

Solonildo Almeida da Silva  
Simone Cesar da Silva

# ARTE E DOCÊNCIA

N. Cham.: 379 A825  
Título: Arte e docência .



14212057

Ac. 160515

BCCE



6

# ARTE E DOCÊNCIA

## CONSELHO EDITORIAL

- PROFESSORA ADÉLE CRISTINA BRAGA ARAÚJO  
PROFESSORA ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA  
PROFESSORA ALINE MARIA FREITAS BUSSONS  
PROFESSORA ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO  
PROFESSORA CÍNTIA DE LIMA GARCIA  
PROFESSORA GRAYCE ALENCAR ALBUQUERQUE  
PROFESSORA HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO  
PROFESSORA LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO  
PROFESSORA LUCIANE GERMANO GOLDBERG  
PROFESSORA MARYAMA NAARA FELIX DE ALENCAR LIMA  
PROFESSORA PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA  
PROFESSORA PATRÍCIA RIBEIRO FEITOSA LIMA  
PROFESSORA SIMONE CESAR DA SILVA  
PROFESSORA THAÍSE LUCIANE NARDIM  
PROFESSOR ANTÔNIO ÁLDER TEIXEIRA  
PROFESSOR BASÍLIO ROMMEL ALMEIDA FECHINE  
PROFESSOR EXPEDITO WELLINGTON CHAVES COSTA  
PROFESSOR FRANCISCO DE ASSIS FRANCELINO ALVES  
PROFESSOR FRANCISCO HERBERT ROLIM DE SOUSA  
PROFESSOR GERALDO LUIS BEZERRA RAMALHO  
PROFESSOR JÖRN SEEMANN  
PROFESSOR LUIS JOSÉ SILVEIRA DE SOUSA  
PROFESSOR MARCUS FLÁVIO ALEXANDRE DA SILVA  
PROFESSOR PAULO SERGIO DE BRITO (PAULO ESS)  
PROFESSOR RAIMUNDO LEANDRO NETO  
PROFESSOR RENATO DE CARVALHO CARDOSO  
PROFESSOR RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO.  
PROFESSOR SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

AC 160515

R 14212057/2016

19/09/2016

SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

SIMONE CESAR DA SILVA

PPG EDUCAÇÃO

379

A825

# ARTE E DOCÊNCIA

Fortaleza - CE

2015

PERGAMUM  
BCCE/UFC

**Arte e Docênci**

© 2015 Copyright by Solonildo Almeida da Silva e Simone Cesar da Silva

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

**Coordenação Editorial**

Editor-Chefe: Solonildo Almeida da Silva  
Editora-Supervisora: Simone Cesar da Silva  
solonildo@ifce.edu.br

**Diagramação e Capa**

Narcélio de Sousa Lopes

**Revisão de Texto**

os autores

**Ficha Catalográfica**

---

Arte e Docênci. Solonildo Almeida da Silva e Simone Cesar da Silva  
(Organizadores) – Fortaleza: IFCE, 2015.

392 p.

ISBN: 978-85-420-0661-2

1 Arte. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Docênci I. SILVA, Solonildo Almeida  
da. II. SILVA, Simone Cesar da. III. Título  
CDD: 379

---

## **APRESENTAÇÃO**

A presente coletânea resulta dos esforços de muitas vidas. Educadores que atenderam a uma chamada pública que estabeleciam critérios rigorosos para submissão de artigos em um livro que versaria sobre “Arte e Docência”. Portanto, professores que acreditam que a arte é fundamental para a existência humana e que igualmente torna-se cada vez mais improvável que alguém consiga ensinar algo a alguém sem a ideia de que todo professor é um artista nato.

O nosso objetivo através deste livro é registrar a elaboração de profissionais da educação e assegurar a divulgação de suas opiniões fomentando o intercâmbio de representantes de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES).

Este livro que vem a público amplia o espectro já alcançado pelo livro “Arte: interlocuções IFCE e UFC”, também organizados pelos professores Solonildo Almeida da Silva e Simone Cesar da Silva, no ano de 2014, com edição já esgotada. Embora tenhamos recebido inúmeras súplicas para uma segunda edição, tomamos a difícil decisão de atravessar por outro caminho mais áspero, o de organizarmos “Arte e Docência”, onde muitos dos autores nunca tiveram a oportunidade de cruzarem um único olhar, sequer.

Imaginar que a “Arte e Docência” fará parte do acervo da Biblioteca Nacional que mantém um exemplar de todas as publicações produzidas em território nacional, assegurando a coleta, a guarda e a difusão da produção intelectual brasileira, preservando a formação da Coleção Memória Nacional, transformam as nossas vidas findáveis em vidas imortais.

**Solonildo Almeida da Silva**

**Simone Cesar da Silva**

Noite de Lua Azul em Julho de 2015.

**PERGAMUM  
BCCE/UFC**



## **SOBRE OS AUTORES**

**Adriana Moreira da Rocha Veiga** - Licenciada em Pedagogia (1985) e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (1992); Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria (1995); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria, onde atua no Centro de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Em sua trajetória, vem desenvolvendo a docência em suas multidimensões (ensino, pesquisa, extensão e gestão), tendo significativa participação em diferentes momentos no desenho e implantação de projetos institucionais, cursos de graduação e pós-graduação; construção de redes de formação presenciais e virtuais. Lidera, desde 2002, dois grupos de pesquisa, certificados pela UFSM e registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq: 1) o GPKosmos Grupo de Pesquisas sobre Educação Digital e Redes de Formação, constituindo Rede com o GTFORMA - Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação/CNPq/UFSM e o GPFOPE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior/CNPq/UFSM e 2) o GEU/UFSM - Grupo de Estudos sobre Universidades da UFSM, ligado à Rede GEU, liderada pela UFRGS. É membro da Red sobre Iniciacion a la docencia - Profesorado principiante e insercion profesional da Universidad de Sevilla; da Red de la Organización de Estados Iberoamericanos, da OEA e do Consejo Asesor Internacional de la Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación, da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), da Argentina. Em seus estudos, prioriza as seguintes temáticas: novas gerações de ensinantes/aprendentes; ambientes (institucional, docente, discente, formativa, digital); resiliência (docente, discente, digital); educação digital; educação imersiva; aprendizagem da

docência digital; redes de formação e desenvolvimento profissional docente; pedagogias universitárias e inovação; gestão educacional e inovação, autorrealização e desenvolvimento profissional docente; ensino e aprendizagem em ambientes virtuais e presenciais.

**Ana Cláudia Uchôa Araújo** - Doutora em Educação Brasileira (UFC), pelo Eixo de Educação, Família e Sexualidade e Linha de Pesquisa de História da Educação Comparada e Mestre em Educação Brasileira (UFC), pelo Eixo de Avaliação Curricular e a Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional. Especialista em Educação de Jovens e Adultos (IFCE). Formada em Pedagogia (UFC). Pedagoga concursada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, lotada na Reitoria, na Pro-Reitoria de Ensino. Com experiência na área de Educação, atua ainda em áreas afins como Educação Comparada, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Avaliação Educacional e Avaliação Curricular.

**Antônio Álder Teixeira** - Autor de crônicas, contos e ensaios, com alguns livros publicados; professor titular dos cursos de Artes Cênicas e Artes Visuais do IFCE; Mestre em Literatura Brasileira e Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Com interesse nas áreas de Letras, Ciências Humanas, Artes e Linguística.

**Basílio Rommel Almeida Fechine** - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (2004). É Especialista em Atividade física para Terceira Idade e Mestre em Ciências do Desporto, ambos cursos de pós-graduação obtidos pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (FADE 2005-2007). É Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2012) com estudos voltados para a avaliação da memória-visuo motora e de fatores cognitivos em idosos sujeitos a prática de atividade física sistematizada. É professor do curso de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Campus Canindé-

CE. Coordenando o mesmo no período de 2012-2013, estando a frente deste no reconhecimento junto ao MEC, com avaliação nota 4. Coordena atualmente o CIAFELTI - Centro de Investigação em Atividade Física, Esporte e Lazer para Terceira Idade, LAPEM - Laboratório de Aprendizagem Perceptivo Motora e o projeto de extensão e pesquisa “Em Canindé a vida é longa”. Onde analisa o efeito da atividade física e dos fatores sócio demográficos na cognição dos idosos. Estuda desde 2005 a relação dos efeitos do exercício físico sobre a memória e a atenção de idosos e atualmente investiga também a aprendizagem motora nos esportes e na terceira idade.

**Antonio Jose Albuquerque de Araujo Filho** - Professor substituto do Instituto Federal de Educação (IFCE). Professor substituto na Prefeitura Municipal de Fortaleza (2015). Mestre em Educação, com área de concentração em Formação de Professores, no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE da Universidade Estadual do Ceará UECE , na Linha Marxismo e Formação do Educador (2015). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Técnico em Manutenção Automotiva pelo Instituto Federal de Educação do Ceará IFCE (2010). Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisa do Movimento Operário IMO , junto ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Luta de Classes.

**Cíntia de Lima Garcia** - Mestre em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC (FMABC) – Santo André (SP), Brasil. Professora da Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN) e da Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte - ESTÁCIO/FMJ, (CE) Brasil.

**Erik Montagna** - Doutor em Ensino de Bioquímica pelo IQ-USP, pós-doutorando em Ensino de Ciências da Saúde pela FMABC. É pesquisador pleno da FMABC na linha de ensino em ciências da saúde. Professor de Metodologia Científica no curso de Farmácia das Faculdades Oswaldo Cruz.

**Expedito Wellington Chaves Costa** - Possui graduação em Letras - Português/Literatura, especialização em Língua Portuguesa e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Atuou no Colégio Espaço Aberto e foi professor da Faculdade Católica do Ceará - Marista e professor-substituto na Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Tem experiência nas áreas de Metodologias de Pesquisa e de ensino de Língua Portuguesa, Produção Textual e Linguística, com ênfase em Análise do Discurso. Líder do grupo de pesquisa “Estudos Linguísticos Interdisciplinares”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e membro pesquisador do grupo Representações Sociais e Educação (UFRN). Contato: wellingtoncosta@ifce.edu.br, ms.wellington@gmail.com

**Francisco de Assis Francelino Alves** – Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidad Nacional Tres de Febrero Buenos Aires 2013, Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará(2005), Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (1998), Licenciado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (1981), Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1980), Professor da Universidade Federal do Ceará (APOSENTADO), Professor Adjunto M Nível XII da Universidade Estadual do Ceará UECE (APOSENTADO). Professor Adjunto do Instituto Federal de Educação do Ceará IFCE/Canindé. Revisor de Artigos Científicos do Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, REVISTA CONEXÓES - Ciência e Tecnologia. Tem experiência nas áreas de Educação e Educação Física com ênfase nos temas Ensino-Aprendizagem, Filosofia da Educação, Didática do Ensino Superior, Avaliação do Ensino, Lazer, História e Memória da Educação, Formação de Professor. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa Científica do IFCE. Pesquisador do CNPQ.

**Francisco Herbert Rolim de Sousa** - Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003) e doutorado em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. É artista plástico, curador e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: arte anfíbia (pintura e literatura), arte/educação, arte pública contemporânea, pesquisa ação. Autor dos livros: *Arte Anfíbia: o Caso Otacílio de Azevedo* (2009) e *Salão de Abril: de Casa para o Mundo, do Mundo para Casa* (2010).

**Geraldo Luís Bezerra Ramalho** - Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará (2013). Graduado em Engenharia Elétrica (1994) e Mestre em Engenharia de Teleinformática (2007) pela mesma instituição. Especialista em Redes de Computadores pela Universidade de Fortaleza (1997) e em Automação Industrial pela Universidade Estadual do Ceará (2003). Atualmente é Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na elaboração e coordenação de projetos de pesquisa e desenvolvimento, com ênfase na automação de processos, inspeção automática, inspeção não-destrutiva, processamento de imagens e sinais, reconhecimento de padrões e sensoriamento remoto.

**Gláudia Mota Portela Mapurunga** - Mestra em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Canindé.

**Grayce Alencar Albuquerque** - Enfermeira. Doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC (FMABC). Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e professora efetiva no curso de graduação em enfermagem da Universidade Regional do Cariri (URCA).

**Guilherme Diniz Irffi** - Possui graduação em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004), mestrado e doutorado em Economia pela Universidade Federal do Ceará (2007 e 2011). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Economia Aplicada, onde leciona disciplinas de métodos quantitativos e Políticas Públicas. Pesquisa nas áreas de Avaliação de Políticas e tem interesse em Métodos e Modelos Matemáticos, Econométricos e Estatísticos.

**Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo** - Doutora em Educação Brasileira, professora colaboradora do Instituto UFC Virtual e Universidade Estadual do Ceará (UECE) nos cursos de Especialização presencial e Graduação em Pedagogia (UAB) nas orientações de Trabalho de Conclusão e Professora Formadora. Doutorado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Filosofia; Especialista em Gestão Escolar e Educação a Distância. Graduada em Filosofia Licenciatura e Pedagogia (UECE). Experiência no Ensino Superior e Educação Básica no Curso de Ensino Normal do Instituto de Educação do Ceará (IEC). Experiência em cargos de gestão na coordenação (exerci a função de coordenadora adjunta e vice-coordenadora no curso de Especialização em Gestão Escolar - UFC em 2011 a 2015). Parecerista Ad hoc em Eventos Científicos e Pesquisadora dos Grupos de Estudo e Pesquisa no CNPq: Núcleo de História e Memória (NHIME/UFC) e do grupo Laboratório de Práticas Educativas Digitais e Imagéticas (UFC). Membro da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Trabalha com as áreas de pesquisa: Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Gestão Escolar, Avaliação, Educação Popular e a Distância.

**Helyane Candido Pereira** - Mestranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC (FMABC) – Santo André (SP), Brasil. Enfermeira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Canindé (CE), Brasil.

**Ivo Luis Oliveira Silva** - Bacharel em Turismo pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR - 2003); Pós Graduação em Estratégia e Gestão Empresarial pela Universidade Federal do Ceará (UFC - 2005); Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC - 2008). Atualmente é Professor Efetivo do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Canindé. Membro do NDE e Colegiado do Curso de Gestão de Turismo (IFCE), campus Canindé. Membro da Rede de Monitoramento e Avaliação da América Latina e Caribe. Consultor Ad Hoc da Revista Econômica do Nordeste - REN.

**Leandra Fernandes do Nascimento** - Doutoranda em Educação (UECE). Mestra em Educação - UECE (Didática e Formação de Professores). Especialista em Educação Inclusiva - UECE. Possui graduação Tecnológica em Gestão Desportiva e do Lazer pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - IFCE (2007) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2007). Tem experiência como bolsista pela Pró-Reitoria de Planejamento - UFC na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, além de experiência de ensino em Informática Educativa, Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino. Destaco ainda a Monitoria em Didática I, componente curricular nos cursos de licenciatura da UFC. Possui artigos publicados, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Práticas Pedagógicas, Ensino da Arte, Responsabilidade Social Empresarial - RSE, Empreendedorismo, Qualidade de Vida no Trabalho - QVT, e Lazer.

**Leandro Araujo de Sousa** - Mestrando em Educação Brasileira, Linha de Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (2013). Especialização em Exercício Físico e Saúde pela Faculdade Católica Rainha do Sertão - FCRS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação do Conhecimento em Educação Física e Esportes - Grupo ACEFE realizando pesquisas nessa área.

**Magda Alves Vieira** - Possui Especialização em Gestão Pública (2012) e Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e ensino a distância. Atua como Técnica da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – IFCE.

**Marcos de Queiroz Ferreira** (Doutor Mágico) – Médico. Mágico. Graduando do curso de Teatro da Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Maria Assunção de Lima Marinho** - Contadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Docente e Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na modalidade de Educação a Distância (UFC). Mestre em Economia- (UFC), área de concentração: Economia do Setor Público. Especialista em Gestão Tributária e Graduada em Ciências Contábeis (UNIFOR). Área de atuação: Contabilidade Pública, Gestão Tributária, Educação a Distância e Avaliação.

**Maryama Naara Felix de Alencar Lima** - Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Brasil. Professora da Faculdades Integradas de Patos –FIP, Patos (PB), Brasil.

**Patrícia Helena Carvalho Holanda** - É Psicóloga, mestra, doutora em Educação pela UFC e pós-doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. Professora de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, vinculada as linhas de pesquisas História da Educação Comparada e Educação, Currículo e Ensino. É cadastrada nos grupo de pesquisa do CNPQ, Avaliação Curricular certificado pela UFC e o grupo História da Educação Comparada certificado pela UFC sob sua coordenação e vice-coordenação, respectivamente. Atualmente, o grupo de pesquisa em avaliação curricular se encontra investigando os fundamentos epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos da avaliação curricular,

visando à compreensão de elementos que constituem percurso avaliativo diversificado. Na Linha História da Educação Comparada vem desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo investigar os laços familiares e constituição dos sujeitos nos espaços formais de Educação em perspectiva comparada. Orientadora de seis teses de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, nas linhas de pesquisa supracitadas.

**Paulo Sergio de Brito** – (Paulo Ess) - Formado em Teatro pelo Curso de Arte Dramática da Universidade Federal do Ceará - UFCe. Graduado em Letras. Mestre em turismo pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Teoria História e Prática do Teatro. Doutor em Teoria História e Prática do Teatro com qualificação “Sobresaliente Cum laude” pela Universidad de Alcalá/Madrid-España (curso com Menção de Qualidade, pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha.) Diploma de Estudos Avançados - DEA. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi professor de Interpretação Teatral no Theatro José de Alencar durante 28 anos e atualmente é professor de interpretação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de artes, com ênfase em interpretação teatral, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênese do gesto artístico e expressividade do corpo.

**Raimundo Leandro Neto** - Possui Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Gestão Escolar (2004) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); em Arte-Educação (2002) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Planejamento Educacional (1996) pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Obteve Bacharelado em Ministério Cristão (1982) e Bacharelado em Educação Religiosa (1983), ambos pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB); Licenciatura de 1º Grau Pedagogia(1988) e Licenciatura Plena Pedagogia (1994), ambas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professor do Ensino

Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus de Cedro e tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte-Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: iniciação musical e flauta doce; e experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, ensino-aprendizagem e rendimento escolar.

**Renato de Carvalho Cardoso** - Mestre em performance (violão) pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP. Formado em guitarra elétrica pela Universidade Livre de Música(ULM) e bacharel em música: habilitação em violão pela UNESP. Fez parte do Grupo PET-Música, no qual desenvolveu inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão. Se apresenta em recitais solo e em duo de violão e é compositor e arranjador do grupo Espírito do Tempo. Áreas de interesse: Performance musical; Música Antiga; Interpretação musical do Barroco; Filosofia da Música; Teoria dos Sistemas; Paradigma Complexo; Formas de conhecimento e arte.

**Ricardo Carvalho de Figueiredo** - é doutor em Artes e professor do curso de Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) onde atua na área de Pedagogia do Teatro na formação de professores de teatro para a educação básica. Coordena o projeto de extensão universitária “Teatro-Educação: experimentos teatrais na Educação Infantil” desde 2010 e o Subprojeto de Teatro no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Foi coordenador adjunto do curso de aperfeiçoamento “Educação Infantil, Infâncias e Arte” (2013 e 2014) e é coordenador adjunto do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2014 – 2016) pela FaE/UFMG. É chefe do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema (FTC) da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG desde abril de 2015.

**Sara José Soares** - Pedagoga com habilitação em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Administração Educacional - UFT (2005). Especialista em Planejamento e Docência para o Ensino Superior - FAIARA (2007) e em PROEJA - IFTO (2010). Mestranda em Educação - UFSM (2015). Técnica em Assuntos Educacionais do Campus Colinas do Tocantins do IFTO (atual). Gerente de Ensino do Campus Dianópolis do IFTO (2013-2015). Técnico em Assuntos Educacionais da Reitoria do IFTO (2010-2015). Coordenadora de tutoria da Rede E-tec no IFTO (2012-2013)). Tutora do Curso Disseminadores de Educação Fiscal - ESAF (2008-2011). Apoio pedagógico à coordenação do PROEJA-Agroindústria/Informática, no IFTO Campus Araguatins (2010). Técnica de Acompanhamento Escolar (2007-2009) e Pedagoga do Currículo (2009), na Diretoria Regional de Ensino de Araguatins/SEDUC-TO. Experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: PROEJA, educação profissional, sedução, linguagem, metodologia de ensino, avaliação, currículo, gestão educacional, diversidade, formação continuada e identidade profissional

**Simone Cesar da Silva** - Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) lotada no Campus Fortaleza. Coordenadora do subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Formadores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, precarização do trabalho, formação de professores e estágio supervisionado.

**Solonildo Almeida da Silva** – Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Políticas Públicas e Sociedade; Especialista em Formação de Formadores; Especialista em Metodologias do Ensino de Geografia; Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduando em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro

(UFC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) atuando nas Licenciaturas em Artes Visuais, Educação Física, Matemática, Física e Teatro.

**Talyson Marques da Silva** - Graduando em Letras pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) - Campus Crateús. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Integrante do Grupo de pesquisa na área de Linguística e ensino (IFCE).

