. Crônica especializada (crítica); 8. Folhetim; 9. Fotos e legendas; 10. Caricaturas e 11. *Comics*.

Na Europa e nos Estados Unidos, os postulados de Gregório (1966), Vivaldi (1973), Gargurevich (1982) e Bond (1982), dentre outros, geraram novas classificações para o jornalismo. No Brasil, Amaral (1969), Beltrão (1969), Lage (1982), Melo (1985), Medina (1988) e Bahia (1990) fizeram algumas incursões desta natureza, propondo classificações aos gêneros jornalísticos. De forma simultânea, algumas empresas jornalísticas criaram seus manuais e guias de redação e estilo, destacando-se nesta pesquisa os do **Jornal Folha de São Paulo** (2001) e do **Jornal O Povo**.

Apesar desses estudos, é válido ressaltar que as diversas abordagens dos gêneros jornalísticos da mídia impressa apresentam-se de forma imprecisa quanto à classificação desses gêneros, bem como a uma distinção segura e devidamente fundamentada entre o gênero notícia e o gênero reportagem. Dessa forma, esta pesquisa teve como alicerce os estudos da área da Linguística, em especial os de Bakhtin (1935), Van Dijk (1977, 1990 e 1992), Van Dijk e Kintsch (1975), Swales (1990), bem como Rodrigues (1991), Marcuschi (1999) e Bonini (1999), dentre outros da área de gêneros.

O modelo CARS (*Create a research space*) de Swales (1990) foi decisivo para a elaboração dos modelos: - Organização Retórica do Gênero Notícia<sup>3</sup>, - Organização Retórica do Gênero Reportagem<sup>4</sup>, resultados de propostas formuladas, implementadas, analisadas e atestadas como construtos adequados para atender tanto em nível acadêmico, como prático nas áreas da Comunicação e da

---

<sup>3</sup> A versão final da Organização Retórica do Gênero Notícia, testada e analisada, se encontra na parte dos anexos deste trabalho.

<sup>4</sup> Idem.

Linguística, mas também, de forma inter e transdisciplinar, em outras áreas, como a Educação, a Sociologia e mais algumas correlatas.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa buscou caracterizar detalhadamente os diferentes ângulos, possibilitando uma melhor compreensão de sua prática na comunidade de usuários. O *corpus* da pesquisa constitui-se de 59 notícias e 29 reportagens das editoriais de cidade dos jornais **O Povo** e **Diário do Nordeste**, coletadas nos dias 02, 09, 16, 23 e 30 de julho de 2000. Esses periódicos são os de maior circulação em Fortaleza e detentores de representatividade na mídia impressa nacional.

Inicialmente, a adaptação do modelo CARS foi aplicada em um estudo-piloto, com uma amostra de dois casos de uxoricídio, veiculados em 1992, nos jornais **O Povo** e **Diário do Nordeste**, considerados relevantes e merecedores de destaque na mídia impressa local. A princípio, foram traçadas propostas preliminares aos dois modelos de Organização Retórica que seriam aplicadas ao objeto de análise, compreendido pelas 59 notícias, sendo 24 no **O Povo** e 35, no **Diário do Nordeste**, e pelas 29 reportagens, sendo 14 no primeiro periódico e 15 no segundo.

Na seleção e classificação do *corpus*, foram considerados critérios de reconhecimento adotados pelos jornalistas na distinção entre notícia e reportagem, a saber: a notícia tem caráter mais factual, mais breve e se desenvolve em torno de, no máximo, dois personagens; a reportagem dispõe de um caráter mais investigativo, mais detalhada e extensa, com mais recursos de diagramação, com fotos, ilustrações e infográficos, além de abranger maior número de personagens do que a notícia.

A análise do *corpus* foi a partir das adaptações do modelo CARS, propiciando a descrição e distribuição das informações em unidades e subunidades temáticas na notícia e na reportagem. Por último, houve a investigação de como se configuram determinados mecanismos linguísticos e extralinguísticos nas notícias e nas reportagens, assim comprovando a importância da



distinção desses dois gêneros, tanto em nível acadêmico, como prático para as áreas da Comunicação e da Linguística.

#### 4. RESULTADOS

A pesquisa desenvolvida com o objetivo de descrever a organização retórica da notícia e da reportagem respondeu a diversos questionamentos. Dentre os muitos, destacam-se os que serviram de alicerce para a investigação e comprovação do principal pressuposto: a existência de uma distinção entre o gênero notícia e o gênero reportagem.

Os resultados nos levaram a uma série de descobertas e reformulações dos questionamentos iniciais, mas respaldaram a nossa defesa de que a notícia e reportagem são gêneros praticados na área do jornalismo impresso e também são capazes de gerar contribuições para outras áreas já mencionadas. Assim, merecem uma classificação mais aprofundada, como é a nossa proposta.