**Thaíse Luciane Nardim** - Professora Assistente em regime de Dedicação Exclusiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Colegiado de Filosofia e Artes, Licenciatura em Teatro (Licenciatura Interdisciplinar Teatro e Filosofia). Doutoranda em Artes da Cena (ingresso em 2013), Mestre em Artes (2009) e Bacharel em Artes Cênicas (2006) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), especialista em Arte/Educação e Tecnologias Contemporâneas (2012) pela Universidade de Brasília (UnB). Integra o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (CNPq/Mackenzie) e o grupo Estudos Filosóficos sobre a Formação Humana (CNPq/UFT). Investiga relações entre arte, performance e pedagogia, interessada especialmente em obras que friccionam os fazeres artístico e acadêmico e/ou pedagógico. Tem extensa produção em arte da performance, com participação em eventos desta linguagem - artísticos, acadêmicos e artístico-acadêmicos.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<i>Solonildo Almeida da Silva e Simone Cesar da Silva</i>	
<b>I. O PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO DOS DISCENTES E SUAS AVALIAÇÕES SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA FEAAC/UFC .....</b>	<b>23</b>
<i>Guilherme Diniz Irffi, Maria Assunção de Lima Marinho e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo</i>	
<b>II. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MÃES, CUIDADORAS E CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL .....</b>	<b>49</b>
<i>Helyane Cândido Pereira, Maryama Naara Felix de Alencar Lima, Grayce Alencar Albuquerque, Erik Montagna e Solonildo Almeida da Silva</i>	
<b>III. A ALEGORIA PLATÔNICA DE Abbas Kiarostami .....</b>	<b>63</b>
<i>Antônio Álder Teixeira</i>	
<b>IV. A AUTOIMAGEM E OS PROFESSORES: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA CARREIRA .....</b>	<b>73</b>
<i>Expedito Wellington Chaves Costa</i>	
<b>V. UMA ANÁLISE DA NEUROMÁGICA E O SEGREDO NATURAL DAS COISAS A PARTIR DA TÉCNICA DO MISDIRECTION ....</b>	<b>93</b>
<i>Marcos de Queiroz Ferreira</i>	
<b>VI. ACESSO DE MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS AOS SERVIÇOS DE SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE MARGINALIZAÇÃO E INVISIBILIDADE .....</b>	<b>109</b>
<i>Helyane Cândido Pereira, Cíntia de Lima Garcia, Grayce Alencar Albuquerque e Solonildo Almeida da Silva</i>	

VII. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO CAMPUS PORTO NACIONAL DO IFTO .....	129
<i>Sara José Soares e Adriana Moreira da Rocha Veiga</i>	
VIII. PROFESSOR-PERSONAGEM NA SALA DE AULA: REVERBERAÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR ARTISTA .....	149
<i>Ricardo Carvalho de Figueiredo</i>	
IX. UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE: ELOS ENTRE A TUTORA A DISTÂNCIA E A NORMALISTA.....	159
<i>Ana Cláudia Uchôa Araújo e Patrícia Helena Carvalho Holanda</i>	
X. INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUSSÕES INICIAIS DE UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....	185
<i>Leandro Araujo de Sousa, Solonildo Almeida da Silva e Simone Cesar da Silva</i>	
XI. AGENCIANDO CULTURA VISUAL PARA UMA NARRATIVA ARTE/EDUCACIONAL.....	199
<i>Francisco Herbert Rolim de Sousa</i>	
XII. EDGAR MORIN E LIGAÇÃO DOS SABERES: UMA EPISTEMOLOGIA EM DIREÇÃO ARTE-EDUCAÇÃO EM MÚSICA ...	227
<i>Renato de Carvalho Cardoso</i>	
XIII. REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	235
<i>Raimundo Leandro Neto</i>	
XIV. FORMAÇÃO DOCENTE E A PROMOÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	249
<i>Leandra Fernandes do Nascimento</i>	

XV. GESTÃO DO ENSINO COM FOCO NO PLANEJAMENTO DIALÓGICO: IMPLEMENTANDO MELHORIAS ATRAVÉS DE FERRAMENTAS COLABORATIVAS.....	271
<i>Geraldo L. B. Ramalho e Magda Alves Vieira</i>	
XVI. O FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS .....	291
<i>Talyson Marques da Silva e Expedito Wellington Chaves Costa</i>	
XVII. O GUERREIRO BOAL E SEU TEATRO COMO ARTE MARCIAL.....	305
<i>Paulo Ess</i>	
XVIII. UM BREVE PERCURSO NA HISTÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA.....	329
<i>Basílio Rommel Almeida Fechine</i>	
XIX. ENSINAR E APRENDER: O SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	339
<i>Francisco de Assis Francelino Alves, Ivo Luis Oliveira Silva e Gláudia Mota Portela Mapurunga</i>	
XX. LEVAR A ARTE DA PERFORMANCE DA LICENCIATURA EM TEATRO AO CHÃO DA ESCOLA - E FRICCIONÁ-LOS TODOS.....	361
<i>Thaíse Nardim</i>	
XXI. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	373
<i>Antônio José Albuquerque de Araújo Filho, Solonildo Almeida da Silva, Simone Cesar da Silva e Helyane Cândido Pereira</i>	



# I. O PERFIL SOCIOECONÔMICO E DEMOGRÁFICO DOS DISCENTES E SUAS AVALIAÇÕES SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA FEAAC/UFC

GUILHERME DINIZ IRFFI  
MARIA ASSUNÇÃO DE LIMA MARINHO  
HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo conhecer o perfil socioeconômico e demográfico dos discentes e sua avaliação sobre o curso de Ciências Econômicas da FEAAC/UFC. Utilizaram-se estudos de autores: Salvato e Silva (2008), Barbosa Filho & Pessoa (2010), Vasconcelos, Diniz & Andrade (2012), Yin (2001) e (MINAYO & SANCHES, 1993). Adotaram-se como procedimentos metodológicos a pesquisa quali-quantitativa, estudo de caso com 89 alunos que ingressaram no ano de 2007 e responderem um questionário disponibilizado no *Google.docs*. Os resultados apontaram a predominância de homens, solteiros residentes em Fortaleza. Quanto à avaliação do curso a segurança foi o item que obteve a pior avaliação.

**Palavras-Chave:** Perfil Socioeconômico e Demográfico. Avaliação. Curso de Economia da FEAAC/UFC.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação consiste num importante elemento para averiguar o nível de desenvolvimento socioeconômico de uma determinada região. Nesse sentido, a literatura existente sobre esse tema vem se expandindo consideravelmente no Brasil, fomentando o debate sobre os benefícios de se viver em

uma sociedade com um padrão educacional elevado. Diversos estudos têm mostrado que quanto maior a escolaridade dos indivíduos maiores são os salários, bem como promove uma redução das taxas de criminalidade, desigualdade de renda e pobreza como ressaltam os estudos de Schultz (1961), Reis e Barros (1990), Queiroz (1999), Coelho e Corseuil (2002), Ioschpe (2004), Rocha (2006), Salvato e Silva (2008), Barbosa Filho e Pessoa (2010).

Nas três últimas décadas o Brasil tem adotado algumas ações e traçado políticas para melhorar tanto os índices de analfabetismo e os baixos anos de estudos dos indivíduos quanto a ampliação do acesso ao ensino superior<sup>1</sup>. Apesar dos esforços realizados, o padrão atual da educação brasileira ainda se apresenta aquém do que seria considerado satisfatório. Pois, de acordo com a segunda edição do relatório feito pela Pearson<sup>2</sup> e pela consultoria britânica *Economist Intelligence Unit* (EIU), em 2014, o Brasil apareceu na 38<sup>a</sup> posição do ranking de 40 países, ficando na frente apenas do México e da Indonésia. Tal ranking compara resultados de provas de matemática, ciência e leitura, e também índices como taxas de alfabetização e aprovação escolar.

No que tange ao ensino superior, a partir do ano 2000 ocorreu uma expansão das universidades públicas e faculdades particulares no Brasil, aumentou-se o número de vagas e de cursos. De acordo com sinopses estatísticas da educação básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de instituições de ensino superior particulares passou de 684, em 1995, para 2.100, em 2010. Em relação ao número de vagas, ouve um crescimento de 519% na oferta de vagas no período acima citado, pois aumentou de 432.210 (1995) para 2.674.855 (2010).

O número de alunos frequentando a graduação passou de 2.864.046 em 2000 para 6.193.779 em 2010, de acordo com o Censo/IBGE. Tal fenômeno pode ser atribuído não apenas a ampliação do Fundo de Finan-

1 Como, por exemplo, o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Brasil Profissionalizado, Programa caminho da Escola, Programa Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, Programas dos livros didáticos, dentre outros.

2 Ligado ao jornal britânico *Financial Times*.

ciamento estudantil (FIES), mas a uma gama de ações governamentais conjuntamente com necessidade crescente de qualificação ocorrida na estrutura produtiva do país, pois além do mercado exigir maior qualificação, as empresas passaram a valorizar os profissionais com maior grau de escolaridade.

Desta forma, o aumento das instituições de ensino superior abriu espaço para o desenvolvimento de uma gama de pesquisas voltadas para a análise da qualidade do ensino e do desempenho dos discentes. Sob esse aspecto, a questão do ensino-aprendizagem do discente de nível superior se tornou primordial, mas as pesquisas relacionadas a esse tema ainda são escassas. Grande parte dos trabalhos nacionais que procuram averiguar os fatores que influenciam o desempenho do discente no ensino superior têm concentrado suas análises nos cursos de contabilidade e administração: Noronha, Carvalho e dos Santos (2000), Frezatti e Leite Filho (2003), Andrade e Corrar (2007), Magalhães e Andrade (2006), Leite Filho *et. Al.* (2008) e Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012).

Diante disso, nota-se a existência de uma lacuna na literatura em relação às pesquisas que procuram entender o desempenho dos discentes nos outros cursos. Pois cada curso tem suas próprias características e peculiaridades, fazendo que as análises e as implicações geradas sejam únicas e diferentes para cada curso em questão.

Neste sentido, estudar o perfil dos alunos a partir de suas características socioeconômicas, demográficas e do *background* familiar pode ser um elemento importante para a gestão acadêmica, assim como a avaliação do curso sob a percepção dos discentes.

Com base nessa discussão, esse presente trabalho tem como objetivo geral conhecer o perfil do discente, bem como sua percepção quanto ao curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Economia, Administração, Atuaria, Contabilidade e Secretariado da Universidade Federal do Ceará, FEAACS/UFC.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Vale salientar que análises relacionadas à questão da qualidade do ensino bem como a avaliação do desempenho do docente foge ao escopo do presente trabalho.

A partir dessas análises, espera-se que seja possível auxiliar a gestão acadêmica, mais especificamente a Coordenação do Curso, no desenvolvimento de ações no que tange as questões relacionadas à reprovação e evasão. Para isso, utilizou-se da análise descritiva das características dos discentes para estudar o perfil dos alunos que cursavam Ciências Econômicas.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Dentre os trabalhos pioneiros, pode destacar o de Coleman (1966), que desenvolveu uma pesquisa para avaliar aspectos do sistema de ensino básico dos Estados Unidos, ou seja, em que magnitude as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 645 mil alunos, com informações referentes às características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Os resultados mostraram que um dos fatores mais importantes no estudo dos alunos era a família. Como tal análise foi realizada para alunos do ensino básico, o acompanhamento da família nessa faixa etária se tornou imprescindível para o sucesso do discente. Sendo assim, as diferenças de desempenho eram explicadas, em maior grau, pelas variáveis socioeconômicas do que pelas ligadas a questões escolares.

Nesse mesmo sentido, Auyeung e Sands (1994) investigaram se alguns fatores escolares (notas de entrada, notas de matemática, e presença na escola secundária de contabilidade) tinham efeitos sobre a aprendizagem dos discentes, além de procurar analisar se tinham o mesmo valor preditivo tanto para alunos masculinos quanto femininos do curso de contabilidade de diferentes países: Austrália, Hong Kong e Taiwan. Eles chegaram à conclusão de que as notas de entrada do curso assim como a facilidade com Matemática influenciavam o desempenho dos alunos. Os resultados também indicaram que o desempenho dos homens foi melhor explicado pela presença na escola secundária de contabilidade. Por outro

lado, o efeito da capacidade geral do desempenho acadêmico feminino foi maior do que o dos homens.

Como o curso de Ciências Econômicas possui uma carga considerável de métodos quantitativos é razoável supor que a facilidade com matemática também contribua para um Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) mais expressivo.

Contribuindo para o entendimento do desempenho dos estudantes, Carelli e Santos (1999) investigaram as condições temporais e pessoais de estudo de universitários. A pesquisa se deteve a realizar uma análise descritiva das informações obtidas por meio de questionários aplicados para 181 alunos concluintes dos cursos de Psicologia, Engenharia Civil e Farmácia, dos turnos diurno e noturno de uma universidade particular comunitária. Os autores verificaram diferenças significativas, tanto no que se refere às condições temporais como pessoais, entre alunos de diferentes cursos e turnos. Eles salientaram que os alunos que realizavam atividades extracurriculares, como envolvimento em pesquisas e leitura de livros, ampliava seu universo cultural e consequentemente apresentavam um IRA mais satisfatório.

Noronha, Carvalho e Santos (2000), ao procurar quantificar a evasão estudantil nos cursos de Economia, Administração e Contabilidade na FEA-Ribeirão Preto, nos anos 1998 e 1999, através de uma análise descritiva dos dados, encontraram que mais de 50% dos alunos não conseguiam fazer 100% dos créditos em que se matriculavam. Dentre os motivos para a evasão, podem-se destacar as dificuldades de ajustamento do aluno ao curso ou decepção, dificuldades acadêmicas, falta de estímulos sociais e econômicos e falta de vocação. Vale salientar que todos esses fatores podem contribuir para o baixo rendimento de aprendizagem do discente, pois antes de abandonarem o curso, os indivíduos podem começar a demonstrar desinteresse pelas disciplinas, refletindo em notas baixas e desencadeando um índice de rendimento insatisfatório.

Caiado e Madeira (2002) investigaram quais fatores demográficos (idade, sexo, situação profissional, proveniência geográfica) e fatores de capacidade acadêmica (nota de acesso ao ensino superior e notas das disciplinas de Contabilidade Analítica, contabilidade Geral e Matemática) exercem influencia sobre a média final do curso de bacharelado em Contabilidade dos alunos de uma escola no litoral e comparou-a a uma escola do interior de Portugal no ano letivo de 1997/1998. A partir de uma metodologia baseada na análise de correlação linear simples e regressão linear múltipla, constatou que os fatores de capacidade científica têm uma influencia positiva e significativa sobre o desempenho acadêmico dos alunos, tanto na escola do litoral quanto na do interior. Já no que diz respeito aos fatores demográficos, somente a idade do aluno se revelou estatisticamente significativa para explicar a classificação final de curso e com efeito de sentido contrário.

Já Van der Hulst e Jansen (2002) buscaram analisar e avaliar as consequências das características individuais e curriculares sobre o sucesso acadêmico dos alunos dos cursos de Engenharia (Mecânica, Elétrica e Aeroespacial) em três disciplinas nas instituições de ensino superior dos Países Baixos, entre os anos de 1994 e 1997. Fizeram uso de uma análise multínível realizada para 1578 estudantes e utilizaram o número de créditos obtidos pelos alunos como uma *proxy* para o desempenho acadêmico. Eles constataram que os alunos mais jovens se desenvolveram mais rapidamente e que as mulheres acumularam créditos mais rapidamente que os homens.

Os resultados obtidos por Van der Hulst e Jansen (2002) também forneceram evidências de que a variação do progresso escolar é parcialmente atribuída à organização curricular. Segundo os pesquisadores, isto implica que as Instituições de Ensino Superior (IES) podem melhorar o progresso de seus alunos, em certa medida, por meio de organização curricular eficiente, já que foi mostrado que o sucesso acadêmico não depende apenas das características dos alunos, mas também a questões relacionadas à organização do currículo escolar.

Andrade e Corrar (2007) examinaram os efeitos das variáveis de natureza acadêmica, demográfica e econômica e como elas estão relacionadas com o desempenho dos estudantes dos cursos de contabilidade do Brasil. Eles construíram uma base de dados com 22.662 alunos da área que prestaram o exame de avaliação do ensino superior de larga escala (ENC-Exame Nacional de Cursos) em 2002, em todo o território nacional. Ao utilizarem o método de *desk research*, além das estatísticas descritivas e testes não paramétricos, os resultados indicaram que todas as variáveis incluídas no estudo, com a exceção da condição racial, têm relação com o desempenho dos alunos, entretanto, as relações existentes demonstram-se fracas. Testes de médias realizados indicam que todas as variáveis, a exceção da frequência de utilização da biblioteca, revelam-se importantes para o desempenho dos alunos.

O nível educacional dos pais bem como a renda domiciliar tendem a contribuir positivamente para o desempenho dos discentes, dado que esses teriam maiores oportunidades de receberem um ensino com maior qualidade além de serem influenciados pelo chefe da família. Segundo Felício (2007), esses fatores podem ser incorporados numa categoria chamada de *Background familiar*. Em seu trabalho, a pesquisadora fez um levantamento e analisou os estudos desenvolvidos no Brasil sobre os fatores associados ao sucesso escolar. Verificou que as técnicas mais empregadas nos estudos realizados em território nacional foram modelos de regressão multinível e quantílica, modelos de pareamento e painel de dados.

No mesmo sentido, Biondi e Felício (2007) estudaram os fatores que influenciavam o desempenho dos estudantes da 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental da rede pública em Matemática, a partir de um painel de escolas para os anos 1991, 2001 e 2003. Utilizaram como variáveis de controle aquelas que representavam a composição da escola, como percentual de alunos por sexo, raça, renda e escolaridade da mãe. Com base nas estimativas por efeito fixo, concluíram que as escolas com maior proporção de alunos que se autodeclaravam brancos possuíam desempenho relativa-

mente melhor do que aquelas com maior proporção de não-brancos. Em relação ao grau de instrução das mães, a escola que possuía a maior proporção de alunos com mães com pelo menos o ensino fundamental completo, obtiveram um melhor desempenho em relação às escolas em que as mães dos alunos tinham menos que ensino fundamental completo.

Diaz (2007) analisou o impacto de características individuais e institucionais sobre o desempenho dos alunos de Administração, Direito e Engenharia Civil no Exame Nacional de Cursos (Provão) no ano 2000, por meio da estimação de modelos multinível. Dentre os resultados obtidos, verificou-se que a condição econômica dos discentes se revelou num importante determinante do rendimento acadêmico destes, pois os alunos localizados nas faixas de renda mais baixas apresentaram performances inferiores em relação àqueles que tinham uma renda familiar superior a 20 salários mínimos (R\$ 7.500,00 em 2000). Outro fator relevante abordado pela pesquisa foi a escolaridade paterna, ou seja, pais que possuíam nível superior tendiam a criar um ambiente sociocultural mais dinâmico para o desenvolvimento dos seus filhos, colaborando, assim para um maior desenvolvimento intelectual.

Em relação aos aspectos demográficos (como raça, gênero e idade), estes ajudam a compreender o perfil dos alunos que conseguem obter êxito no curso. Diaz (2007) verificou que os indivíduos mais velhos tendem a apresentar um pior resultado do que os mais jovens e que as mulheres apresentaram atuações menos expressivas do que os homens. Porém, algumas pesquisas encontraram resultados contrários ao que foi mencionado acima, ou seja, que a influência da idade sobre o sucesso do discente no curso é menos evidente.

Araújo, Camargos e Camargos (2011) procuraram identificar se o desempenho acadêmico dos discentes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Belo Horizonte é explicado pelas variáveis de frequência às aulas, idade, sexo, natureza da disciplina (qualitativa ou quantitativa), situação ao final da disciplina, período letivo

e campus da IES. Foram empregados dados em corte transversal com mais de 7.800 observações. Dentre os resultados encontrados, pode-se destacar que à medida que aumenta a idade dos alunos, o desempenho tende a melhorar, discentes do sexo feminino apresentaram notas maiores do que os do sexo masculino.

Corroborando, Diniz e Andrade (2012) analisaram como os fatores socioeconômicos influenciam o IRA em duas IES, situadas no município de Sobral-CE, no período de 2012, para 145 universitários. Eles destacaram, *a priori*, que as condições socioeconômicas do aluno podem exercer papel importante no seu desempenho, pois estas influenciam o processo de aprendizagem do universitário, que acaba tendo reflexos diretamente na qualidade de sua formação e em sua carreira profissional. Utilizaram um método de pesquisa correlacional, estatística univariada e multivariada. Os autores verificaram que dentre as variáveis socioeconômicas e acadêmicas que poderiam influenciar o IRA, pareceu não haver diferenças significativas entre: o números de livros lidos por ano pelos alunos, o estado civil, a base de conhecimento prévio dos estudantes e o grau de adaptação ao curso, para justificar as diferenças no desempenho do alunos.

Com base nessa revisão de literatura, percebe-se que existe uma diversidade de fatores que podem influenciar o desempenho do aluno, como características individuais, componentes curriculares, qualidade dos docentes, etc. Por outro lado, pesquisas com análises para o curso de Ciências Econômicas ainda são escassas, principalmente para os alunos da UFC.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa em que a pretensão é a união de duas perspectivas usadas para se complementarem e tornar a análise mais concreta e completa (MINAYO & SANCHES, 1993), estudo de caso que trata de aspecto específico de um fenômeno e suas decorrências (YIN, 2001). Os sujeitos foram 89 alunos que ingressaram no curso de

Ciências Econômicas da UFC em 2007. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário elaborado com base nos estudos que já vem analisando o perfil do discente, a avaliação do curso na perspectiva do aluno e as características econômicas, demográficas e comportamentais que afetam o desempenho acadêmico destes.

### **3.1 O instrumento de Coleta de Dados – Questionário**

O questionário foi disponibilizado para os alunos por meio da ferramenta *Google.Docs* durante o mês de janeiro de 2015. Vale ressaltar que a estrutura do questionário foi submetida à pré-teste (pesquisa piloto) após a elaboração dos itens e das opções de resposta, a fim de avaliar a aceitabilidade, clareza, entendimento e redução do número de itens. O público alvo foram os discentes do Curso de Ciências Econômicas, diurno e noturno, FEAAC/UFC. Optou-se por considerar apenas os alunos que ingressaram a partir de 2007.

O questionário, elaborado para captar as particularidades do discente do curso de Economia da FEAAC, contemplou perguntas sobre as características demográficas (gênero, cor, idade, estado civil ao ingressar no curso e se tem filho(s), socioeconômicas (renda familiar), comportamentais (quantidade média de livros que lê anualmente) e o *background* familiar (escolaridade da mãe e do pai e o tipo de escola em que eles estudaram no ensino fundamental e no médio). Quanto à escolha do curso, foi perguntado aos alunos se, antes de ingressarem na graduação de Ciências Econômicas, eles procuraram informações sobre o que iriam estudar e como tiveram acesso a estas informações, bem como se alguém os incentivou.

De maneira análoga a Almeida *et al* (2002), foi levantado questões referentes ao envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares (participação em grupos de extensão, grupo de estudo e programa de monitoria), gestão do tempo (situação civil, quantidade de filhos e local

de moradia), gestão de recursos econômicos (participação em atividade remunerada, renda mensal), e base de conhecimento (tipo de instituição de conclusão do ensino médio e grau de escolaridade dos pais).

Com relação às atividades extracurriculares, foram indagados se no período em que cursaram Economia Matemática, I e/ou II, e Estatística Econômica, I e/ou II, eles frequentaram as monitorias. Ainda sobre as questões ligadas às disciplinas, foram perguntados, dentre as disciplinas de Métodos Quantitativos (Estatística, Econometria, Matemática) e de Teoria Econômica (Macroeconomia e Microeconomia), em quais tiveram melhor desempenho.

Para captar a avaliação sobre o Curso de Economia, os discentes opinaram sobre: o corpo docente, formação/atualização à docência de seus professores, o currículo de 2007/2014 e a perspectiva quanto a formação perante as exigências do mercado de trabalho. Em relação à estrutura física, eles foram inquiridos sobre: sala de aula, banheiros e laboratórios de informática. Além disso, ainda opinaram sobre acervo da biblioteca, ambiente externo e segurança na FEAAC.

Visando alinhar as expectativas dos discentes, incorporaram-se questões que averiguassem o grau de credibilidade dos discentes em relação a como a graduação em Ciências Econômicas poderia contribuir para ingressarem no mercado de trabalho, aumentar seus níveis de renda e obterem ascensão profissional. Por fim, se eles recomendavam o curso de economia para outras pessoas.

## 4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Para uma exposição mais didática essa seção foi dividida em subtítulos para uma melhor visualização e compreensão dos resultados coletados a partir das respostas dos alunos que se tornaram sujeitos desta pesquisa.

## 4.1 Características Demográficas e Background Familiar

Em relação às características demográficas, pode-se constatar, conforme Tabela 1, que 62% dos estudantes eram homens. Já no que diz respeito à cor/raça, 39% se autodeclararam brancos. Quanto ao estado civil, 83% dos alunos eram solteiros. Nota-se também que a maior parte dos estudantes nasceu na capital do Ceará, representando um percentual na ordem de 72% da amostra total.

**Tabela 1** - Características dos estudantes do curso de Ciências Econômicas

	%	Desvio Padrão
Homem	62	0,489
Branco	39	0,491
Solteiro	83	0,376
Fortaleza	72	0,452

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

Levando em consideração a base de conhecimento, foi verificado, conforme exposto na Tabela 2, que 70% dos discentes cursaram o ensino fundamental em escola privada, ao passo que 58% fizeram o médio em escola privada. É possível observar que dentre os 89 alunos, mais da metade estudaram em escola privada.

**Tabela 2** - Rede de ensino em que fizeram o Ensino Fundamental e o Médio

Pública		Ensino Fundamental		
		Privada	Total	
Ensino Médio	Pública	23	14	37
	Privada	4	48	52
	Total	27	62	89

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

Constatou-se ainda que um elevado número de alunos, 81%, respondeu que tem facilidade com matemática. Todavia, a maioria dos discentes, 68, sinalizou que obteve melhor desempenho nas disciplinas de

Teoria Econômica (Macroeconomia e Microeconomia). O que a *priori*, parece ser contraditório.

**Tabela 3** - Distribuição dos alunos quanto à facilidade em Matemática e grau de desempenho entre Teoria Econômica e Métodos quantitativos

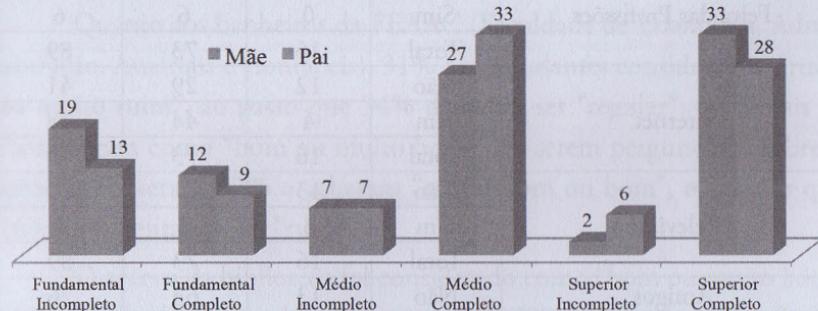
Não		Teoria Econômica			Métodos Quantitativos		
		Sim	Total	Não	Sim	Total	
Facilidade em Matemática	Não	0	17	17	17	0	17
	Sim	21	51	72	51	21	72
	Total	21	68	89	68	21	89

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

Quanto ao *background* familiar, observou-se que 33% dos entrevistados possuíam mãe com ensino superior completo, conforme exposto no Gráfico 1. Em contrapartida, outros 19% responderam que a mãe tinha o ensino fundamental incompleto. Em relação à educação do pai, foi constatado que o maior percentual, 33%, foi reportado à categoria Ensino Médio Completo. Entretanto, 28% tinham pai com ensino superior completo.

Diante disso, pode-se dizer que os discentes de economia têm um alto *background* familiar, haja vista que pelo menos 62% das mães e 67% dos pais possuíam ao menos o Ensino Médio Completo.

**Gráfico 1** – Percentual de alunos por grau de instrução dos pais. Ensino fundamental, médio e superior.



**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

De acordo com a Tabela 4 seguinte, no que se refere à escolha do curso, 73 discentes disseram que antes de entrarem na graduação procuraram se informar sobre o que iriam estudar. Ao serem indagados onde tiveram acesso as informações sobre o curso de Economia, apenas 9 disseram que foi através da Escola, enquanto que 6 responderam Feria da Profissões, 44 por meio da internet, 2 a partir da Televisão e 10 obtiveram respostas a partir de amigos.

Dante dessas informações, vale ressaltar que o curso de Economia da FEAAC deve fazer uso, de forma mais intensiva, da internet para divulgação da profissão, da estrutura curricular, do corpo docente e das atividades de pesquisa e extensão, uma vez que este parece ser o principal mecanismo de busca de informação sobre o que se estuda no Curso. No entanto, cabe destacar que também há necessidade de uma maior divulgação junto às escolas de ensino médio.

**Tabela 4** – Número de alunos que procuraram ou não informação e quais meios se utilizaram para obtê-las

Teve Acesso a Informações	Escolha	Procurou Informação		
		Não	Sim	Total
Escola	Não	16	64	80
	Sim	0	9	9
	Total	16	73	89
Feira das Profissões	Não	16	67	83
	Sim	0	6	6
	Total	16	73	89
Internet	Não	12	29	41
	Sim	4	44	48
	Total	16	73	89
Televisão	Não	13	71	84
	Sim	3	2	5
	Total	16	73	89
Amigos	Não	13	63	76
	Sim	3	10	13

Teve Acesso a Informações	Escolha	Procurou Informação		
		Não	Sim	Total
Escola	Não	16	64	80
	Sim	0	9	9
	Total	16	73	89
Feira das Profissões	Não	16	67	83
	Sim	0	6	6
	Total	16	73	89
Internet	Não	12	29	41
	Sim	4	44	48
	Total	16	73	89
Televisão	Não	13	71	84
	Sim	3	2	5
	Total	16	73	89
Amigos	Não	13	63	76
	Total	16	73	89

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

## 4.2 Avaliação do Aluno sobre a Estrutura da FEAAC

Em relação à estrutura física (sala de aula e banheiros), ambiente externo e segurança da FEAAC, nota-se, pela Tabela 5, que 69% dos alunos consideraram as salas de aula como “muito bom e bom”, enquanto que 25% acharam “regular” e 6% “ruim”.

Quanto aos banheiros da FEAAC (Faculdade de Economia, Administração, Atuariais e Contábeis), 31% dos estudantes consideraram “ruim ou muito ruim”, ao passo que 34% disseram ser “regular”, os demais os classificaram como “bom ou muito bom”. Ao serem perguntados sobre o ambiente externo, 47% o acharam “muito bom ou bom”, enquanto que 16% argumentaram ser “ruim”.

O acervo da biblioteca foi considerado como “bom ou muito bom” para 40% dos entrevistados, enquanto que 19% o responderam ser “ruim ou muito ruim”. Quanto ao laboratório de informática, 26% o acharam

“ruim ou muito ruim”, 28% “regular” e 45% o consideraram “bom ou muito bom”. A segurança da FEAAC e do seu entorno apresentaram a pior avaliação entre os quesitos, uma vez que 52% a classificaram como “muito ruim ou ruim”. Já para 15% dos discentes, argumentaram que a segurança é “boa ou muito boa”.

**Tabela 5** - Números de alunos que avaliaram as instalações físicas da FEAAC

	Ruim ou Muito Ruim	Regular	Bom e Muito bom
Sala de aula	6	25	69
Banheiros	31	34	34
Ambiente externo	16	36	47
Segurança	52	33	15
Acervo da biblioteca	19	39	40
Laboratório de Informática	26	28	45

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

No tocante a expectativa quanto à formação do Curso de Economia, 4% dos alunos não acreditam que o curso possa os ajudar a aumentar o seu nível de renda, enquanto que 63% sinalizaram que sim. No que diz respeito a ascensão profissional, 57% acreditam que o curso pode contribuir para seu sucesso profissional, ao passo que 6% não (Tabela 6).

**Tabela 6** - Percentual dos alunos quanto a classificação sobre as expectativas sobre o Curso

	Não	Em parte	Sim
Aumentar seu nível de renda	4	31	63
Obter ascensão profissional	6	36	57
Atende as suas expectativas	13	63	22
Proporciona uma boa formação técnico-científica	13	54	31
A estrutura do currículo é adequada para sua formação	20	55	24

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

Para 54% dos entrevistados, o curso proporcionou, em parte, uma boa formação técnico-científica. Já 31% afirmaram que sim, enquanto os 13% restantes acharam que o curso não fornece uma boa formação. Ao serem indagados se a estrutura do currículo é adequada para sua formação, 24% afirmaram que sim, 20% que não, e 55% a classificaram como, em parte, adequada.

Atualmente existem dois currículos em vigor no Curso, 2007 e 2014, portanto, por incorporar no questionário perguntas que tentassem captar a visão dos discentes sobre a avaliação dos currículos. Note que, 6% acharam o currículo 2007 ruim, enquanto que 12% avaliaram o currículo 2014 como ruim. No entanto, 57% e 56% consideraram o currículo de 2007 e 2017, respectivamente, como bom, de acordo com a Tabela 7.

**Tabela 7 – Avaliação dos alunos em relação ao currículo de 2007 e 2014 do Curso**

Avaliação	2007	2014
Ruim	6	12
Regular	36	29
Bom	57	56

**Fonte** - Dados do questionário da pesquisa. Elaboração dos autores.

### **4.3 Análise de Correlação**

A relação do *background* do discente com o seu desempenho em Introdução à Economia, bem como sua avaliação sobre o curso e o fato de recomendá-lo a outras pessoas, foi realizada a partir do coeficiente de correlação de Person, que consegue mensurar o grau de associação entre as variáveis.

A análise de correlação permite compreender a relação entre duas variáveis lineares e tem como resultado a associação positiva, negativa ou nula, dado que o coeficiente varia no intervalo entre -1 e +1. O sinal indica a direção da associação (correlação positiva ou negativa), já a magnitude da

variável representa a força da correlação. Ou seja, quanto mais próximo o valor estiver de |1| mais forte será a associação entre as duas variáveis analisadas, já quanto mais próximo de 0 (zero) estiver o valor, mais fraca será essa correlação. A fórmula é dada por:

$$\rho = \frac{\text{cov}(x, y)}{\sqrt{\text{var}(x)}\sqrt{\text{var}(y)}}$$

Com base na Tabela 8, constatou-se que apenas o fato do estudante ter cursado o ensino fundamental em escola privada apresentou correlação positiva e estatisticamente significante com a nota de Introdução à Economia. Ou seja, o conjunto de informação que compõe o *background* familiar (tipo de escola em que cursou o ensino fundamental e médio; escolaridade dos pais, a quantidade de livros que lê, em média por ano, e o fato de ter procurado informação do que estudaria no curso de Economia) não se correlacionou estatisticamente com o seu desempenho na disciplina de Introdução à Economia.

**Tabela 8** – Análise de correlação entre tipos de escola e grau de escolaridade dos pais e dos discentes

	Nota de Introdução à Economia	
	Coeficiente de Correlação	P-valor
Ensino Fundamental em Escola Privada	0,217*	0,041
Ensino Médio em Escola Privada	0,123	0,25
Você lê quantos livros, em média, por ano?	0,029	0,786
Ensino Médio Completo MAE	-0,029	0,789
Ensino Superior Incompleto Mae	-0,05	0,643
Ensino Superior Completo MAE	0,149	0,163
Ensino Médio Completo Pai	-0,121	0,261
Ensino Superior Incompleto Pai	-0,025	0,814
Ensino Superior Completo Pai	0,16	0,134
Procurou Informação sobre o Curso	0,088	0,412

**Fonte:** Elaborado pelos autores. Nota: significante ao nível de 5%.

No que se refere à avaliação dos discentes sobre as mudanças curriculares, Tabela 9, verificou-se que o fato de um estudante ter considerado ruim ou regular o currículo de 2007 se correlacionou negativamente e estatisticamente significante com o fato dele recomendar o curso, ou seja, quem avaliou o currículo como “ruim” ou “regular” tende a não recomendar o curso de Economia da FEAAC. Por outro lado, os discentes que consideraram o currículo de 2007 como “bom ou muito bom”, tendem a recomendá-lo.

No caso da avaliação do aluno quanto à formação dos docentes, foi constatado que avaliar a formação dos professores como “regular” se correlacionou de forma negativa com a recomendação do curso de Economia. Além disso, a falta de boas perspectivas do discente em relação a sua formação também se correlacionou negativamente com a sua recomendação do curso. Na tabela seguinte,

**Tabela 9** - Análise de correlação entre recomendação do curso e currículos, perspectivas, formação do docente e laboratório de informática

	Recomenda o curso de economia	
	Coeficiente de Correlação	P-valor
Currículo 2007 – Bom	0,506*	0,000
Currículo 2007 – Regular	-0,385*	0,000
Currículo 2007 – Ruim	-0,313*	0,003
Laboratório de Informática – Bom	0,046	0,665
Laboratório de Informática – Regular	0,010	0,923
Laboratório de Informática – Ruim	-0,078	0,466
Curriculum 2014 – Bom	0,176	0,098
Curriculum 2014 – Regular	-0,205	0,054
Curriculum 2014 – Ruim	-0,022	0,836
Formação Docente – Bom	0,207	0,051
Formação Docente – Regular	-0,221*	0,037
Formação Docente – Ruim	-0,026	0,808
Perspectiva – Bom	0,389*	0,000
Perspectiva – Regular	-0,032	0,765
Perspectiva – Ruim	-0,440*	0,000

Fonte: Elaborado pelos autores. Nota: significante ao nível de 5%.

A avaliação dos discentes quanto à estrutura curricular, considerando o currículo de 2007, afetou a relação entre a avaliação do discente e o fato dele recomendar o curso de Economia da FEAAC.

Por fim, concorda-se com Luckesi (2012, p. 17) que “o ato de avaliar é o modo de investigar a qualidade da realidade, o que implica em dois passos básicos: 1) descrever a realidade objeto da investigação e 2) qualifica-la, tendo por base critérios previamente estabelecidos”. Esse recorte espacial e temporal aqui delimitado possibilitou, a partir dessa pesquisa, uma compreensão de percepções dos alunos em relação aos aspectos avaliados no decorrer do curso, versando sobre o viés pedagógico e estrutura física das instalações onde estudaram. É relevante ressaltar o ato de avaliar permite olhar para os resultados logrados e que novas soluções sejam adotadas, devido a avaliação ser um processo continuo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da graduação de Ciências Econômicas sob a percepção dos discentes tem como intuito proporcionar à gestão acadêmica uma ferramenta adicional para facilitar as análises sobre eficiência, relacionadas ao Curso. Por outro lado, a avaliação do desempenho dos discentes perpassa pelas questões ligadas ao nível de conhecimento destes em relação ao seu curso e pelo delineamento do perfil do estudante de economia.

No que diz respeito ao perfil do aluno, foi verificado que há predominância de alunos do gênero masculino, solteiros e que residem em Fortaleza. Outro ponto interessante foi a constatação do alto *background* familiar destes, pois mais de 60% dos alunos possuíam pais com pelo menos o nível médio completo.

Já em relação à avaliação da graduação na percepção do discente, 52% avaliaram a segurança na FEAAC como “ruim ou muito ruim”, 33% a consideraram regular e, apenas 15% a acharam “boa ou muito boa”. Vale ressaltar que a segurança foi o item que obteve a pior avaliação, quando comparado com os demais (sala de aula, banheiros, biblioteca, etc).

A partir das análises de correlação realizadas, chegou-se a conclusão que o despenho acadêmico em Introdução à Economia se correlacionou positivamente, e estatisticamente significante, com o fato do discente ter cursado o ensino fundamental em escola privada. Entretanto, quando correlacionada com as demais variáveis (educação dos pais, leituras de livros, etc) os valores não foram significantes ao nível de 5%.

Quanto à correlação entre avaliação discente sobre diversos aspectos do curso (currículo, formação, perspectiva, etc.) e se ele recomendaria o curso de economia, percebeu-se que entre aqueles que avaliaram o currículo 2007 como “ruim ou regular”, eles não recomendariam o curso para outras pessoas. No entanto, o currículo de 2014 não apresentou correlação significante com a recomendação por parte do discente, talvez pelo fato deste currículo ainda não ter alcançado o estado estacionário, ou seja, por esta apenas com 1 ano em vigor.

Outro ponto importante que foi estudado foi sobre como os alunos avaliam os docentes, nesse ponto a avaliação sobre a formação docente como “regular” se correlacionou negativamente com a recomendação do curso. Quanto às perspectivas sobre a formação perante as exigências do mercado de trabalho, verificou-se que aqueles que responderam “ruim”, a correlação foi negativa e estatisticamente significante com a recomendação do curso pelo discente.

Sendo assim, com base nesses resultados, caberia uma análise mais detalhada sobre o currículo e também sobre a formação do docente por área de ensino, uma vez que o colegiado da coordenação do curso contempla sete áreas.

Portanto, o presente trabalho procurou compreender o curso de Ciências Econômicas sob a ótica dos alunos que o cursavam. Extensões desse trabalho poderiam ser realizadas na medida em que se tentasse empregar modelos econometríticos a fim de averiguar, de maneira mais profunda, a relação do desempenho do discente com as variáveis que incorporassem aspectos demográficos, socioeconômicos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. X.; CORRAR, L. J. Condicionantes do desempenho dos estudantes de Contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. *Revista de Contabilidade da UFBA*, v. 1, n. 1, 2007.
- ARAUJO, E. A. T; CAMARGOS, M. A; CAMARGOS, M. C. S. **Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis:** uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *XXXV Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 4 a 7 de Setembro de 2011.
- AUYENG, P.; SANDS, D. **Predicting success in first-year university accounting using gender-based learning analysis.** *Accounting Education*, v.3, n. 3, p. 259-272, 1994.
- BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. de A. Educação e crescimento: o que a evidência empírica e a teórica Mostra? *Revista Economia*. Maio/Agosto, 2010.
- BIONDI, R. L.; FELICIO, F de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb.** Brasília: MEC, INEP. 2007.
- CAIADO, J; MADEIRA, P. **Determinants of the academic performance in undergraduate courses of accounting.** 2002. (*MPRA*, paper N. 2199, 2002 (M12 de March 2007)
- CARELLI, M. J. G; SANTOS, A. A. A. **Condições temporais e pessoais de estudo em universitários.** Universidade São Francisco. 1999.
- COELHO, A. M.; CORSEUIL, C. H. **Diferenciais salariais no Brasil:** um breve panorama. Rio de Janeiro: IPEA, ago, 2002. (texto para discussão nº 898).
- COLEMAN, J. S. et al. **Equality of Educational Opportunity.** Washington, 1966.
- DIAZ, M. D. M. **Efetividade no ensino superior brasileiro:** aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do exame nacional de cursos. *Revista Economia*, Brasilia: Distrito Federal, v. 8, n. 1, p. 93-120, jan/abr, 2007.

DORAN, B., BOUILLOU, M. E SMITH, C. **Determinants of student performance in accounting principles I and II. Issues in Accounting Education**, 6(1), 74-84, 1991.

ESKEW, R. E R., FALEY. **Some determinants of student performance in the first college level financial accounting course.** *The Accounting Review*, 63 (1), 137-147, 1988.

FERNANDEZ, S. A. F. (1993). **Ensino Superior Privado no Brasil:** A ótica do discente. *Tese de Doutorado*, Faculdade de Educação, USP.

FELICIO, F. de. **Fatores Associados ao Sucesso Escolar:** Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil. Fundação Itaú Social. 2007.

FREZATTI, F.; LEITE FILHO, G. A. Análise do relacionamento entre o perfil de alunos do curso de Contabilidade e o desempenho satisfatório em uma disciplina. In: ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo:** o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004. 324p.

LEITE FILHO, G. A.; BATISTA, I. V. C.; PAULO JÚNIOR, J.; SIQUEIRA, R. L. **Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico** – uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de Ciências Contábeis. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 8, 2008, São Paulo/SP. *Anais...*São Paulo: FEA-USP, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, avaliação qualitativa e inovação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 30 p. – (Série Documental. Textos para Discussão)

MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, 6., 2006, São Paulo/SP. *Anais...*São Paulo: FEA-USP, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHO, Odécio. **Quantitativo- qualitativo:** oposição ou complementariedade? In Caderno de Saúde Pública de Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz. Rio de Janeiro, Fiocruz, jul./set., 1993.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil.** Instituto Futuro Brasil (IFB). 2007.

MERCURI, E. **Condições Espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da Unicamp.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.

MORCELLI, D. J. **Indicador de desempenho acadêmico aplicado na gestão acadêmica de uma instituição federal de ensino superior.** Monografia de conclusão de curso de especialização em gestão pública. UFSCar, 2010.

MUTCHLER, J., TURNER, J. E WILLIAMS, D. **The performance of female versus male accounting students.** *Issues in Accounting Review*, 57(2), 403-413, 1987.

NORONHA, A. B.; CARVALHO, B. M.; SANTOS, F. F. F. dos. **Perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e contabilidade campus Ribeirão Preto e avaliação do tempo de titulação dos alunos atualmente matriculados.** Universidade de São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES), 2000.

PEIPERL, M. E TREVELYAN, R. **Predictor of performance at business school and beyond – Demographic factors and the contrast between individual and group outcomes.** *Journal of Management Development*, 16(5), 354-367, 1997.

PELLEGRINI, M. C. K. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura de universitários.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, USF, 1996

QUEIROZ, B. L. **Efeitos do capital humano local sobre o diferencial regional de salários em Minas Gerais.** (Dissertação de Mestrado em demografia) UFMG. Belo Horizonte .1999.

REIS; J. G. A.; BARROS, R. P. de. **Desigualdade salarial e distribuição de educação: a evolução das diferenças regionais no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA,1990.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil:** Afinal de que se trata? Rio de janeiro: Editora FGV, 3<sup>a</sup> ed, 2006.

SALVATO, M.; SILVA, D. G. O impacto da educação nos rendimentos do trabalhador: uma análise para região metropolitana de belo horizonte. Anais. XIII Seminário sobre a Economia Mineira. 2008.

SCHULTZ, T. W. Investment in human capital. *American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17. 1961.

VASCONCELOS, A. I. T; DINIZ, G; ANDRADE, T. **Determinantes socioeconômicos do índice de rendimento acadêmico dos discentes de instituições de ensino superior em um município cearense.** *Anais...* V Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão. Sobral-CE, novembro de 2012.