Neste caso, o jornalista adota conscientemente um gênero para produzir uma mensagem entendível pelo público leitor. Diferentemente das demais comunidades discursivas, o jornalista é o responsável pela produção do gênero, mas também pode assumir a função de leitor, enquanto ao público leitor cabe apenas a função de leitor. Em síntese, são as seguintes constatações:

1. a notícia e a reportagem constituem-se realmente gêneros distintos na área jornalística, com organizações retóricas típicas, cuja descrição a que chegamos reflete o que vem sendo praticado atualmente na mídia impressa cearense, semelhantemente ao padrão de jornalismo das grandes capitais do Brasil;
2. a notícia possui uma organização retórica própria, com três *unidades retóricas*, sendo a primeira com uma *subunidade*, a segunda com três *subunidades* e a terceira *unidade* com duas *subunidades*;
3. a reportagem dispõe também de uma organização retórica particular compreendendo cinco *unidades retóricas*, tendo a primeira duas *subunidades*, a segunda três *subunidades* e,



da terceira à quinta *unidades*, duas *subunidades* respectivamente;

4. apesar de se configurarem como gêneros próprios, a notícia e a reportagem apresentam características comuns, ou seja, algumas *unidades* e *subunidades* de informação são preenchidas com a mesma função em ambos os gêneros.
5. os padrões de organização retórica encontram-se intrínsecos no processo de elaboração da notícia e da reportagem e foram revelados na análise de periódicos em circulação, representativos da prática jornalística atual.

Acreditamos que os resultados da pesquisa são relevantes para os estudos nas áreas da Comunicação e da Linguística, em especial da Análise de Gêneros, descrevendo os gêneros em uso na sociedade letrada. Por conseguinte, a descrição das características de distinção dos gêneros notícia e reportagem significa um avanço histórico no contexto da Comunicação, principalmente devido à carência de estudos desta natureza, constatada no levantamento bibliográfico sobre o assunto que foi alvo da nossa investigação.

É imprescindível ressaltarmos também as contribuições da presente pesquisa que, juntamente com outras realizadas e/ou em andamento, vêm propiciando direta e indiretamente em áreas correlatas, como Educação e Sociologia, dentre outras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, a pretensão da pesquisa consistia em responder a diversas inquietações de formação e ensino, como do exercício profissional no mercado da Comunicação e da Linguística, detalhadas amiúde na dissertação. Entretanto, o andamento dos estudos e das análises e, principalmente, os resultados obtidos com a criação dos modelos de Organização Retórica para Notícia e para Reportagem, respectivamente, revelaram que outras contribuições poderiam ser geradas para as áreas das Ciências Humanas. Na Educação Básica, por exemplo, já estão sendo alcançadas respostas favoráveis no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, a partir da adoção dos gêneros textuais (abrangendo os gêneros jornalísticos),

como ferramentas linguísticas capazes de auxiliar eficazmente o ensino da primeira e segunda línguas (maternas e estrangeiras) nas escolas brasileiras.

Essa perspectiva veio reforçar substancialmente outras inquietações nossas em interligar os resultados da pesquisa a uma contribuição teórica e prática não apenas restrita ao ensino superior, mas também de integrá-los aos diversos mecanismos voltados a reverter os baixos índices de desempenho dos alunos brasileiros, sobretudo os das escolas públicas, nas habilidades linguísticas, mais especificamente em Língua Portuguesa, conforme resultados aferidos pelos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará (SPAECE).

Em face desse novo desafio, retornamos à academia para, alicerçadas nos resultados desta pesquisa, desenvolver estudos direcionados a analisar as possíveis contribuições que o processo argumentativo dos gêneros jornalísticos, como ferramenta de auxílio, poderá propiciar às produções textuais dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública em Fortaleza. A expectativa é de que, durante os quatro anos de Doutorado em Linguística, possam ser encontrados subsídios científicos para que a adoção dos Gêneros Jornalísticos na sala de aula das escolas públicas represente uma mudança de paradigmas na Educação efetivamente oferecida às crianças e jovens cearenses.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. Edioro/21422. Col. Universidade de Bolso.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, Adair. *O Conhecimento Tipológico textual de jornalistas: um estudo introdutório*. Santa Catarina: UFSC, s/d (inédito).

- \_\_\_\_\_. *O Conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: uma contribuição à teoria dos esquemas cognitivos para textos*. Florianópolis: UFSC, 1999. (tese de doutorado)
- Van DIJK, Teun A. *Text and context*. London: Longman, 1976.
- \_\_\_\_\_. *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. Estruturas da notícia na imprensa. In: *Cognição, discurso e interação (org. e apres. por Ingedore V. Koch)*. São Paulo: Contexto, 1992.
- Guia de Redação e Estilo/Organização e Redação. Gibson Antunes. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1998.
- Manual de Redação O Povo. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, s/d.
- Manual de Redação Folha de São Paulo, 4ª ed. São Paulo: Publifolha, 2001.
- MELO, José Marques de. *A Opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SWALES, John M. *Aspects of articles introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Research into structure of introductions to journal articles and its applications to the teaching of academic writing*. Common ground: shared interests in ESP and communication studies. USA: Pergamon Press, ELT Documents, 1117: 77-86, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Repensando Gêneros: uma nova abordagem aos efeitos da comunidade discursiva*. Trad. Benedito Gomes Bezerra. Comunicação apresentada no Rethinking Genre Colloquium, na Universidade de Carleton Ottawa, 1992 (inédito).









GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
*Secretaria da Educação*