VAN DER HULST, M; JANSEN, E. **Effects of curriculum organization on study progress in engineering studies.** *Higher Education*, v.43, p. 489-506, 2002

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## II. PRÁTICAS EDUCATIVAS COM MÃES, CUIDADORAS E CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

HELYANE CANDIDO PEREIRA

MARYAMA NAARA FELIX DE ALENCAR LIMA

GRAYCE ALENCAR ALBUQUERQUE

ERIK MONTAGNA

SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

**RESUMO:** Objetivou-se relatar a experiência vivenciada em um processo educativo, com um grupo de mães, cuidadoras e crianças, em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência sobre um grupo em uma comunidade na cidade de Patos-PB. Contou-se com a participação ativa da comunidade, interagindo com a equipe através do diálogo, criação de vínculo e responsabilização. A produção coletiva do conhecimento foi facilitada e fornecida práticas para que os indivíduos possam exercer cuidados mais saudáveis. Portanto, motivaram-se intervenções que reforçaram a rede de atenção à saúde da criança e suporte social na Estratégia de Saúde da Família.

**Palavras-chave:** Educação em saúde; promoção da saúde; vulnerabilidade em saúde.

### INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS), ancorado em seus princípios e diretrizes, vem sofrendo diversas alterações relativas à operacionalização de suas ações. Entre elas, cita-se que a educação em saúde pode contribuir

para uma transformação social, desempenhando um papel fundamental na reconstrução da sociedade.

Com a implantação da Estratégia Saúde da Família (ESF), permitiu-se aos trabalhadores desenvolverem uma prática assistencial humanizada, dinâmica, renovadora e integral, prática que passou a reorientar um modelo assistencial cujo foco se amplia para pessoa, família e comunidade (OLIVEIRA; WENDHAUSEN, 2014).

Para esta reestruturação e ampliação da cobertura dos serviços de saúde, rediscutindo as ações educativas numa perspectiva dialógica e participativa, destaca-se a educação em saúde como ferramenta de trabalho, auxiliando o trabalhador da saúde e a comunidade a refletirem sobre si mesmos, sobre a realidade e sobre as ações para uma vida mais saudável (BRASIL, 2004a).

A Carta de Ottawa que debate sobre a promoção da saúde, define-a como um processo de capacitação dos indivíduos e da comunidade para melhorar sua qualidade de vida e afirma que a saúde é um recurso para o desenvolvimento da vida e as suas condições fundamentais são: paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade (BRASIL, 2002).

Tal conceito de promoção da saúde está relacionado com a ideia de empoderamento, entendido como um processo de capacitação dos indivíduos e comunidades para assumirem maior controle sobre os fatores pessoais, socioeconômicos e ambientais que afetam a saúde (BRASIL, 2006).

Visando uma oportunidade de avanço na saúde é editada a Portaria 399/2006 que divulga o Pacto Pela Saúde. Esta propõe à qualificação e organização e gestão do sistema de saúde do Brasil à luz da evolução e aprimoramento do processo de pactuação intergestores. Entre seus objetivos, destacam-se aperfeiçoar e definir responsabilidades sanitárias e de gestão por meio de três componentes: o pacto pela vida, o pacto em defesa do SUS e o pacto de gestão (FADEL et al, 2009).

Entre as prioridades pactuadas no Pacto pela vida está a redução da mortalidade infantil e materna; a promoção da saúde e o fortalecimento da Atenção Básica.

Nesse contexto, no nível da atenção primária, em especial a Estratégia de Saúde da Família, as ações de promoção da saúde estão ainda voltadas para grupos específicos relacionadas aos programas do Ministério da Saúde, como hipertensos, diabéticos, idosos, gestantes e crianças.

Os profissionais de saúde direcionam a assistência a todos os membros das famílias cadastradas na Unidade Básica de Saúde, em todas as fases do ciclo de vida, proporcionando o crescimento e desenvolvimento dos usuários de forma mais saudável. Portanto, quanto mais cedo identificar os determinantes de agravos à saúde menor o risco de adoecimento da comunidade.

O crescimento e desenvolvimento infantil adequado, foco do presente estudo, é de fundamental importância em função da vulnerabilidade do ser humano nessa fase do ciclo de vida.

Na sociedade marcada pelo capitalismo promovem-se contextos marcados pela exclusão e vulnerabilidade social que vão desde ao acesso restrito aos bens materiais como situações que ferem os direitos humanos. (GALHEIGO, 2003).

Para Almeida et al, (2010) o significado de vulnerabilidade leva ao contexto de fragilidade e desproteção, como também engloba formas diversas de exclusão ou alijamentos de grupos populacionais.

Destacando situações de grupos vulneráveis, SCHUMACHER; PUTTINI; NOJIMOTO (2013) esclarecem que a vulnerabilidade social revela uma forma de violência socialmente produzida e as políticas públicas orientadas pelo modelo do reconhecimento social podem reforçar o sentimento de dignidade, a solidariedade e a justiça social.

O interesse pelo o estudo surgiu a partir da vivência no Projeto Social maior intitulado de “Projeto Criança Saudável” realizado pelos pro-

fissionais de saúde da Atenção Básica e Pastoral da Saúde na cidade de Patos-PB, no qual se aborda sobre temáticas relacionadas à educação em saúde e promoção da saúde em um grupo composto de mães, cuidadoras e crianças em situações vulneráveis.

Portanto, constitui-se como objetivo desse estudo relatar a experiência vivenciada nesse processo educativo com este grupo na comunidade destacando as atividades realizadas em educação em saúde a estes sujeitos.

Por acreditar que a educação em saúde e promoção da saúde está relacionada à aprendizagem dos sujeitos e valoriza a nova prática do modelo assistencial, justifica-se esse estudo pela relevância na construção de um atendimento integral a criança visando contribuir à promoção da cidadania e justiça social.

## MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência acerca de um Plano de Atividades de Educação em Saúde/Promoção da Saúde.

Para Jara (2006), a sistematização da experiência é definida como aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Portanto, a experiência foi realizada com um grupo de famílias cadastradas no Projeto Criança Saudável vinculado a Pastoral da Saúde no município de Patos-PB. As famílias se encontram em condições financeiras baixas. Participaram vinte mães e duas cuidadoras (avós) e as crianças cadastradas pertenciam à faixa etária de 02 a 11 anos.

Este Projeto foi idealizado pela coordenadora da Pastoral em fevereiro de 2013 e para seu desenvolvimento contou com o apoio da Equipe de Saúde da Família Rita Palmeira e da Equipe do Núcleo de Apoio a

Saúde da Família (NASF) pertencente ao Distrito Geo-Administrativo I.

A cidade de Patos no estado da Paraíba é dividida em 4 DGAs (Distritos Geo-Administrativos) e possui na Atenção Básica, 40 Unidades de Saúde e 7 NASF's para atender a população. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2014 sua população foi estimada em 105.531 habitantes.

Cada área é definida geograficamente para cada realidade e constituída por vários bairros. Tal divisão proporciona uma maior organização dos serviços de saúde ofertados, assim como um planejamento melhor para distribuição dos recursos da saúde e implementação eficiente do SUS.

A Pastoral da Saúde, vinculada a Paróquia de Nossa Senhora de Fátima em Patos, foi fundada em 10 de junho de 1999. Esta é uma entidade sem fins lucrativos e com trabalho voluntário, foi fundada com compromisso de solidarizar-se com a dor, o sofrimento e as necessidades dos irmãos menos favorecidos, com responsabilidade de assisti-los, procurando minimizar a realidade de desamparo e solidão, fortalecendo-se na esperança da recuperação da saúde com melhores condições de vida.

Para a entidade, vale salientar, que na sua trajetória o trabalho dá-se em harmonia, respeitando a disponibilidade e aptidão dos 17 membros, tendo como referencial o enfermo e o carente, assistindo-os com compromisso de proporcionar conforto espiritual, buscando meios para sua recuperação e ajudar nas necessidades materiais.

As atividades em Saúde foram realizadas no Salão Paroquial da Igreja Nossa Senhora de Fátima e em uma sede própria da Pastoral da Saúde que se situa na área de abrangência da Unidade de Saúde, levando-se em consideração a estrutura física adequada para realização do trabalho.

Foram realizados encontros mensais com o grupo, utilizando a Educação em Saúde na abordagem com os participantes através de uma metodologia ativa/significativa, buscando despertar o interesse e o diálogo entre

as mães e cuidadoras, acerca dos aspectos relacionados ao cuidado da saúde da criança, com momentos de construção, reconstrução e desconstrução de conceitos e ideias, estimulando e influenciando o processo do cuidar deste grupo populacional.

Para a fundamentação teórica do estudo, recorreu-se a produção científica nesta área, em artigos publicados em periódicos nacionais disponíveis em base de dados da Scielo e Lilacs e manuais/diretrizes do Ministério da Saúde.

Optou-se em descrever as atividades educativas entre os meses de junho de 2013 a junho de 2014. Totalizando doze encontros com duração média de 02 horas. Ao final da atividade educativa, os membros da pastoral distribuíam alimentos básicos (aveia, leite, creme de milho, cereal infantil com fórmula enriquecida de vitaminas) para alimentação das crianças que conseguiam através de doações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pastoral da Saúde cadastrou em sua entidade 54 famílias para participarem dos projetos. No Projeto “Criança Saudável”, as participantes, se encontravam em situação de baixas condições financeiras e possuíam benefício do Bolsa Família. Participaram do grupo ainda, 24 crianças, sendo 12 do gênero feminino e 12 do gênero masculino.

Atualmente, em grupos que sofrem o processo de vulnerabilidade social, para compor uma rede de atenção a criança efetiva é necessário que os profissionais de saúde se engajem na promoção de ações educativas possibilitando uma efetiva concretização da proteção integral e defesa dos direitos desses sujeitos (ALVES; CHAVES; GONTIJO, 2012).

Com a finalidade de grupo ampliar o conhecimento reflexivo referente ao programa governamental “Bolsa Família”, a Assistente Social do NASF, propôs uma atividade na qual foram tiradas as dúvidas sobre o programa do governo.

De acordo com Zimmermann (2006) o Bolsa Família deve garantir o acesso ao Programa e ao direito humano à alimentação como um direito de todas as pessoas elegíveis, sendo necessária a possibilidade de provisão dos benefícios a todos aqueles que estão em estado de vulnerabilidade. Este programa impõe determinadas condicionalidades para o provimento do benefício, quais sejam: acompanhamento da saúde e do estado nutricional das famílias, a frequência escolar e o acesso à educação alimentar.

A maioria das mães e cuidadoras frequentaram o grupo em mais de seis encontros, criando assim um maior vínculo entre as mães e os profissionais de saúde. Optou-se pelo horário da atividade ser depois das 15hs, pois as mães tinham mais disponibilidade.

Inicialmente através do acolhimento e escuta qualificada com as participantes foram estabelecidos temas a serem abordados durante todo o Projeto. Os temas discutidos versaram sobre: Práticas de hábitos saudáveis durante o crescimento e desenvolvimento infantil (nutrição adequada e combate as verminoses); Importância da vacinação; o Uso da suplementação de Vitaminas e Minerais (suplementação de Ferro e vitamina A); Incentivo à Saúde Bucal e orientação sobre o Programa Bolsa Família (direito e deveres).

Com isso, criou-se um espaço no qual as usuárias expressaram o que sabiam e os temas que tinham dúvidas, abordando de forma real suas necessidade e que geram impacto no desenvolvimento da criança.

A equipe de saúde deve destacar a importância dos hábitos alimentares e higiene dos alimentos na promoção da saúde à criança. Com tal prática pode-se evitar várias doenças na infância e na vida adulta futura, entre as quais as deficiências nutricionais, as doenças crônicas, o sobrepeso e a obesidade (BRASIL, 2004b). Assim, também foi abordada a introdução gradual de alimentos saudáveis, após o período de aleitamento materno, sempre respeitando a aceitação da criança.

No Brasil, como medida governamental, desde junho de 2004 a fortificação das farinhas de trigo e milho com ferro e ácido fólico é obrigatória

(ANVISA, 2002). Observa-se ainda que a deficiência leve ou moderada de ferro pode causar déficits no desenvolvimento, habilidades cognitivas, além de aumentar a susceptibilidade às infecções o que demonstra em outro estudo realizado em crianças pertencentes a creches em um município mineiro, que a anemia deve ter o tratamento de forma mais precoce possível (CAMILLO et al., 2008).

Com o apoio da nutricionista do NASF foi orientado os fatores que facilitam a absorção de ferro (ex. sucos cítricos) e fatores que prejudicam a absorção do ferro (ex. leite e seus derivados). Enfatizou-se o oferecimento de frutas com vitamina C e vitamina A para uma melhor absorção do nutriente e maior eficácia do programa de suplementação, levando em consideração as condições financeiras das famílias.

Vale salientar, portanto, que o profissional deve valorizar a diversidade cultural das famílias atendidas. E promover a identidade alimentar das diferentes regiões valorizando os alimentos, como frutas, verduras e legumes produzidos nas respectivas regiões (BRASIL, 2012).

Ao se tratar da imunização das crianças, o Ministério da Saúde ampliou o Calendário Básico Nacional de Vacinação da criança com a introdução da vacina contra hepatite A, tetraviral, pentavalente, entre outras. A imunização, particularmente na infância, fase altamente suscetível às doenças transmissíveis, é uma das estratégias de prevenção das mais significativas da sociedade atualmente (GONÇALVEZ; MACHADO, 2012).

Os profissionais de saúde precisam conhecer e explorar as preocupações e temores das famílias, a respeito da imunização, e fornecer respostas específicas e adequadas a elas (FIGUEIREDO et al, 2011). A orientação adequada sobre a importância, indicação, número de doses e reações adversas é imprescindível para o sucesso do Programa Nacional de Imunização. Observou-se que muitas das participantes do grupo ficaram bastante atentas nesse assunto e no final foram discutidas algumas dúvidas nos esquemas preconizados.

Outro assunto abordado foi a prevenção e controle da cárie dentária que de acordo com DOMINGOS et al. (2010), a implementação de medidas de promoção de saúde bucal é uma ação eficaz do sistema público no controle da severidade da cárie dentária.

Ao se abordar em outro momento sobre a saúde bucal, a odontóloga da equipe enfatizou consequências da cárie precoce que são observadas na saúde como um todo: as crianças, por exemplo, podem apresentar baixo peso devido à associação da dor ao ato de comer. Porém, medidas simples, como controle da ingestão de açúcar e higiene bucal, podem preveni-la (BRASIL, 2012).

Após o momento educativo acerca da higiene e cuidados bucais, foram ofertadas para as crianças escovas para escovação adequada com inicialmente a supervisão das mães/cuidadoras.

Portanto, ao olhar as necessidades de saúde na sociedade exige, de fato, projetos inovadores que superem a prática hegemônica pela qual vem sendo conduzida a atenção à saúde (GIUDICE et al., 2013).

Logo, nestes encontros educativos era aberto o diálogo entre as participantes e os profissionais, a participação no grupo proporcionou a troca de experiências entre as mesmas e os facilitadores do processo educativo, havendo esclarecimento de dúvidas, uma vez que algumas mães desconheciam certos cuidados na criança para o desenvolvimento infantil adequado, a exemplo de: não conhecerem cuidados na suplementação de micronutrientes; o esquema vacinal, reações adversas e as indicações das vacinas preconizadas no calendário de imunização, e direitos e deveres dos beneficiários do bolsa família.

De acordo com Souza et al. (2005) o trabalho em grupo permite aos profissionais educadores a conhecer a realidade do meio em qual a comunidade está inserida e a partir desta, estimular os participantes a encontrar estratégias coletivas ao expor suas vivências e pensamentos.

Zampieri et al. (2010) em um estudo ressalta que a criação de grupos cria um forte vínculo entre os integrantes e, ao longo do projeto, pro-

move-se um intercâmbio de conhecimentos entre os atores envolvidos. Com isso, avalia-se ser de extrema importância a vivência de projetos que proporciona cenários de prática de promoção da saúde.

Acredita-se ainda, que as participantes do grupo podem ser multiplicadoras desse conhecimento adquirido de forma coletiva, podendo repassar a seus familiares e outras mães para contribuir na melhoria da qualidade de vida das suas crianças.

De uma maneira geral, as atividades de educação em saúde fortaleceram o vínculo, o compromisso e a responsabilização necessários ao êxito do trabalho em saúde. Isso reflete em uma compreensão maior da real necessidade dos cuidados à criança, amenizando as situações de fragilidade das famílias pelas atividades multiprofissionais realizadas, ampliando a rede de apoio social e educativa.

## CONCLUSÕES

As atividades vivenciadas remetem aos profissionais da Atenção Básica, uma reflexão acerca das práticas, dúvidas e saberes expressos por mães/cuidadoras para o crescimento e desenvolvimento das crianças que devem ser consideradas para o processo de promoção da saúde.

A experiência bem sucedida do trabalho em grupo facilitou a produção coletiva do conhecimento, aspectos importantes do desenvolvimento infantil foram explanados e práticas orientadas para que os indivíduos exerçam cuidados mais saudáveis a partir do reconhecimento dos contextos de vulnerabilidade das famílias.

Assim sendo, considera-se que a educação em saúde tem como objetivo principal promover a saúde e os educadores têm o papel de estimular o desenvolvimento de uma consciência mais crítica através da análise coletiva das dúvidas vivenciadas pelas participantes do grupo além de refletirem sobre a situação de vulnerabilidade social que existe nos contextos familiares.

A existência do grupo foi fundamental para que se conhecesse a realidade, o contexto social, econômico e as motivações das mães frente aos cuidados com suas crianças, buscando contribuir para a melhoria da qualidade de vida e saúde, como também, motivar para que outras unidades de saúde também façam práticas educativas voltadas à clientela mais vulnerável socialmente.

Diante do exposto, sugere-se a formação de grupos em outras realidades, espaços sociais e educativos, na tentativa de melhor conhecer os contextos vividos pelas famílias, para o crescimento infantil adequado e contribuir para a disseminação de novos olhares sobre práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças, motivando intervenções tratadas em um contexto ampliado que reforcem a rede de atenção a saúde da criança e suporte social dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

- Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Resolução – RDC nº 344, de 13 de dezembro de 2002. Brasília; 2002.
- ALMEIDA, Carolina Hespanha et al . A pesquisa científica na saúde: uma análise sobre a participação de populações vulneráveis. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 19, n. 1, mar. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S0104-07072010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0104-07072010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 23 dez. 2014.
- ALVES, H. C; CHAVES, A. D; GONTIJO, D. T. “Úma andorinha só não faz verão”: A integração do educador físico na rede de suporte social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade: discussões a partir de um curso de educação continuada. Pensar a Prática, [S.l.], v. 15, n. 2, jun. 2012. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/12772/11217>>. Acesso em: 24 Dez. 2014. doi:10.5216/rpp.v15i2.12772

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política de educação e desenvolvimento Para o SUS: caminhos para a educação permanente em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Agenda de Compromissos para a Saúde Integral da Criança e Redução da Mortalidade Infantil. Brasília: Editora MS, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012.

CAMILLO, C. C. et al. Anemia ferropriva e estado nutricional de crianças de creches de Guaxupé. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, São Paulo , v. 54, n. 2, Abr. 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302008000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302008000200020&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 Nov. 2014.

DOMINGOS, P. A.S et al. Aspectos epidemiológicos da saúde bucal de crianças em um município Brasileiro. *Arquivos em Odontologia*, v. 45, n. 02, p. 6, 2010.

FADEL, C. B. et al. Administração Pública: o pacto pela saúde como uma nova estratégia de racionalização das ações e serviços em saúde no Brasil. RAP: *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro 43(2): 445-56, mar/abr 2009.

FIGUEIREDO, G. L. A et al, Experiências de famílias na imunização de crianças brasileiras menores de dois anos. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 19, n 03, p. 598-605, 2011.

GIUDICE, A. C. M. P.; PEZZATO, L. M.; BOTAZZO, C. Práticas avaliativas: reflexões acerca da inserção da saúde bucal na Equipe de Saúde da Família. *Saúde em Debate*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 32-42, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, S. M. L.; MACHADO, M. F. A. S. Opinião de um grupo de cuidadores sobre a imunização básica. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rev Rene**, v. 9, n. 1, 2012.

JARA, H.O. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

OLIVEIRA, S. R. G.; WENDHAUSEN, Á. L. P. (Re)significando a educação em saúde: dificuldades e possibilidades da Estratégia Saúde da Família. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 1, abr. 2014 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462014000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462014000100008&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 28 abr. 2014.

SCHUMACHER, Aluisio Almeida; PUTTINI, Rodolfo Franco; NOJIMOTO, Toshio. Vulnerabilidade, reconhecimento e saúde da pessoa idosa: autonomia intersubjetiva e justiça social. **Saúde debate**, Rio de Janeiro , v. 37, n. 97, jun. 2013 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-11042013000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042013000200010&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 18 jan. 2015.

SOUZA, A. C.; COLOMÉ, I.C.S; COSTA, L.E.D; OLIVEIRA, D.L.L.C. A educação em saúde com grupos na comunidade: uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. **Rev. Gaúcha Enferm**. Porto Alegre (RS); v.26, n. 2, p. 147-53, 2005.

ZAMPIERI, M. F. M. et al. Processo educativo com gestantes e casais grávidos: possibilidade para transformação e reflexão da realidade. **Texto & contexto enferm**, v. 19, n. 4, p. 719-27, 2010.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. **Sur, Rev. int. direitos human.**, São Paulo , v. 3, n. 4, June 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452006000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452006000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 Nov. 2014.

### III. A ALEGORIA PLATÔNICA DE ABBAS KIAROSTAMI

ANTÔNIO ÁLDER TEIXEIRA

No filme *Cópia Fiel*<sup>1</sup>, o filme de Abbas Kiarostami, narra a história de um homem e uma mulher que se encontram num pequeno vilarejo da Toscana. Ele, James Miller (William Shimell) é um escritor britânico convidado a proferir palestra numa universidade local por ocasião do lançamento do livro de sua autoria intitulado *Cópia Fiel*. Ela, Elle (Juliette Binoche) é uma francesa simples que sobrevive da exploração de um antiquário. Uma história desprovida de qualquer complexidade, como vemos, não fosse essa história o pretexto de que se vale Kiarostami para atacar a raiz do estatuto de obra original e da delicada fronteira que separa a realidade artística da realidade do mundo, uma discussão recorrente, através dos tempos, em diferentes campos acadêmicos.

O filme, pois, tem uma estrutura narrativa aparentemente simples, em obediência aos padrões do cinema clássico. Aparentemente, uma vez que, como defendemos neste artigo, Abbas Kiarostami realiza com *Cópia Fiel* (ou fornece suporte para que se o faça) o que supomos ser uma leitura absolutamente excepcional de um dos mitos mais importantes da grande Filosofia. Referimo-nos ao *Mito da Caverna*, que aparece no livro *VII da República* de Platão e que constitui a cena inaugural da metafísica no Ocidente<sup>2</sup>. Na forma de uma narrativa alegórica, o filósofo grego descreve a

1 CÓPIA FIEL. Direção: Abbas Kiarostami. Fotografia: Luca Bigazzi. França/Itália/Bélgica: MK2 Productions, 2010. 1 DVD (106 min), color. Título original: Copie conforme.

2 REALE, G. História da Filosofia Grega e Romana, 3º vol. Tradução: Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

ignorância humana decorrente das limitações impostas à alma pelo corpo, o que torna o homem escravo das aparências e das conclusões enganosas. Compara-o, assim, a prisioneiros que tomam por realidade as sombras dos objetos que veem projetados na parede de fundo de uma caverna em que estão acorrentados.

O filme começa com um plano geral demorado de uma mesa de auditório em que se veem o microfone e, disposto de forma destacada, um exemplar do livro *Cópia Fiel*, de James Miller. Em face do atraso do conferencista, o diretor da universidade usa da palavra para se justificar aos presentes, quando este, coincidentemente, adentra o espaço pela porta dos fundos. Em profundidade de campo, a câmera mostra James Miller autografando um exemplar do seu livro para Elle. O enquadramento e a perspectiva da tomada são bastante sugestivos, posto que as duas personagens são apresentadas ao espectador como se este se encontrasse numa posição frontal, enquanto, no plano da diegese, todo o auditório se volta, aparecendo momentaneamente de costas, no ecran. Importante frisar que espectador e personagens, todavia, vão trocar de ‘papeis’ em diferentes passagens do filme. O casal, em princípio, é o elemento ficcional de que valerá Kiarostami para representar as irrealidades que o espectador, a exemplo do público no plano da diegese, tomará como realidade. Como a intenção é confundir o espectador, o que torna o filme uma metáfora prodigiosa do mito, da metade para o fim da história realidade e irrealidade se confundem no conteúdo narrativo, para não falar que a própria experiência do espectador no cinema ou diante da tevê em que assiste a *Cópia Fiel* já é, por excelência, um contrato transitoriamente firmado entre as partes (o filme e o público) no sentido de que o irreal seja aceito como o real. Citemos, a propósito, as palavras de conhecida estudiosa do cinema<sup>3</sup>:

O termo impressão de realidade, empregado por Metz, nos remete a ambiguidade do caráter ilusó-

<sup>3</sup> ORTEGOSA, M. Cinema Noir, espelho e fotografia. São Paulo: Annablume, 2010.

rio das imagens cinematográficas. Embora o cinema seja a arte da ilusão, ele recria, através da ficção, uma aparência de real. A construção de sentido se apoia nessa dicotomia para produzir o discurso filmico entre denotações e conotações. A decupagem clássica constitui a base dessa construção do falso. O "real" no cinema tem caráter subjetivo, já que se baseia nas escolhas do realizador ou do espectador.

Voltemos ao filme:

James Miller dirige-se à mesa de conferência e, enquanto se justifica pelo atraso, olha para o fora de quadro à sua esquerda e diz a primeira fala bastante sugestiva em relação ao que consideramos uma visada do cineasta iraniano do mito famoso: - "Eu preferia estar lá fora, ao sol." Na sua alegoria, de extraordinária força, Platão identifica o mundo fora da caverna como o mundo do sol, da Ideia, em oposição ao mundo das sombras do interior da caverna. Numa sequência particularmente sugestiva do filme, pouco depois da cena do auditório, vemos James descer uma cave através de uma escada íngreme em cuja base está a casa de Elle. O ambiente é sombrio, cavernoso, precariamente iluminado por um pequeno abajur. James, displicentemente, aciona um interruptor de luz, apagando-a. Em meio à escuridão, aciona novamente o interruptor e acende a luz, o que, na sequência final fará novamente, num outro contexto do filme, num detalhe que parece orientar metaforicamente um admirável jogo de verdade e mentira em que vão se enredar as personagens centrais da história de *Cópia Fiel*. Quando Elle surge do interior da casa, propõe-lhe que tomem um café juntos, ao que James responde: - "Gostaria de sair da cidade".

Tomando por base essa metáfora extraordinária da caverna, Platão considera o artista uma ameaça ao mundo da luz, pois os prazeres que proporciona impedem a aquisição do conhecimento. Numa fala, já no início do filme, James diz sobre as cópias na arte: - "É melhor manter distância.

Elas são atraentes, mas podem lhe fazer mal". Para Platão, também, a arte arruina a capacidade intelectual do homem, instaurando um reino de aparências e sombras, dentro da alma e fora dela, na Cidade, razão por que propõe sem meias-palavras a sua expulsão. James Miller, ao lidar diretamente com arte, especializando-se em estudar a sua realidade tensionada, a dialética entre o original e a cópia, que defende na sua tese como absolutamente válida, procura se contrapor à visão do filósofo, mas vai incorrer em contradição em diferentes passagens de *Cópia Fiel*. Em princípio, contudo, a posição de James se contrapõe à do filósofo, que ataca a razão de ser da própria arte, tomada em sua independência e autonomia em relação aos demais valores, éticos, políticos ou quaisquer outros. No final de *A República*, dissemos acima, pela voz de Sócrates ouve-se a sentença implacável: - "Nosso argumento nos força a expulsar a poesia da Cidade".

Defensor da arte no campo de batalha em que foi colocada por Platão, James Miller abriu a sua conferência com a seguinte reflexão: - "Ver meu livro [sua tese, portanto] acolhido na terra de Michelângelo e Da Vinci, é um grande elogio. E sou grato por isso." A câmera alterna plano e contraplano, num movimento que mais ainda enriquece a sugestão da imagem do auditório como uma caverna. No primeiro deles, vê-se o conferencista, no segundo, o auditório silencioso e atento. Aprisionado. James prossegue: - "Escrever sobre arte não é fácil." A câmera mostra agora o público, enquanto se ouve a voz em off do conferencista: - "Não há pontos fixos de referência. Não há verdades imutáveis em que se apoiar. Minha decisão de explorar os aspectos filosóficos e psicológicos desse tema tornou minha tarefa mais difícil do que eu esperava." Em seguida, agradece ao colega italiano pela qualidade da tradução do seu livro. *Hermeneús*, que em grego significa tradutor, é uma palavra-chave na filosofia de Platão, da qual se origina a hermenêutica, a interpretação. "Ele conseguiu interpretar o verdadeiro sentido do meu livro", conclui. Em seguida, inicia a palestra propriamente dita com a frase de abertura do livro: "Esqueça o original, consiga uma boa cópia". Questões sobre a originalidade na arte, o estatuto

que lhe confere a condição de coisa única e sagrada, num diálogo estreito com o mito de Platão, vamos encontrar, num texto absolutamente indispensável sobre o assunto, em Walter Benjamin, a que nos reportaremos adiante. O filme de Kiarostami vai girar em torno dessa relação verdade/mentira, original/cópia, modelo/simulacro.

Voltemos ao mito. Entre os grandes estudiosos, não raro se tem considerado o mito de Platão como o início do próprio cinema. Arlindo Machado, em respeitado estudo sobre a matéria, diz sem meias-palavras<sup>4</sup>:

A primeira sessão de cinema nos moldes em que conhecemos hoje, ou seja, numa sala pública de projeções, aconteceu há dois mil anos, muito antes que Louis Lumière mostrasse as paisagens animadas de La Ciotat no Grand Café de Paris. Ela teve início na imaginação de Platão (que, por sua vez, a credita a Sócrates, num diálogo com o discípulo Glauco) e veio a ser conhecida posteriormente como a alegoria da caverna. Ela inaugura também, na história do pensamento ocidental, o horror à razão dos sentidos, o escárnio das funções do prazer, a repulsa a todas as construções gratuitas do imaginário, a negação, enfim, de tudo isso que, dois milênios depois, seria a substância da arte que, paradoxalmente, o próprio Platão inventava.

Com efeito, a exemplo da caverna de Platão, a sala de projeção do cinema é o espaço por excelência em que impera a impressão de realidade, ou seja, onde a ilusão ocupa uma posição dominante, constituindo-se numa espécie de zona fronteiriça entre a aparência e a essência, entre o mundo das sombras e o mundo da Ideia, entre o simulacro e o modelo, entre o original e a cópia. O material cinematográfico que chega ao espectador é apenas uma cópia, das milhares espalhadas mundo afora. Estar dentro da

4 MACHADO, A. Pré-cinemas e Pós-cinemas. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus, 2011.

sala de projeção do cinema é realizar uma experiência não muito distante de descer a caverna de Platão, entregar-se num contrato previamente acordado, como dissemos, ao mundo da ilusão, do duplo que nos dá a medida de uma falsa realidade, em que tudo é, a um só tempo, ficção e verdade.

As imagens do fundo da caverna têm seu equivalente nas imagens projetadas na tela do cinema. Recuando no tempo, não seriam os desenhos da caverna, de Lascaux e Altamira, por exemplo, fantasias projetadas? Por que essas pinturas eram realizadas em espaços tão inacessíveis, onde era absoluta a inexistência da luz? E por que esses homens deliravam ao depurar com o efeito bruxuleante dessas imagens sob a luz de tochas? Por que eram as curvas, saliências e reentrâncias das paredes da caverna os espaços escolhidos, por esses ‘cineastas primitivos’, se não a intenção de percebê-las como se estivessem em movimento?

Em *Cópia Fiel*, em recorrentes tomadas, não raro numa sequência inteira, Kiarostami vai explorar diferentes efeitos de reflexividade e espehlismo. Quando James Miller e Elle saem de carro da cidade, numa sequência demorada, as imagens da rua são refletidas no para-brisa e o que vemos não é senão uma imprecisa reprodução de homens, árvores e coisas, numa sugestiva referência às imagens do fundo da caverna. Oportuno é observar que a sequência começa com um plano americano em que vemos James e Elle colocando seus cintos de segurança, no que podemos tomar, dada a duração do plano sobre o que poderia ser um detalhe absolutamente desimportante, como uma referência subliminar aos grilhões que aprisionam os homens da caverna de Platão.

A perspectiva do prisioneiro, contudo, como observamos acima, vai alternar entre os dois personagens e os espectadores do filme, estabelecendo um jogo de que passamos a participar ativamente: enquanto James e Elle põem os cintos, os espectadores podem ver, através do vidro traseiro do carro, o que se passa lá fora, na rua. A essa altura, devemos lembrar que em Kiarostami muitas cenas se passam no interior de um carro. O mundo de fora é recorrentemente visualizado através do recorte de uma

janela. É assim em *Através das Oliveiras* (1994), *O Gosto da Cereja* (1996) e *Dez* (2001), em que, a exemplo de *Cópia Fiel*, além das cenas se passarem dentro de um carro, vamos encontrar o conflito da mãe-motorista com o filho e a mesma reflexão em torno dos problemas do relacionamento e da condição feminina que pontua parte do diálogo entre James e Elle.

Esse espelhismo (ou efeito de reprodução em superfícies espelhadas), vai estar presente em diferentes passagens do filme. Numa delas, quando Elle dirige-se a um espelho para retocar o batom e colocar um par de brincos, não é o espelho que nos é mostrado. Nós, enquanto espectadores, ‘somos’ o espelho. De frente para a personagem, portanto, nossos olhos deparam, em segundo plano, com as imagens externas mal vistas através da persiana de uma janela, o mundo lá fora, onde reina a luz. Também no Mito da Caverna o mundo externo, numa inversão intencional do autor, representa não mais o mundo sensível, das aparências, mas o mundo inteligível, a realidade da Ideia. É que não se pode entender o pensamento de Platão, no que respeita à existência dos dois mundos, senão nos valendo dos fundamentos da metafísica e da dialética. Tais inversões, oposições, paralelismos, têm para ele um valor metodológico. O que, aliás, vai também orientar a tessitura dramática de *Cópia Fiel*.

A exemplo do leitor dos diálogos, envolvido em ardis, o espectador de *Cópia Fiel* é envolvido numa trama, num jogo de ficção em que já não se pode separar a realidade da irrealidade. No fio tênué que separa o real do irreal, o original da cópia, reside a centelha ofuscante da verdade, quase nunca acessível ao homem. Numa outra cena marcante do filme, enquanto Elle conversa com estranhos que acabara de conhecer, James observa-os através do retrovisor de uma motocicleta estacionada. E há, bem à sua frente, um espelho, em plena praça.

Numa cena anterior e particularmente significativa do filme, quando o casal está num café, e James se retira para atender no celular, a dona do estabelecimento confunde-os a marido e mulher. Ao retornar à mesa, James é colocado a par do equívoco e os dois, curiosamente, decidem ali-

mentar o engano. A partir de então, o efeito ficcional será tanto mais intensificado, que o espectador passa a ver pelo olhar do outro, e, como que, adentra o universo diegético. Um mundo espaço-temporal que tradicionalmente exclui o espectador, agora o traga e leva-o a também confundir-se em relação aos dois: "Afinal, são ou não casados? Foram casados antes?" É a pergunta que todos se fazem a partir daí. E que Kiarostami, fiel ao mundo de Platão, decide não responder. A propósito, na mesma sequência do café, há um diálogo entre James Miller e Elle, em que este vai se reportar a uma situação que lhe ocorreu anos antes, em Florença, quando, pelo recorte de uma janela de hotel, pôde acompanhar andanças de mãe e filho pelas ruas da cidade. O detalhe de um momento vivido por ambos à frente de uma estátua de David, quando o garoto se mostra decepcionado ao saber, através da mãe, que se tratava de uma cópia da obra original, emociona Elle: - "Eu não estava bem naquele tempo." Suas palavras, ditas entre lágrimas, causam ao espectador um certo estranhamento. Seria ela a tal mulher? Kiarostami nos coloca, assim, mais uma ambiguidade.

Mais adiante, quando adentram o espaço de um museu, Elle conduz James Miller a uma redoma em que está exposta uma tela antiga. A obra, intitulada Musa Polimnia, ouvimos através da explanação de um guia turístico, até cinquenta anos fora considerada original, quando enfim se veio a descobrir tratar-se de uma cópia. O equívoco, todavia, confere à tela uma nova aura e, agora, passa a despertar o interesse de todos por essa razão. Contradictoriamente, no entanto, James, que defende a validade das cópias no seu trabalho acadêmico, num detalhe que faz a diferença no contexto da história, tal qual Platão, afasta-se do local. "Eles dizem que adoram aquela pintura, mas é uma cópia. O original está em outro lugar", diz a uma dada altura.

A obra não lhe interessa mais, o que é notado por Elle, que o repreende. Para ele, desfizera-se com a informação a aura do sagrado, o status de coisa única. Aqui, entra Benjamin. Num texto clássico, A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica<sup>5</sup>, o pensador alemão estuda as

5 BENJAMIN, W. Textos Escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas,

implicações da destruição da ‘aura’ que envolve as obras de arte enquanto objetos individualizados e únicos. O cinema, particularmente (e a fotografia) é a linguagem com que Benjamin vai afirmar essa perda do *status* de raridade e, o que vê com bons olhos, dissolvendo-se essa aura em incontáveis reproduções do original, a obra de arte desfaz-se do valor aristocrático e religioso que a tornam um objeto acessível a poucos, ganhando, assim, uma dimensão social. O cinema conforme o comprehende Abbas Kiarostami.

Mas a maior contribuição do cineasta, no filme, se dá em relação à estética. ‘A obra de arte é perecível’, parece nos dizer ele. Outro cineasta, Jean Renoir, filho do pintor não menos famoso, discorrera num depoimento à *Cahiers du Cinéma*, em novembro de 1958: “Pergunto-me se não seria mais honesto abordar a obra de arte como se ela fosse provisória e irá desaparecer, e que, na verdade, relativizando, não há diferença entre uma obra arquitetural feita em mármore e um artigo de jornal, impresso em papel e jogado fora no dia seguinte”.

A essa altura, todavia, cabe-nos levantar uma reflexão: até onde se pode falar de originalidade nas artes quando, mesmo as obras aparentemente eternas, a exemplo de quadros como a *Gioconda*, de Da Vinci, são periodicamente submetidas a processos de limpeza e restauração que lhes modificam a textura, o viço das cores e as graduações dos tons etc.?

A discussão, podemos constatar, despertou sempre o interesse de grandes cineastas. No caso das cópias e dos falsários, quem haverá de esquecer o clássico de Orson Welles *F for Fake*, subintitulado *Verdades e Mentiras*, de 1973? Neste brilhante filme Welles vai explorar de forma incisiva o mundo dos falsificadores, tendo à frente o lendário Elmyr Hory e seu confidente Howard Hughes. Uma defesa em face da acusação de se ter apropriado indebitamente do roteiro de *Cidadão Kane*? Improvável. O filme vale e permanece como ficção, como arte. A mentira que é capaz de revelar a verdade, segundo Pablo Picasso.

---

2º ed. Tradução: José Lino Grunewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Jorge Coli<sup>6</sup>, em conhecido estudo sobre ‘o que é Arte’ afirma: - “Os filmes também se modificam: as cores podem alterar-se, as cópias deteriorarem-se e sofrerem cortes; na projeção pode haver, com a evolução dos aparelhos, mudança de formato, de velocidade. E todos esses fatores, bem diversos, atuam profundamente na percepção da obra”.

O que pretendeu Kiarostami, com o seu belíssimo *Cópia Fiel*? Por certo explorar a necessidade de ficção que acomete a todos nós: - “A arte existe para que o homem não morra de tanta realidade”, afirmou Nietzsche. “Os homens”, disse Mário Vargas Llosa<sup>7</sup>, “não estão contentes com o seu destino, e quase todos – ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou obscuros – gostariam de ter uma vida diferente da que vivem”.

Para combater a arte e o artista, Platão tece um discurso mágico, vale-se da poesia e do mito, alcançando com sua escritura não somente as camadas intelectuais da alma, mas também, arriscamos dizer, sobretudo a dimensão emotiva e fantasista do ser. É intencionalmente contraditório.

O filme de Kiarostami rompe as fronteiras que separam o fato real do fato criado pela imaginação, mesmo na perspectiva da diegese, do mundo da ficção, e vale-se do mito de Platão, sorrateiramente, para nos mostrar isso. Mas o faz como que em espelho, com seus jogos de reflexo, onde as imagens se duplicam, confundem, iludem. Ele nos conduz ao interior da caverna, nos convida a jogar, e nos encanta.

O autor: Antônio Álder Teixeira foi, durante 20 anos, professor da Universidade Estadual do Ceará e é professor do IFCE. É Especialista em Coordenação Pedagógica pela ENFA – Toulouse, França. Mestre em Letras pela UFPB e doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG. Escreve contos, crônicas e ensaios sobre Literatura e Cinema. Publicou, entre outros, *Roteiro da prosa de ficção brasileira*, *Do amor e outros poemas*, *Do amor e outras crônicas* e o ensaio *Componentes dramáticos da poética de Carlos Drummond de Andrade*.

<sup>6</sup> COLI, J. O que é Arte. 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

<sup>7</sup> LLOSA, M. V. A Verdade das Mentiras. Tradução: Cordelia Magalhães. São Paulo: Ars, 2004.

## IV. A AUTOIMAGEM E OS PROFESSORES: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO DA CARREIRA

EXPEDITO WELLINGTON CHAVES COSTA

**RESUMO:** O conceito de autoimagem, construído por Elias e Scotson (2000), remete a duas denominações que auxiliam no entendimento das fases de formação do ciclo de vida profissional e dos investimentos sociais e institucionais que os indivíduos fazem na carreira: estabelecidos e outsiders. Os primeiros são pessoas que se autopercebem e são reconhecidas como mais poderosas e melhores, detentoras de uma identidade social que se estabelece pela autoridade e pela influência e cujo poder se funda no modelo que representam para os outros. Outsiders são como pessoas de fora, as que não gozam de muito prestígio social nem servem de referência para outras. Este trabalho objetiva descrever as fases de formação do ciclo de vida profissional dos professores e demonstrar que o conceito de autoimagem representa um viés para o entendimento de como esses profissionais investem na carreira e como são reconhecidos social e institucionalmente. É preciso destacar que, no percurso de formação profissional, a disputa pelo poder entre estabelecidos e outsiders não envolve, necessariamente, todos os professores: uns são indiferentes aos investimentos na carreira; outros jamais deixam de investir nela. Imprescindível é reconhecer o embate entre os dois grupos, que se transforma num jogo de poder em busca da hegemonia discursiva e, portanto, ideológica.

**Palavras-chave:** autoimagem; formação profissional; docência.

Na atualidade, o conceito de desenvolvimento é um dos mais importantes para a caracterização das carreiras. As concepções da educação permanente e a necessidade cada vez maior de atualização constante dos

profissionais, numa sociedade em mutação acelerada, obrigam ao desenvolvimento de modelos de formação contínua ao longo do percurso profissional. Se para os profissionais em geral a questão da formação permanente está hoje necessariamente no centro das atenções, para os professores o tema reveste-se ainda de maior urgência.

Outro aspecto ainda torna a questão do desenvolvimento profissional particularmente relevante para os professores: é frequente atribuir-se à prática profissional efeitos negativos sobre as suas atitudes. Quando se trata de professores principiantes, os primeiros contatos com a docência são muitas vezes apontados como responsáveis por uma reorientação no sentido de atitudes, crenças e práticas de natureza mais autoritária e conservadora, diminuindo ou eliminando os efeitos supostamente benéficos da formação inicial. Professores mais experientes são citados, muitas vezes, como exemplos de mentalidades autoritárias e fechadas numa prática rotineira e obstinadamente resistentes à mínima ideia de mudança (Huberman, 2000). A confirmação dessas ideias comuns e o esclarecimento dos processos subjacentes e das formas de prevenir tanto quanto possível os seus efeitos negativos são questões extremamente importantes a estudar no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PESSOAL NA CARREIRA DOCENTE**

Ao escrever sobre a formação e a profissão de professor, valendo-se de uma retrospectiva histórica, Nóvoa (1992) chama a atenção para a importância de, no contexto atual, inverter-se a direção da abordagem referente à formação docente. Segundo ele, é hora de afastar-se da perspectiva estritamente acadêmica para destacar os aspectos relevantes da dimensão profissional. Assim, para ele está evidenciada “a necessidade de se pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a reflexão docente” (1992, p. 15) e de analisar as condições em que vive

esse profissional, como ele conduz a própria ação docente (formação da autoimagem) e em que contexto está inserido. Com isso, Nóvoa defende a não-separação entre o eu pessoal e o eu profissional na análise do ciclo de vida profissional dos professores.

Nesse sentido, Lima (2001, p. 83) é precisa ao afirmar que, modernamente, há necessidade de

ver a educação como uma das instâncias da vida humana. Ela {a educação} precisa de um contexto em que as necessidades humanas básicas, como comer, vestir, morar, entre outras, estejam acontecendo assim como a liberdade e a dignidade. A falácia do discurso da escola redentora obscurece que o homem se brutaliza, quando suas necessidades básicas são negadas.

Outro autor que faz a crítica ao modelo da racionalidade técnica é Giroux (1997), para quem esse procedimento formativo está calcado em “ideologias instrumentais” que reduzem os professores a técnicos, de modo que na burocracia escolar têm a incumbência de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam a objetivos pedagógicos específicos” (p. 158). Esse autor defende que o trabalho docente é intelectual e não puramente instrumental ou técnico, argumentando que se “nós significamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática (...) destacamos a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos” (p. 161). Assim, diz ele, é preciso “encarar os professores como intelectuais transformadores” (*idem*), o que significa conferir à docência uma dimensão política e compreender os processos aos quais eles recorrem para construir a autoimagem e os investimentos que fazem na preservação e na ascensão dela.

Nos anos de 1990, a literatura sobre a formação de professores deslocou-se de uma perspectiva centrada quase que exclusivamente nos aspectos metodológicos e curriculares para outra mais ampla, que leva em

consideração todo o contexto escolar em suas relações com a sociedade. Nóvoa (1992) considera que as organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime valores, crenças, conhecimentos e atitudes daqueles que nelas atuam. Ao invés de centrar-se na sala de aula e em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, as pesquisas sobre esse tema passam a enfocar uma perspectiva mais complexa e mais abrangente, ao considerar também as dimensões pessoais, culturais e políticas do fenômeno educativo.

Conforme Növoa (1992), a formação necessária ao professor é a crítica e reflexiva, e ela implica em três tipos de desenvolvimento:

*Pessoal*: Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992, p. 25).

*Profissional*: Os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. (...) da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alheiar de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. (1992, p. 28).

*Organizacional*: Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (1992, p. 29).

Assim, a formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e a consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Numa linha de pensamento semelhante à de Noveoa (1992), Zeichner (1993) destaca a importância do contexto, ao afirmar que o professor, além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho, ou seja, considerar os contextos sociais, políticos e econômicos que interferem em sua prática pedagógica. Em sua opinião, vivendo em uma sociedade marcada por diferenças de classe, gênero e etnia, é fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

Também em oposição ao modelo de formação docente centrado exclusivamente na racionalidade, Severino (2002, p. 147) afirma que

[...] a autocompreensão dos sujeitos envolvidos em educação é requisito para a eficácia do processo, pois, sendo ele simultaneamente objetivo (plano da aprendizagem) e subjetivo (plano da valorização), requer que todos desenvolvam a consciência cognitiva e a valorativa. Hoje se sabe da importância para cada indivíduo da formação de um autoconceito valorizado, como referência para o respeito à dignidade pessoal de todos, independentemente de limitações e diferenças.

Aqui, é necessário destacar, ainda, uma reflexão de Tardif (2003, p. 36) sobre os saberes docentes indispensáveis à formação atual, num contexto profissional cada vez mais seletivo e exigente. Para ele os educadores são chamados, constantemente, a atuar nos processos formativos individuais e coletivos que constituem a cultura moderna:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos.

mentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural.

O “saber plural” a que se refere o autor supracitado é formado pelo conjunto de saberes originários da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências, conforme síntese abaixo.

1 - *Saberes profissionais* – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. A articulação dessas ciências com a prática se estabelece através da formação inicial ou contínua, embora os teóricos dificilmente atuem diretamente no meio escolar. Esses saberes profissionais podem se manifestar nos saberes pedagógicas ou doutrinais que fornecem um arcabouço ideológico à profissão.

2 - *Saberes das disciplinas* – oferecidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas, transmitem-se nos programas e departamentos, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

3 - *Saberes curriculares* – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais da cultura erudita selecionados por ela, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

4 - *Saberes da experiência* – são saberes específicos do trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Ainda sobre as implicações atuais da formação docente, Libâneo (2001, p. 10) apresenta o que chama de conhecimentos necessários ao professor para corresponder, segundo ele, às exigências da sociedade da era da informação:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Como se vê, a cultura e os modos de ação docente têm se transformado, por isso os professores são forçados a investir em novas formas de conhecimento, como o domínio das tecnologias da informação e da comunicação. Nesse contexto, emergem necessidades de saber como ocorrem tais transformações e o efeito delas na carreira dos profissionais do ensino. O conceito de autoimagem, de Elias e Scotson (2000), representa uma alternativa para se entender como os professores se constituem profissionais e o que empenham com esse objetivo no próprio ciclo de vida na docência.

## DIFERENTES CONCEPÇÕES E FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO DOCENTE

O investimento na construção da autoimagem profissional dos professores é apresentado aqui em três concepções: (1) ligada ao desenvolvimento cognitivo; (2) referente à aquisição progressiva de competências; e (3) relacionada ao desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissional.

Na primeira concepção, foram agrupadas as formulações referentes ao desenvolvimento profissional dos professores, no sentido cognitivista. Nela, considera-se que o professor vivencia, na carreira, estágios cogniti-

vos cada vez mais sofisticados, e seu pensamento é caracterizado em cada estágio por uma estrutura de conjunto subjacente, que se torna progressivamente cada vez mais complexa e, por isso, mais abrangente. Sprinthall (Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1980) é um dos nomes que se destaca nesta perspectiva.

No quadro abaixo (Quadro 1), estão expostas as principais características do pensamento do professor, em três níveis propostos por esse autor.

Estágio A	Estágio B	Estágio C
Vê o conhecimento como fixo e imutável e concebe o ensino como ‘encher os alunos de matéria’.	Preocupa-se um pouco com aplicação e generalização dos conhecimentos por parte dos alunos.	Reconhece que as verdades de hoje podem ser erros amanhã e, por isso, ensina os alunos a pensarem criticamente sobre os conteúdos e as suas implicações.
Não questiona a autoridade nem espera que os alunos o façam.	Demonstra alguma autonomia na sua aprendizagem e espera o mesmo dos seus alunos.	Não segue automaticamente as indicações da autoridade, questionando antes as suas razões, e encoraja nos alunos a atitude questionadora.
Segue rigidamente o método de ensino que lhe é indicado e prefere receber instruções claras e concretas e atividades bem estruturadas.	Está aberto à inovação e tenta alguma adaptação pessoal dos métodos.	É capaz de utilizar grande variedade de métodos e de adaptá-los às características dos alunos; demonstra originalidade e tendência a tolerar ambiguidades.

**Quadro 1:** Características do pensamento do professor em cada estágio de desenvolvimento, segundo o modelo de Sprinthall (1980).

Nesse tipo de concepção, o professor será mais eficaz quanto mais elevado for o nível de desenvolvimento em que se encontra. O objetivo da formação em geral é o de proporcionar aos professores o avanço para níveis conceptuais mais elevados, através de técnicas mais ou menos conhecidas e propostas por psicólogos de orientação cognitivo-desenvolvimentista (Formosinho, 1987).

Essa concepção tem sido criticada, principalmente, por limitar excessivamente o âmbito do desenvolvimento profissional dos professores, ao considerar apenas a capacidade de o indivíduo raciocinar até determinado nível sobre questões ligadas ao ensino (Feiman-Nemser & Floden, 1986). Não só existem muitos aspectos nos quais os professores evoluem ao longo da carreira que não podem ser reduzidas à progressão para formas de raciocínio cada vez mais abstratas, como se pode pôr em questão a própria capacidade de os professores aplicarem, perante situações específicas, sempre o raciocínio mais elaborado de que são capazes. Do mesmo modo, essa concepção restringe excessivamente o âmbito das intervenções recomendadas, ao propor que elas se centrem de modo essencial na promoção dessas formas de raciocínio cada vez mais elaboradas. De tudo isso se conclui que, sem negar o grande interesse apresentado por modelos desse tipo, eles não poderão constituir o único tipo de abordagem à evolução pessoal e profissional dos professores.

O segundo tipo de concepção é o de desenvolvimento dos professores pela aquisição progressiva de competências. Ele está ligado estreitamente à noção anterior de que o conhecimento profissional dos professores é predominantemente tácito, isto é, não imediatamente explicitável de modo consciente e adquirido progressivamente através do contato com o ambiente de sala de aula, com suas características próprias. Assim, através da comparação sistemática de professores com tempos de serviço cada vez mais prolongados, é possível identificar e caracterizar os aspectos da progressiva aquisição do conhecimento profissional e verificar as consequências dessa aquisição sobre a prática.

Fuller (1969) e Tomás (1987) consideram três estágios dessa concepção: da sobrevivência, da eficácia e do impacto.

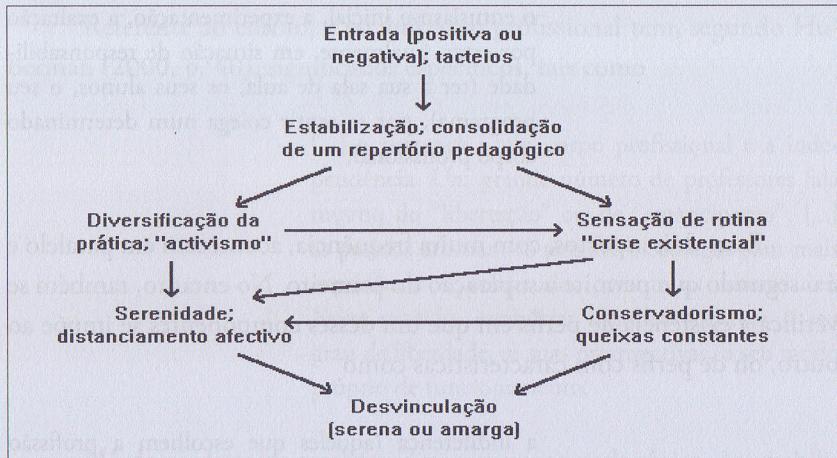
Estágio	Sobrevivência	Eficácia	Impacto
Preocupação dominante	Consigo	Com a tarefa	Com os alunos
Preocupações	Será que vou ser capaz? O que os alunos e os meus colegas pensam de mim? O que hei de fazer se me surgir uma situação em que eu não saiba como agir?	Qual a melhor maneira de ensinar a matéria? Como conseguir que os alunos aprendam o máximo possível?	Como conseguir que as minhas aulas transmitam algo de importante para os alunos? Como me aproximar o máximo possível de todos os alunos?

Quadro 2: Preocupações de cada estágio, segundo Fuller (1969) e Tomás (1987).

Quando se refere ao mecanismo responsável pelo avanço dos professores ao longo das três fases, Fuller (1969) recorre ao princípio da psicologia da motivação, para a qual necessidades de nível superior não podem se manifestar antes que as mais básicas estejam satisfeitas. Assim, a mudança de um estágio para outro ocorrerá em função da progressiva resolução das dificuldades ou carências de um determinado nível.

Um problema do modelo de Fuller (1969) é o da sua generalidade: Qual o efeito de diferentes climas institucionais sobre a evolução dos professores principiantes ao longo dos três estágios? Qual o efeito dos antecedentes pessoais dos professores, ou das suas experiências particulares? Essas são questões ainda não claramente respondidas pela investigação. Por outro lado, de fato, um modelo que pretendesse cobrir todas as situações poderia assumir uma complexidade tal que a sua utilidade prática seria fortemente diminuída. Por isso, são necessárias ainda muitas investigações antes que a esse tipo de modelo possa ser atribuída a utilidade desejável.

A terceira concepção, proposta por Huberman (2000), caracteriza-se por enfocar o desenvolvimento profissional docente ao longo do ciclo de vida e está organizada em fases, como se vê na imagem abaixo.



Fonte: Huberman (2000).

Definida como “entrada na carreira”, essa primeira fase apresenta dois estágios, de acordo com Huberman (2000): o de sobrevivência e o de descoberta.

Para o referido autor (2000, p. 39), o primeiro estágio

traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional; o tactear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

O segundo estágio dessa fase é definido, ainda por ele (p. 39) como

o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Esses dois aspectos, com muita frequência, acontecem em paralelo e é o segundo que permite a superação do primeiro. No entanto, também se verifica a existência de perfis em que um desses componentes se impõe ao outro, ou de perfis com características como

a indiferença (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 2000, p. 39).

No ensino, esses diferentes perfis estão submetidos à exploração imposta pelos parâmetros institucionais, uma vez que, raramente, os professores têm oportunidade para conhecer outras turmas além das suas, outras instituições além daquela em que trabalha e outras funções além da docência.

Geralmente, essa já descrita fase das opções provisórias é seguida pela de estabilização, de comprometimento definitivo, ou de tomada de responsabilidades. Portanto, escolher uma profissão e investir na autoimagem que decorre dela significa, na subjetividade, dar um passo decisivo na afirmação do eu; esquivar-se dessa escolha, por outro lado, implica disper-  
sar o sentimento de identidade pessoal. Porém, passar a ser professor, aos seus olhos ou aos dos outros, não significa ter feito uma opção profissional para toda a vida, uma vez que tais investimentos podem ser temporários e, posteriormente, substituídos.

Referente ao ensino, a estabilização profissional tem, segundo Huberman (2000, p. 40), significados específicos, tais como

[...] a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. [...] as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.

Há de se destacar também o componente pedagógico da estabilização profissional docente. A atuação do professor, nessa fase, apresenta um conjunto de características procedimentais que, no geral, contribuem para a permanência dele no campo: (1) competência pedagógica crescente; (2) menor preocupação consigo e maior com os objetivos didáticos; (3) tranquilidade no enfrentamento de situações complexas e inesperadas, especialmente nos múltiplos contextos da sala de aula; (4) melhor utilização de recursos técnicos; (5) maior flexibilidade, prazer profissional, humor, segurança e espontaneidade; (6) crescente responsabilidade intelectual; e (6) estabelecimento mais sereno de tolerância e limites.

Uma vez estabilizados, os professores lançam-se a novas experiências: diversificam o material didático, os modos de avaliação, as sequências de programas de ensino e a gestão das aulas e das turmas. Além disso, passam a contestar o sistema educacional, cada vez mais. É a fase da diversificação profissional.

No geral, é esse o momento da carreira em que os professores tendem à clareza das suas atitudes (ativismo) ou a se colocarem em uma espécie de sensação de rotina ou crise existencial, “sem haver uma consciência muito clara do tipo de diversificação nem do que está a ser posto em questão” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

O ativismo se caracteriza, especialmente, pela disposição profissional de se engajar em projetos de reforma institucional e pela ambição pessoal, em busca de prestígio, respeito e acesso a cargos administrativos.

Por outro lado, há profissionais que se desencantam com as rotinas da sala de aula e/ou com a falta de reformas estruturais significativas; questionam também o que fizeram da vida, em relação a objetivos e ideais dos primeiros anos na carreira. Por isso “se embrenham na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um novo percurso” (HUBERMAN, 2000, p. 43). Não se trata, porém, de interpretação determinista desses fatores, afinal as condições de trabalho, para além de questões psicológicas, podem acentuar ou diminuir os questionamentos sobre a profissão.

À fase de questionamento segue-se a de serenidade e distanciamento afetivo. Nela, os professores já se colocam como menos vulneráveis à avaliação de gestores, colegas ou alunos e falam tranquila e espontaneamente sobre se aceitarem de fato como são e não como as pessoas esperavam que fossem. São profissionais que não precisam mais provar nada a si ou aos outros e “reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros” (HUBERMAN, 2000, p. 44). Há, assim, a reconciliação entre o eu ideal e o eu real. Em relação aos alunos, ocorre afastamento afetivo entre eles e os professores, uma vez que, no início da carreira, estes são tratados como uma espécie de irmão mais velho e comungam praticamente dos mesmos valores culturais; com o passar do tempo, a relação entre professores mais velhos e alunos jovens é de distanciamento, pois os docentes se assemelham mais aos pais destes, o que dificulta a interação entre as partes, principalmente porque os construtos culturais divergem cada vez mais.

Paralelo à serenidade, conforme o modelo proposto por Huberman (2000), também o conservadorismo marca a ação de outros docentes. Eles

sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado ('no meu tempo não era assim' – grifo meu), para uma mudança de ótica geral face ao futuro etc. (HUBERMAN, 2000, p. 45).

Segundo o autor referido, são profissionais que, com mais frequência, reclamam da indisciplina e da desmotivação dos alunos, da atitude pessimista deles em relação ao ensino (é cada vez menor a quantidade de quem vê o conhecimento como ação emancipatória), da falta de reformas educacionais consistentes e de valorização dos profissionais e, finalmente, dos colegas mais jovens, por considerá-los menos comprometidos com a carreira.

É necessário esclarecer que essa descrição não identifica todos os professores, mas uma tendência central, pois não se podem integrar todos eles no mesmo grupo sem estudar a sua história de vida e o meio em que se inserem, além do contexto institucional em que atuam.

Por último, Huberman (2000) apresenta a fase de desinvestimento institucional na profissão docente, em relação ao que se observava nos primeiros momentos da carreira. Essa fase, geralmente, é motivada por "discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar" (p. 46), por não ter conseguido alcançar o nível ou o reconhecimento social desejado a princípio, ou por desilusão "com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas" (p. 46).

Conforme Huberman (2000), há duas teses para a natureza da fase de desinvestimento na progressão profissional dos professores: uma psicológica e outra sociológica. A primeira ocorre "a partir do momento em que as pessoas se dispõem a fazer o balanço das suas vidas em função do tempo que ainda falta" (p. 48). É o que se pode chamar de despreocupação com

investimentos interiores e dedicação a prazeres mais pessoais. A segunda se inicia quando as pessoas atingem o topo de sua ascensão e os interesses se direcionam mais para ações honoríficas do que para atitudes ativistas. Para essas pessoas, o sentido de sucesso nessa fase da vida é distinto do que fora no princípio da carreira, e os objetivos agora se deslocam para outras atividades que não aquelas characteristicamente voltadas para as conquistas materiais e institucionais.

A principal crítica que se faz a esses modelos resulta precisamente do tipo de dados dos quais eles partem. Com efeito, sabe-se como a memória, além de falível, tende a imprimir aos fatos uma estrutura mais simples, lógica e racional do que aquela que efetivamente possuíam no momento da sua ocorrência; esse fenômeno é mais acentuado quanto maior for tempo decorrido. Então, pedir ao professor que faça uma reconstrução do seu percurso profissional, para a partir dela elaborar um discurso sobre esse percurso, pode fazer com que os dados se apresentem mais organizados, coerentes e deliberados do que realmente foram no momento da sua ocorrência e essa organização apresentar-se excessivamente influenciada por preocupações, estados de espírito ou problemas sentidos no presente.

Embora sejam importantes como metodologia exploratória, os dados obtidos por intermédio de entrevistas autobiográficas necessitam de confirmação por meio de metodologias, por exemplo, longitudinais, em pesquisas desenvolvimentistas (CERVO e BERVIAN, 1983), que sigam a evolução dos professores no decorrer do próprio processo e não se apoiem exclusivamente em dados retrospectivos.

## **FUNDAMENTAÇÃO CONCEITUAL DE CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM**

No percurso de construção da autoimagem, os professores estabelecem negociações com os seus pares e as instituições a que estão vinculados e com ambos também entram em embates em torno da necessidade de

investimento, manutenção e ascensão dos status profissionais. No plano institucional, buscam-se preservação e ampliação de direitos, frente a reformas e políticas educacionais que raramente contemplam satisfatoriamente as manifestações dos professores. Outra instância de conflito é de ordem simbólica e se organiza em torno da autoimagem, que constitui importante ferramenta de construção discursiva pelos docentes.

O conceito de autoimagem foi criado por Elias e Scotson (2000) e está descrito no livro *Os estabelecidos e os outsiders*. Nessa obra, os autores elaboram um modelo operacional de leitura dos conflitos, a figuração estabelecidos e outsiders, cuja base é um trabalho etnográfico. No povoado de “Winston Parva”, o conflito se dá por causa da distinção de “status” construída pela autoimagem dos grupos em processo conflituoso. A marca da diferença se situa num plano análogo àquele que constrói a imagem da civilização: a crença na superioridade de um dos grupos.

O esforço de construção das crenças na inferioridade ou na superioridade ocorre de modo relacional e envolve os dois grupos. Os estabelecidos defendem suas posições a partir da autoimagem que constroem de si e da que impõem aos outsiders. No caso analisado por Elias e Scotson (2000), os motivos do conflito entre os dois grupos de trabalhadores, com perfis socioeconômicos idênticos, não eram econômicos, mas oriundos da crença de cada um e da distinção que eles acreditavam haver entre si. De um lado os estabelecidos, beneficiários da imagem de fundadores do pequeno povoado e guardiões do melhor de seus costumes e tradições. De outro, os outsiders, moradores comuns, mal vistos pelos estabelecidos apenas por serem os mais recentes habitantes do lugar, sem direito ao *status* da tradição e da imagem de quem há mais tempo se estabeleceu. A crença simbólica em tal distinção cria *status* e poderes diferenciados entre eles.

Elias e Scotson (2000) enfatizam que as crenças são a base da disputa pelo poder e se constituem como referência na composição da autoimagem dos grupos, de modo que as identidades se reelaboram constantemente.

Embora, no caso dos professores, a autoimagem não possa ser to-

mada nos mesmos termos de uma vizinhança, como ocorre em Winston Parva, a construção de uma imagem profissional é imprescindível para a consecução da carreira docente. É nesse percurso que espaços são delimitados e discursos de afirmação ou de negação são proferidos e legitimados, numa disputa hegemônica que faz avançar ou recuar o desejo de investimento no ideário de uma profissão.

Do ponto de vista ideológico, há distintos posicionamentos discursivos entre professores, em algumas fases do seu ciclo de vida profissional, por exemplo, entre a fase do ativismo e a do questionamento. Esse embate incide diretamente sobre o tipo de imagem de si que cada um deseja estabelecer e determina os graus de investimentos que os sujeitos estão dispostos a imprimir na construção da própria carreira. Assim, essas e outras questões (a serem aprofundadas) demonstram que o ciclo de vida profissional dos professores pode ser investigado por meio da teoria da autoimagem.

## REFERÊNCIAS

- CERVO, Amado & BERVIAN, Pedro. **Metodologia Científica:** para uso dos estudantes universitários. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- ELIAS, N. & SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FORMOSINHO, J. **Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores.** Psicologia, 5, 1987.
- FREIMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching.** 3rd Ed. New York: MacMillan, 1986.
- FULLER, F. **Concerns of teachers:** A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6 (2), 1969.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época. V. 67).

LIMA, M. S. L. **A hora da prática:** Reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrita Rocha, 2001 (Coleção Magister).

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 1 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (Coleção Temas de Educação).

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'água. 2002.

SPRINTHAL, N. A., & THIES-SPRINTHAL, L. **Educating for teacher growth:** A cognitive developmental perspective. Theory into Practice, 19, 1980. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

TOMÁS, A. **E você, é um professor preocupado?** Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. Psicologia, 5, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

# V. UMA ANÁLISE DA NEUROMÁGICA E O SEGREDO NATURAL DAS COISAS A PARTIR DA TÉCNICA DO *MISDIRECTION*

MARCOS DE QUEIROZ FERREIRA

**RESUMO:** Este artigo discute uma técnica cognitiva da mágica, o *misdirection*, cujas bases se assentam na atenção, percepção e cognição. Essa técnica tem como objetivo provocar um desvio de atenção de um ponto X para um ponto Y de forma imperceptível para a platéia, a fim de que “a mágica” aconteça. A neuromágica, ramo da neurociência, intenta trazer respostas no âmbito das conexões neurais para essa técnica milenar da mágica.

**Palavras-chave:** Neuromágica. *Misdirection*. Cognição.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é abordar uma a técnica do *misdirection* que é uma das técnicas cognitivas para realizar efeitos relacionados à arte mágica. A partir de registros históricos perpassaremos por eventos de mágica onde na construção de truques se utilizam dos princípios da técnica do *misdirection*, cujas bases estão na psicologia, neurolinguística e neurociência, com o fito de causar estupefação como forma de entretenimento. Apresentarei esta técnica cognitiva, considerada uma das mais importantes para a arte mágica, o *misdirection*. Ultrapassando a simples curiosidade de “como se fez o truque” a ciência explica os mecanismos como se processa na cognição do espectador os processos envolvidos nesse artifício utilizado pelos mágicos para ludibriar o outro.

## 2 OS PRIMEIROS REGISTROS DE NÚMEROS DE MÁGICA

Em templos da antiga Grécia e Egito, por meio de técnicas de mágica, eram produzidos “aparentes milagres presenciados por adoradores em transe religioso” (DAWES, 1986). Ritos religiosos e cultos pagãos da antiguidade se valiam de muitos artifícios no intuito de manifestar sinais que pudessem ser atribuídos aos deuses. Havia portas que se abriam misteriosamente quando acesos os fogos dos altares, imagens que vertiam leite pelos seios, outras que falavam com os crentes, fontes que faziam jorrar vinho espontaneamente em festas de Baco, tudo feito de modo a manter os fiéis temerosos e maravilhados. Conforme descreve Heron de Alexandria, em 63 D.C., em seus livros *Autômata e Pneumática*, com a eolípila, aparelho que transforma a pressão do vapor d’água em energia cinética, foi possível criar truques, baseados na mecânica, para serem utilizados em rituais religiosos, dando um toque de sobrenatural para os incautos (EINHORN, p.16).

Relata Peres (2006, p. 6) que os templos egípcios, gregos e romanos eram equipados com mecanismos inteligentemente concebidos, como este, para produzir fenômenos sobrenaturais, e não eram senão recursos cênicos utilizados em teatros, onde números perfeitos de ilusionismo eram apresentados aos fiéis a fim de provar a presença dos deuses e garantir o poderio das classes sacerdotais. Tal como Leonardo da Vinci, que também construiu geringonças mecânicas, provocando encantamento e estupefação nas festas e comemorações nas cortes por onde passou (CAPRA, 2008, p.80-81).

O número de mágica conhecido como “Cups and Balls” é considerado o truque mais antigo do mundo. Os copos, manejados com astúcia por ambulantes das ruas, que faziam sumir e aparecer bolinhas entre os dedos para depois fazê-las passar misteriosamente de um copo para outro sem que fossem tocadas, para daí surgirem todas juntas num copo antes vazio. Alguns egíptólogos consideram uma pintura “na parede de uma câmara funerária em Beni Hassan, como uma primitiva versão desse número (CHRISTOPHER, 1991, p.11)”.

Sêneca (3 A.C.- 65 D.C.), filósofo romano, em suas Epístolas Moraes à Lucílio, é responsável pela primeira referência escrita ao “Cups and Balls”. Pensava ele que o truque em que as bolas apareciam e desapareciam cobertas por copos era inocentemente enganoso: “É o artifício que muito me agrada, mas mostre-me como o truque é feito e perco meu interesse por ele” (MACKNICK, 2010, p. 22). Sêneca faz referência à decepção que decorre da descoberta dos segredos por trás de um número de mágica, razão pela qual, os mágicos o preservam como zelo e ética à arte mágica.

O primeiro registro de uma genuína apresentação de um mágico pode ser encontrado no Westcar Papyrus, atualmente de posse do Museu do Estado de Berlim. O documento, escrito em 1700 AC, relata a apresentação de um mágico egípcio chamado Dedi, que foi convocado a comparecer perante o Faraó Quéops, a cerca de 2.600 AC. O mágico “cortou e restaurou as cabeças de um ganso, de um pato e de um boi, mas recusou a fazer o mesmo com um escravo, que o faraó tinha premeditadamente disponibilizado para a ocasião (DAWES, 1986, p. 16)”.

O mais famoso registro de imagem de um mágico também registra a principal técnica para a efetivação de um truque, o misdirection, está registrado na obra “The Juggler”, de Hieronymus Bosch (1460-1516). Retrata um “mágico de pé, atrás da mesa em que os aparatos para a apresentação Cups and Balls estão dispostos”. Neste quadro vê-se que “uma mulher, espantada com as maravilhas exibidas”, não sabe que sua bolsa está sendo roubada, “embora outra jovem espectadora esteja apontando para o roubo de sua companheira” (DAWES, 1986).



Figura 1 - The Juggler (17/11/2013)

Na corte do Rei James I, um mágico chamado HocusPocus, adotou tal nome porque no começo de cada apresentação de mágica costumava falar “Hocuspocus, tontus, talontus, vadeceleriteriubeo”, frase sem qualquer sentido, de um modo proporcionava a criação de uma atmosfera mágica, por outro, contribuía para que o público associasse ao mágico poderes sobrenaturais e pactos demoníacos. Isso nada mais era do que o misdirection verbal.

### 3 A ILUSÃO DA MÁGICA PARA O HOMEM

O mágico é um mestre na arte de iludir. A pergunta é: como iludir? Como criar efeitos reais de falsas verdades? A cada dia, percebo que esse processo é talvez mais complexo e, ao mesmo tempo, mais simples do que

parece. Diz Ávila que os mágicos inventam a realidade. E não apenas inventam como acreditam que inventam. Nós somos expostos apenas a uma parte de determinada realidade. Inconscientemente, então, criamos o que falta para sentir que temos uma realidade completa. Isso acontece diariamente, em nossos relacionamentos pessoais e profissionais. Toda a nossa percepção do mundo não é e nunca será completa. Quando Capra (2008), em A Ciência de Leonardo da Vinci, diz:

[...].nos poderes de intensa concentração, que são característicos dos gênios, está a habilidade para memorizar grande quantidade de informações num todo coerente, numa única gestalt. Leonardo da Vinci foi o primeiro de uma linhagem de cientistas a salientar os padrões que interligam as estruturas básicas e os processos dos sistemas vitais. (CAPRA. 2008, p.28).

Para alguém capaz de perceber os padrões interligados, é fácil ser um pensador sistêmico,e justamente pelo fato de não estarmos cientes da realidade como ela é, criamos modelos, teorias e filosofias para tentar explicar o todo, que, na verdade tem uma parte escondida e completamente fora do nosso alcance.

As pessoas percebem uma parte e criam um todo. Criam como? A partir das percepções do mundo, adquiridas até então em sua vivência, suas experiências pessoais, e em seus relacionamentos passados. A forma pela qual as pessoas supõem como as coisas são ou serão é baseada em como as coisas foram. Poucas pessoas quebram essa linha de raciocínio. Logo as pessoas se auto iludem e fazem essa cognição automaticamente. Para mantê-las na trilha da ilusão, os mágicos usam frases como “Eu vou usar um baralho normal de 52 cartas, todas vermelhas...” ou então, “Tenho aqui uma moeda normal de 50 centavos”, que não dão garantia ao espectador de que o baralho está completo e de que a moeda é legítima. Elas geram dúvidas onde existiam apenas certezas e desviam a platéia da trilha da ilusão.

Quando o mágico afirma algo, é um processo natural do espectador querer duvidar e verificar se tudo aquilo é realmente verdade. Na arte da ilusão, omitir pode ter o mesmo valor de afirmar. Gestos são, muitas vezes, mais poderosos do que palavras. Esse é o motivo pelo qual um número de mágica funciona. Como exemplo, cito uma mágica chamada *Vanishing Bottles*\*. Quando me foi apresentado essa mágica, no FLASOMA de 2009 em Lima, eram três garrafas em cima de uma mesa, o mágico pegou duas garrafas pelo gargalo e bateu levemente uma na outra para ouvirmos o som de vidro, em seguida jogou-as numa lata de lixo, onde ao cair fez-se ouvir novamente o ruído de vidros se chocando. Em seguida, displicentemente colocou a terceira garrafa dentro de um saco de papel e amassou- o como se nada estivesse dentro dele. Isso me deixou perplexo e maravilhado. Comprei essa mágica e depois percebi que a terceira garrafa era de látex. E são essas suposições tidas como verdadeiras, que permitem ao mágico aparentemente amassar uma garrafa de vidro como se fosse uma bola de papel.

### **3.1 O deslumbramento causado pelo inexplicável**

Peres (2006) afirma: “De nada serve nossa arte, senão para comover. Para tocar pessoas. Para transformá-las.” Com a propriedade poética, Peres (2006) citando René Lavand diz: “O artista é aquele que quer convencer o mundo da verdade de sua mentira”. Desse modo, inferimos que a mágica acontece na mente de quem vê. Ela só existe no momento da performance.

O inexplicável, o oculto, o secreto, sempre motivou o homem a ir buscar as causas para os fenômenos que não conseguia entender. No decorrer de sua história, seu objeto de admiração, primeiramente, foi a própria natureza e seus segredos. Capra (2008) denomina Leonardo da Vinci como um pensador sistêmico. Suas investigações dos músculos e dos ossos, dos vôos dos pássaros, como exemplo de tantas outras observações realizadas por ele, levaram-no a estudar e desenhar engrenagens e alavancas, interligando a fisiologia animal e a engenharia. Cesarino (2007) intuiu que:

A criação artística está ficando cada vez mais parecida com a criação científica, que sempre foi um trabalho em rede..., mas é engraçado que a ciência ficou a partir deste século muito atenta à arte. E agora a arte está começando a se abrir também [...] (CESARINO. 2007, P. 186)

A arte é feita pelo homem, logo, é uma produção artificial. A mágica tem uma destinação própria, à percepção da audiência. Uma vez que são aplicados aos objetos, utilizados pelo mágico, técnicas que proporcionam a esses objetos uma definição percebida como não natural. Tal fenômeno, por ser tomado como realidade, provoca admiração, espanto, estupefação e deslumbramento, pois não se enquadra dentro dos paradigmas compreensíveis e explicáveis aos quais os objetos devem, ou deveriam pertencer. Entretanto, é sabido que os mágicos não têm poderes sobrenaturais, porém competências técnicas, protegidas pelo segredo que se sustentam numa conformação artística. Sabiamente, Ávila (2012) afirma que “A mágica aproxima a mente de qualquer pessoa da mente (de possibilidades infinitas) de uma criança, que não duvida do impossível e não procura explicação para o que não pode ser explicado”. Acrescento ainda que na minha prática de ilusionista, as evidências me fazem incluir os idosos nesse seleto grupo que se deixam envolver pela ludicidade da arte mágica.

#### **4 MISDIRECTION, A TÉCNICA COGNITIVA**

Em números de mágica são utilizados técnicas mecânicas e não mecânicas, comprehende-se como mecânicas os falsos depósitos, onde há simulação de se colocar certo objeto em um lugar e mantê-lo em outro diferente. Outro exemplo é o empalme que é a forma de manter escondidos na palma da mão objetos pequenos, tal como moedas, e manter a mão aberta como se não existisse nada nessa mão. De acordo com Ávila (2012) as técnicas não mecânicas são exemplificadas como o misdirection, o ti-

ming, o relaxamento, a concentração, dentre outros. Nesse artigo vamos nos ater à técnica do misdirection.

Do inglês, *misdirection* é uma palavra composta de duas partes: *mis*, que significa perda; e *direction*, que significa direção. *Misdirection*, portanto, significa perder a direção, perder a atenção, desorientar. Aplicada ao meio mágico, *misdirection* significa tirar a atenção do espectador. Ávila (2012) relata que brilhantemente Tommy Wonder<sup>2</sup> redefiniu esse conceito. Para ele, o termo deveria ser apenas *direction*, pois não é possível tirar a atenção do espectador de um determinado ponto. O que é possível de ser feito é redirecionar a atenção do espectador para outro ponto. No entendimento de Ávila (2012), *misdirection* é a técnica de redirecionar a atenção dos espectadores de um ponto X para um ponto Y, de forma que o desvio da rota seja natural e completamente despercebido pela platéia.

Para Ávila (2012) compreender a técnica do *misdirection*, é necessário, primeiro entender o comportamento da atenção, isto é, como a atenção se concentra e como ela relaxa. Depois que se entende como a atenção cresce e se dissipia, é mais fácil compreender como ela pode ser redirecionada. A atenção da platéia não é uma ferramenta que se limita, apenas a garantir que a platéia veja o que precisa ser visto. Ela permite, também, que a platéia não perceba o que o mágico não quer que seja percebido. Isso pode parecer estranho, pois tentar esconder um movimento por meio da concentração da atenção dos espectadores parece ser inconsistente. Kuhn (2012) também reforça o pensamento de que a atenção da platéia é concentrada em outro local, fora da zona onde ocorre o movimento secreto. Isso é uma importante lição: em alguns casos, o mágico pode esconder um movimento fazendo a platéia concentrar sua atenção em outro ponto, fora do espaço onde ocorre o movimento que se pretende esconder. O *misdirection* físico é executado com o auxílio de gestos, movimentos, numa partitura corporal que o mágico norueguês Jarle Leirpoll denomina de *misdirection coreográfico*. Já o *misdirection* verbal usa as palavras como recurso de controle da atenção. Isso pode ser feito por meio de uma pergunta, de

uma afirmação ou de uma piada curta. O *misdirection* de intensidade ocorre após um efeito mágico “forte”. Em seguida a este forte efeito a platéia relaxa a atenção, a ponto de, momentaneamente tirar a capacidade de percepção dos espectadores. O *misdirection* mental é a técnica de despistar, não os olhos e a atenção da platéia, mas o processo mental que cada espectador constrói, fazendo a platéia concentrar seu pensamento no ponto errado (ÁVILA, 2012).

#### **4.1 A Neuromágica e a Técnica do *Misdirection***

Conforme Houzel (2004), a teoria clássica de Hermann Von Helmholtz e Wilhelm Wundt dizia que a energia dos objetos seria analisada pelos receptores sensoriais e decomposto em sensações inconscientes simples e independentes. Uma consequência dessa concepção era que também deveria ser possível compreender o cérebro pela simples decomposição de suas partes. Contra essas idéias, o psicólogo austríaco Christian Von Ehrenfels fundou em 1890 o movimento *Gestalt*. Ehrenfels argumentava que a forma é mais do que a soma dos seus elementos, assim como a música é mais do que a soma das notas musicais individualizadas.

A primeira vista, o movimento oferecia soluções ao problema da percepção. Seus principais teóricos explicavam a percepção através dos princípios de relação entre figura e fundo. Como no caso do “Vaso de Rubin”, eles entendiam que a percepção de uma forma ou de outra, a partir da mesma ilustração, não poderia ser explicada pela teoria clássica da percepção construída a partir da decomposição da imagem em unidades pelo sistema visual, uma vez que essas unidades são as mesmas, quer se perceba o vaso, quer as duas faces. Segundo a nova teoria, a forma do objeto agiria diretamente sobre o sistema visual ou além das unidades decompostas da figura. A forma seria a unidade primitiva da percepção, identificada por “campos cerebrais” preestabelecidos no sistema sensorial, que produziriam respostas diretas ao objeto (LEND, 2004).

No entanto, a nova teoria não era tão boa assim. Em vez de fornecer um modelo fisiológico mais profundo que o conceito de “campos cerebrais”, o gestaltismo limitou-se a propor um conjunto de “leis de organização”, segundo as quais separamos as imagens da frente e do fundo. Para os gestaltistas, seu sistema visual não consegue mesmo decidir entre as duas possibilidades oferecidas no Vaso de Rubin, o vaso ou as faces, e então fica o conflito (HOUZEL, 2004).

Por outro lado, o conceito de unidade de percepção serviu como lembrança aos neurocientistas de que o cérebro deve funcionar como um todo, numa época em que se tentava arduamente descobrir a localização cerebral das funções superiores como a inteligência (HOUZEL, 2004, p.569).

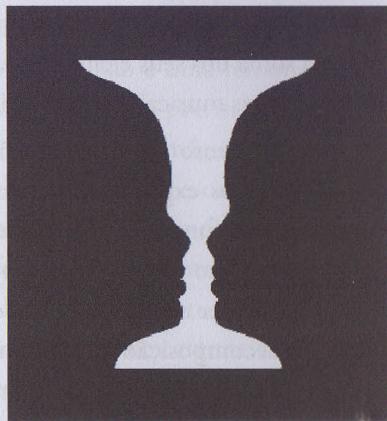


Figura2 -Vaso de Rubin (17/11/2013)

Macknick e Conde em *Truques da Mente* citam William James, autor dos Princípios de Psicologia e filósofo da psicologia moderna, para definir a atenção:

Todos sabem o que é atenção. É a apropriação da mente, de forma clara e vívida, de um entre aqueles que parecem ser diversos objetos ou linhas de pensamento simultaneamente possíveis. A focalização e a concentração da consciência estão na essência delas. A consciência implica o afastamento de algumas coisas paralidar de maneira eficaz com as outras. (MACKNICK, 2011, p. 68).

A técnica de concentrar a atenção da platéia não é uma ferramenta que se limita, apenas, a garantir que a platéia veja o que precisa ser visto. Entretanto, o que torna isso possível é que a atenção da platéia é concentrada em outro local, fora da zona onde ocorre o movimento secreto (AVILA, 2012).

Macknick (2010) diz que James descreveu o fenômeno da atenção, mas nada disse sobre de que modo é gerada pelo cérebro nem como é modulada na experiência cotidiana. Hoje já é possível desvendar a localização dos correlatos neurais da atenção com as técnicas de ressonância magnética funcional e a tomografia por emissão de pósitrons.

Os neurocientistas descobriram que a atenção se refere a diversos processos cognitivos diferentes. Ao assistir um programa na televisão constitui um processo de cognição de cima para baixo, mas se acontece um choro de um bebê que nos faz desviar a atenção da televisão ocorre um processo diferente, a atenção é de baixo para cima. Podemos olhar diretamente para aquilo que prestamos atenção, atenção explícita, ou olhar para uma coisa e atentar em segredo para outra, atenção disfarçada. Podemos atrair o olhar de alguém para um objeto específico, olhando para este, atenção conjunta, ou simplesmente não prestar atenção a nada em particular (MACKNICK, 2011).

Para Lent (2004), a atenção também está ligada à memória de curto prazo e à nossa capacidade de entrar em sintonia com o que acontece ao nosso redor. Às vezes, é tão destacado que não podemos deixar de prestar atenção. Exemplo, uma sirene de ambulância, um choro de um bebê, uma pomba que sai voando de uma cartola. Essa informação flui de baixo para cima, ou seja, dos sentidos primários para os níveis superiores de análise no cérebro. Isso se chama captação sensorial.

Alguns desses mecanismos cerebrais começam a ser entendidos. Por exemplo, temos um “foco de atenção”, o que significa que nossa capacidade de atenção é limitada. O foco restringe a quantidade de informações que pode ser captada em uma região do espaço visual em determinado momento. Quando você atenta para alguma coisa, é como se na sua mente acendesse um holofote sobre ela. Em seguida, você ignora quase todas as outras coisas que acontecem ao redor do seu foco, o que lhe dá uma espécie de “visão em túnel”, perceptível, mas longe e sem definição (MACKNICK, 2011).

Os mágicos exploram ao máximo essa característica cerebral para executar a técnica do *misdirection*. Macknick e Conde (2010) dizem que ainda não está claro se existe ou não, um único centro cerebral que controla a atenção. Como temos vários tipos de atenção, já referidos anteriormente, é possível que múltiplos centros de controle trabalhem em conjunto. Lent (2004) descreve que muitos dos mesmos circuitos cerebrais que controlam os movimentos oculares estão envolvidos na mudança de localização de nossa atenção das coisas, porque os circuitos dos movimentos oculares são responsáveis pela orientação de nossos olhos para áreas específicas do espaço visual, e parece lógico que esses mesmos circuitos possam atuar para orientar também o nosso foco de atenção. Os mágicos têm uma compreensão intuitiva disso e, portanto controlam os olhos e a atenção da platéia como se fossem marionetes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mágicos são, em primeiro lugar, artistas focados na atenção e consciência. Eles manipulam o foco e a intensidade da atenção humana, mantém o controle naquele momento em que estamos cientes e naquele em que não estamos. O mais versátil instrumento da “bolsa de truques” dos mágicos é a habilidade de criar ilusões cognitivas. Com ilusões visuais e ilusões cognitivas eles mascaram a percepção da realidade física. No entanto, ao contrário de ilusões visuais, as ilusões cognitivas não são sentidas ou identificadas pelos espectadores. Ao contrário, eles envolvem funções de alto nível, tais como, atenção, memória e cognição. Com todas essas ferramentas à sua disposição, os mágicos bem treinados, tornam praticamente impossível acompanhar a ação que está realmente acontecendo, deixando a impressão de que a única explicação para os eventos é a mágica.

Os neurocientistas estão apenas iniciando a compreender a facilidade do mágico em manipular a atenção e cognição. É claro que os objetivos da neurociência são diferentes daquelas da mágica; o neurocientista busca entender o cérebro e as bases neuronais das funções cognitivas, ao passo que o mágico quer, principalmente, explorar as debilidades cognitivas da platéia. A neurociência está se familiarizando com os métodos da mágica e submetendo-os a estudos científicos, apresentando os mecanismos de funcionamento do cérebro para a comunidade científica. Ao investigar as técnicas da mágica, os neurocientistas passam a se familiarizar com esses métodos e adaptá-los aos propósitos da neuromágica.

Acreditamos que a neurociência cognitiva poderia ter avançado mais rapidamente se os cientistas tivessem se aproximado dos mágicos a mais tempo. Os mágicos, ainda hoje, podem ter alguns truques na manga que os neurocientistas ainda não se apropriaram, pois a mágica guarda segredos que até os neurocientistas desconhecem.

## **REFERÊNCIAS**

- ÁVILA, G..**A Arte Mágica – A Percepção em Perspectiva.**Brasília:EditoraKiron. 2012.
- CAPRA, F.**A Ciência de Leonárd da Vinci.**São Paulo: Editora Cultrix. 2008.
- CESARINO,P.; COHN, S..**Temos que criar um outro conceito de criação.**São Paulo: Azougue.2007.
- CHRISTOPHER, M.; CHRISTOPHER, M..**The Illustrated History of Magic.**New York: First Carroll & Graf Edition.2006.
- DAWES, E. A.; SETTERINGTON, A..**The Encyclopedia of Magic.**New York:- GalleryBooks.1986.
- EINHORN, N..**Enciclopédia Prática da Mágica e do Ilusionismo.** São Paulo: Ed. Escala. 2010.
- HOUZEL, S. H.. Gestalt: Como 1+ 1 Pode Não Ser Igual a 2.In:**Cem Bilhões de Neurônios:conceitos fundamentais de neurociência.**São Paulo:EditoraAtheneu, 2004.
- KUHN, G., MARTINEZ, L. M..Misdirection – past, present and future:In:- Frontiers in Human Neuroscience.Vol.5.Jan. 2012.Art.172.
- KUHN, G., TATLER, B. W.. Misdirected by the gap: The relationship between inattentional blindness and attentional misdirection.In:**Consciousness and Cognition.**Atlanta:Gartner.2010.
- LENT, R..**Cem Bilhões de Neurônios-Conceitos Fundamentais de Neurociência.** São Paulo: Editora Atheneu. 2004.
- MACKNIK, S. L.; MARTINEZ-CONDE, S..**Truques da Mente.**Rio de Janeiro:Zahar.2010.
- MARTINEZ-CONDE, S. e MACKNIK, S. L..**Magic and the brain:**In: Scientific American Magazine. No24.November. 2008.P.28.

PERES, E..**Pensamento Original na Arte Mágica**.São Paulo:Scortecci Editora,2006.

FIGURA 1 - THE JUGGLER (17/11/2013)[https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbo=isch&source=h-p&biw=1280&bih=674&q=the+juggler&oq=the+juggler&gs\\_l=img..0.12110.18532.0.19829.11.7.0.4.4.0.281.1642.2-7.7.0...0...1ac.1.31. img..0.11.1642.bTT05GdWj8k#hl=pt-BR&q=the+juggler+de+Hieronymus&tbo=isch&facrc=\\_&imgdii=\\_&imgrc=n8TTtgEf6PqLM%3A%3Bby-fKnYW8Bdkk3M%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F4%252F49%252FHieronymus\\_Bosch\\_051.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fcommons.wikimedia.org%252Fwiki%252FFile%253AHieronymus\\_Bosch\\_051.jpg%3B1576%3B1313](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbo=isch&source=h-p&biw=1280&bih=674&q=the+juggler&oq=the+juggler&gs_l=img..0.12110.18532.0.19829.11.7.0.4.4.0.281.1642.2-7.7.0...0...1ac.1.31. img..0.11.1642.bTT05GdWj8k#hl=pt-BR&q=the+juggler+de+Hieronymus&tbo=isch&facrc=_&imgdii=_&imgrc=n8TTtgEf6PqLM%3A%3Bby-fKnYW8Bdkk3M%3Bhttp%253A%252F%252Fupload.wikimedia.org%252Fwikipedia%252Fcommons%252F4%252F49%252FHieronymus_Bosch_051.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fcommons.wikimedia.org%252Fwiki%252FFile%253AHieronymus_Bosch_051.jpg%3B1576%3B1313)

FIGURA 2 - VASO DE RUBIN (17/11/2013)[https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbo=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=vaso+de+rubin&oq=vaso+de+rubin&gs\\_l=img.12..0.3344.7719.0.12891.13.9.0.4.4.0.234.1433.3j0j6.9.0...0...1ac.1.31..img..3.10.779.JvPdYFKtL2Q#facrc=\\_&imgdii=\\_&imgrc=9KnNwGR-PIN-gIM%3A%3BVvFTqcoXcdUIM%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniot-tiche.files.wordpress.com%252F2012%252F06%252F4437200\\_h\\_405\\_pd\\_2\\_w\\_4043.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniot-tiche.wordpress.com](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbo=isch&source=hp&biw=1280&bih=674&q=vaso+de+rubin&oq=vaso+de+rubin&gs_l=img.12..0.3344.7719.0.12891.13.9.0.4.4.0.234.1433.3j0j6.9.0...0...1ac.1.31..img..3.10.779.JvPdYFKtL2Q#facrc=_&imgdii=_&imgrc=9KnNwGR-PIN-gIM%3A%3BVvFTqcoXcdUIM%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniot-tiche.files.wordpress.com%252F2012%252F06%252F4437200_h_405_pd_2_w_4043.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fillusioniot-tiche.wordpress.com)

## VI. ACESSO DE MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS AOS SERVIÇOS DE SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE MARGINALIZAÇÃO E INVISIBILIDADE

HELYANE CANDIDO PEREIRA

CÍNTIA DE LIMA GARCIA

GRAYCE ALENCAR ALBUQUERQUE

SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

**Resumo:** As práticas homossexuais são contextualizadas pela discriminação e exclusão, inclusive quando se aborda o atendimento no sistema de saúde. Objetivou-se investigar aqui o acesso de mulheres lésbicas e bissexuais aos serviços de saúde. Tratou-se de uma revisão sistemática da literatura, realizada nas bases de dados MEDLINE/PubMED, LILACS e SciELO, utilizando os MeSH Terms: “homosexuality female”, “lesbians”, e “health services accessibility”. A seleção respeitou critérios de inclusão/exclusão previamente elencados. Foram identificados 273 artigos; dentre eles, apenas dez cumpriram os critérios de inclusão. Os dados apontaram para um acesso à saúde excludente, marcado por uma trajetória de obstáculos, como serviços de saúde heteronormativos, despreparo dos profissionais frente à saúde lésbica, ações profissionais preconceituosas e discriminatórias, além da escassez de políticas públicas e pesquisas sobre o assunto. Assim, tornam-se necessárias a capacitação profissional, a sensibilização social e políticas que garantam esse acesso, bem como pesquisas científicas que desvolem as especificidades do grupo.

**Palavras-chave:** Homossexualidade feminina, Preconceito, Políticas públicas, Acesso aos serviços de saúde.

## INTRODUÇÃO

A saúde, enquanto requisito essencial para a paz mundial é um direito fundamental a todo e qualquer ser humano. Ela independente de raça, religião, credo político ou da condição econômica e social, sendo resultado da interação entre os indivíduos e o Estado, e cabendo a este último a garantia da proteção e da promoção da saúde dos povos (OMS, 1946). Além disso, o acesso ao melhor estado de saúde, enquanto um direito humano básico de vida é consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e assegurado independentemente de atributos pessoais, incluindo a orientação sexual (UNESCO, 1948).

Entretanto, tais preceitos legais ainda configuram-se como um ideário, em que a realidade é perpassada por uma série de iniquidades, violações e obstáculos, principalmente quando se tratam da saúde de minorias, como as mulheres lésbicas e bissexuais (LIONÇO, 2008).

Durante muitos anos, a homossexualidade feminina sempre esteve às margens das discussões em saúde, ganhando espaço nesse cenário apenas recentemente. No Brasil, por exemplo, isso ocorreu apenas na virada do século XX para o século XXI, quando houve maior articulação do movimento lésbico, no sentido de exigir políticas públicas que contemplassem as necessidades do grupo (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

Todavia, mulheres que se identificam como lésbica ou bisexual encontram vários obstáculos para acessar cuidados à saúde, dentre eles preocupações sobre a confidencialidade e a divulgação de sua orientação sexual, atitudes profissionais discriminatórias e, muitas vezes, conhecimentos restritos sobre os riscos associados a relações homo/bisexuais (ACGO, 2009).

Vários estudos apontaram para a marginalização e a invisibilidade de mulheres lésbicas nos espaços de saúde. O acesso delas à saúde tem ocorrido de forma excludente e injusta, pois essas mulheres acabam encontrando profissionais de saúde despreparados para atender suas especificidades, além de serviços de saúde marcadamente caracterizados pela

heteronormatividade (BARBOSA; FACCHINI, 2009). Nesse sentido, Almeida (2009) afirma que a falta de ambiente propício para as lésbicas e as bissexuais pode fazer com que informações sejam negligenciadas bilateralmente, uma vez que as usuárias não se sentem à vontade para declarar sua sexualidade e nem para falarem sobre suas vivências, o que resulta em uma assistência ineficaz.

Questões referentes à saúde sexual das lésbicas são preocupantes, por haver uma maior vulnerabilidade entre as mesmas, tendo em conta a menor frequência de exames preventivos (BARBOSA; FACCHINI, 2009), o menor número de exames solicitados pelos profissionais e pelo fato de geralmente realizarem tratamentos apenas quando surgem complicações maiores (FETHERS et al, 2000).

Assim, recomenda-se o atendimento ginecológico, incluindo planejamento familiar e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), uma vez que a maioria das lésbicas tem vida sexualmente ativa com homens em algum momento de suas vidas, como também pela possibilidade de transmissão de algumas IST por atividade sexual exclusivamente homoafetiva (HHS, 2009), como vaginose bacteriana, herpes e infecções por papilomavírus humano (MRAVCAK, 2006). Além disso, têm sido relatadas prevalências maiores de mulheres bissexuais portadoras do vírus de imunodeficiência humana (HIV), quando comparadas a mulheres heterossexuais (O'HANLAN ; ISLER, 2007).

Dessa forma, tendo em vista a escassez de pesquisas, nos âmbitos nacional e internacional, que abordem a saúde de mulheres lésbicas e bissexuais, surgiu o seguinte questionamento: *Como ocorre o acesso dessas mulheres aos serviços de saúde?* Objetivou-se, dessa forma, investigar o acesso de mulheres lésbicas e bissexuais aos serviços de saúde, a partir de publicações provenientes de bases de dados nacionais e internacionais.

## MÉTODOS

Tratou-se de uma revisão sistemática da literatura. Foram preestabelecidos e delimitados: Tema de interesse, critérios de inclusão, estratégias de busca e seleção, avaliação, formulário para obtenção dos dados coletados, análise, apresentação e interpretação dos resultados dos estudos.

## ESTRATÉGIAS DE BUSCAS E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/ EXCLUSÃO

O levantamento bibliográfico foi realizado na *Medical Literature Analysis and Retrieval Sistem Online* (MEDLINE/PubMED), na *Literatura Latino-Americana e do Caribe* (LILACS) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Foram selecionados artigos com data de publicação entre os últimos 10 anos, utilizando como ferramenta de busca os *Medical Subject Headings* (MeSH) *Terms*: “*homosexuality female*”, “*lesbians*” e “*Health Services Accessibility*”. Para aumentar o escopo da busca, foram utilizados os operadores booleanos *AND* e *OR*, na seguinte ordem: Mesh 1 *OR* Mesh 2 *AND* Mesh 3.

A análise seguiu critérios de elegibilidade previamente determinados. Os critérios de inclusão foram: manuscritos escritos em inglês ou português, artigos sobre o acesso de mulheres lésbicas e bissexuais aos serviços de saúde, artigos originais com texto completo disponível *online*, data de publicação entre os últimos 10 anos. Os critérios de exclusão foram: outros projetos como relato de casos, séries de casos, revisão da literatura e comentários; estudos não originais, como editoriais, opiniões, prefácio e comunicação breve.

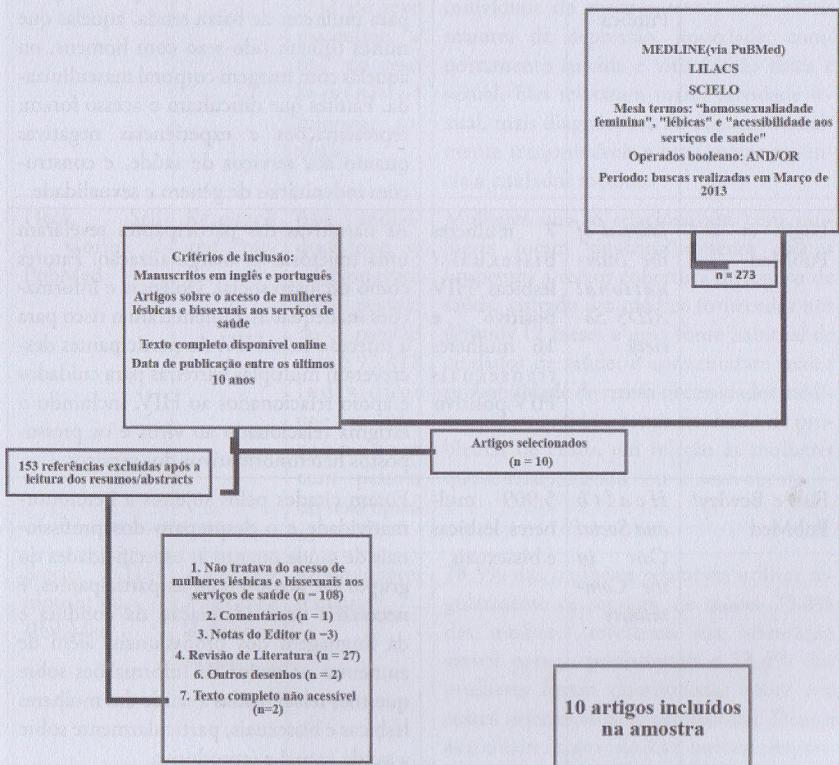
## EXTRAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Os textos completos dos artigos selecionados foram lidos na íntegra, tendo sido compilados e reunidos em um formulário previamente elaborado os seguintes dados: autores, ano da publicação, periódico, país originário, base de dados, método, amostra ou sujeitos, e os principais resultados.

Em seguida, procedeu-se à análise descritiva dos dados, o que tornou possível o agrupamento das informações em três categorias: (1) a saúde de mulheres homossexuais/bissexuais; (2) assistência à saúde: trajetórias de obstáculos; e (3) a saúde ideal: caminhos a percorrer.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As buscas foram realizadas em março de 2013 e resultaram em um total de 273 artigos. Com o emprego dos critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados dez artigos para a amostra (Figura 1).



**Figura 1.** Fluxograma para seleção do estudo para revisão: estratégia de pesquisa; número de registros identificados, incluídos e excluídos; e as razões para as exclusões.

A Tabela 1 mostra uma visão geral de todos os artigos incluídos na amostra final e de todos os elementos utilizados no processo de análise dos dados. A maioria dos artigos foi coletada da base de dados MEDLINE (via PubMed).

**Tabela 1.** Visão geral de todos os estudos incluídos na amostra final e de todos os elementos utilizados durante o processo de análise de dados

Autor/Base de dados	Período	Amostra	Principais resultados
Barbosa e Facchini/SciELO	Cadernos de Saúde Pública	30 mulheres	Os resultados mostram uma maior dificuldade em acessar serviços ginecológicos para mulheres de baixa renda, aquelas que nunca tinham tido sexo com homens, ou aquelas com imagem corporal masculinizada. Fatores que dificultam o acesso foram: representações e experiências negativas quanto aos serviços de saúde, e construções indenitárias de gênero e sexualidade
Logie et al./PubMed	<i>Journal of the International AIDS Society</i>	7 mulheres bissexuais/ lésbicas HIV positivo e 16 mulheres transexuais HIV positivo	As narrativas das participantes revelaram uma trajetória de marginalização. Fatores como exclusão social, violência e informações inadequadas aumentaram o risco para a infecção pelo HIV. As participantes descreveram múltiplas barreiras para cuidados e apoio relacionados ao HIV, incluindo o estigma relacionado ao vírus e os pressupostos heteronormativos dos serviços
Fish e Bewley/PubMed	<i>Health and Social Care in the Community</i>	5.909 mulheres lésbicas e bissexuais	Foram citados pelos sujeitos a heteronormatividade e o despreparo dos profissionais de saúde quanto às especificidades do grupo. De acordo com as participantes, é necessária uma adequação da conduta e da linguagem dos profissionais, além de aumentar os meios de informações sobre questões relacionadas à saúde das mulheres lésbicas e bissexuais, particularmente sobre a saúde sexual e reprodutiva

Seaver et al./ PubMed	<i>Journal of Womens Health</i>	22 mulheres lésbicas	A maioria das mulheres apontou preferência pelos serviços em que são atendidas integralmente, onde os profissionais tinham conhecimento sobre lésbicas e foram capazes de dar informações específicas. As mulheres ainda mostraram preferência por serviços que têm materiais específicos para lésbicas na sala de espera e por aqueles que contêm dados sobre a orientação sexual na admissão
Williams e Champa / PubMed	<i>Health &amp; Social Work</i>	18.924 adolescentes, sendo 1.388 (711 do sexo masculino e 667 do sexo feminino) minorias sexuais	Taxas mais alta de necessidade de saúde mental para aqueles identificados como minoria sexual (jovens com atração por indivíduos do mesmo sexo), com níveis maiores de depressão, ansiedade, comportamento suicida e vitimização física e sexual. Eles relataram maior atividade sexual, mais diagnósticos de doenças sexualmente transmissíveis e uma maior renúncia a cuidados médicos
Heck, Sell e Gorin / PubMed	<i>Research and Practice</i>	614 indivíduos que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo e 93.418 indivíduos que se relacionava m com pessoas do sexo oposto	Mulheres que se relacionavam com mulheres foram significativamente menos propensas a terem cobertura de seguro de saúde, visitado um médico fornecedor nos últimos 12 meses e uma fonte habitual de cuidados de saúde; e apresentaram maior probabilidade de terem necessidades médicas não atendidas, como resultado de problemas de custo, em relação às mulheres que se relacionavam com o sexo oposto
Steele; Tinmouth; Lu, /PubMed	<i>Family Practice Advance Access</i>	489 mulheres lésbicas	78,5% das mulheres relataram utilizar regularmente os serviços de saúde; 75,8% das mulheres revelaram sua orientação sexual para o profissional; e 24,4% das mulheres foram questionadas sobre sua sexual orientação pelo profissional. Dentre as mulheres cujos médicos haviam perguntado sobre sua orientação sexual, 100% a tinham divulgado

Kerker, Mo-stashari e Thorpe / PubMed	<i>Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine</i>	269 mulheres	Mulheres que fazem sexo com mulheres tiveram menos probabilidade de realizar um teste de Papanicolau nos últimos 3 anos ou uma mamografia nos últimos 2 anos do que outras mulheres. Ajustando a cobertura de seguro de saúde e outros fatores, mulheres que fazem sexo com mulheres foram mais propensas do que as outras a não realizarem oportunamente Papanicolau ou mamografia, respectivamente
Mello et al. / SciELO	<i>Sexuali-dad, salud y sociedad</i>	52 gestores em saúde e 43 ativistas LGBT	O estudo apontou avanços para as políticas de atenção a população LGBT. No entanto, a implementação ainda é um desafio. O acesso do grupo aos serviços de saúde, na maioria das vezes, teve como porta de entrada ambulatórios em HIV/Aids e Emergências. O estudo mostrou que os serviços são caracterizados por atendimentos heteronormativos
Araújo et al./ LILACS	E s c o l a A n n a Nery Revista de Enfermagem	1 mulher homossexual	Fragilidade das relações interpessoais entre as mulheres e os profissionais de saúde, com dificuldades de comunicação e não atenção às questões vinculadas à sexualidade

HIV: vírus da imunodeficiência humana; LGTB: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais.

Observou-se ainda que a maioria dos artigos adotou métodos qualitativos, sendo que apenas 40% dos manuscritos citaram métodos quantitativos. Quanto ao ano de publicação, em 2006 houve o maior número de artigos publicados acerca do tema em estudo ( $n = 4$ ), seguido de 2011 ( $n = 2$ ), e 2008, 2009 e 2010 ( $n = 1$  em cada ano).

O levantamento mostrou que, entre os anos selecionados para essa revisão, os Estados Unidos tiveram o maior número de publicações ( $n=4$ ); o Brasil teve três artigos selecionados para a amostra; o Canadá, dois artigos; e a Inglaterra teve apenas um artigo.

## A SAÚDE DE MULHERES LÉSBICAS E BISSEXUAIS

A saúde de mulheres lésbicas e bissexuais é frequentemente violada em decorrência da orientação sexual, uma vez que o acesso delas aos serviços de saúde tem sido descrito como injusto, ineficaz e excludente (ARAUJO et al., 2006; HECK; SEEL ; GORIN , 2006; KERKER; MASTASHARI ; THORPE, 2006; BARBOSA; FACCHINI, 2009; FISH; BEWLEY, 2010; MELLO et al, 2011; WILLIAMS; CHAPMAN, 2011; LOGIE et al., 2012).

Uma das principais queixas dessa população, em relação aos serviços de saúde, é sobre a heterossexualidade presumida, a qual ocorre quando os profissionais de saúde tratam todas as mulheres como se fossem heterossexuais (BARBOSA; FACCHINI, 2009; FISH; BEWLEY, 2010; MELLO et al, 2011; LOGIE et al., 2012).

Nessa perspectiva, pesquisa conduzida no Reino Unido revelou que a maioria das participantes se sentia constrangida diante de perguntas marcadamente heterossexuais, como indagações rotineiramente realizadas acerca do método anticoncepcional utilizado e questões sobre saúde heterosexual, como dor após a penetração (FISH; BEWLEY, 2010).

Semelhantemente, Seaver et al. (2008), em intensa abordagem qualitativa, apontaram a presença de heterossexismo nos serviços de saúde, ou seja, a suposição implícita de que todos os pacientes são heterossexuais, direcionando tratamentos discriminatórios, quando revelada a homo/bissexualidade.

Assim, Fish e Bewley (2010) afirmaram que, ao não se presumir que todos os pacientes são heterossexuais, os profissionais de saúde poderiam ganhar uma oportunidade para que os usuários revelassem sua orientação sexual e, assim, tornar a assistência mais efetiva. Entretanto, pesquisas sugerem que os profissionais de saúde não interrogam a orientação sexual dos seus pacientes, conforme identificaram Steele, Tinmouth e Lu (2006) em sua pesquisa com 489 mulheres lésbicas, dentre as quais apenas 24,4% foram questionadas sobre sua orientação sexual.

Tendo em vista a ausência de questionamento quanto à orientação sexual, a pesquisa de Fish e Bewley (2010) recomenda inserir um campo para esse quesito em todos os formulários oficiais, como uma forma de guiar melhor os históricos/anamneses, considerando a diversidade sexual.

Ademais, fica evidente a omissão das mulheres homossexuais frente aos cuidados reprodutivos e ginecológicos, conforme estudo realizado no Brasil sobre a saúde sexual de 30 mulheres que faziam sexo com mulheres, no qual apenas metade das entrevistadas acessou consultas ginecológicas de rotina anualmente. Para o restante das mulheres, o acesso ocorreu esporadicamente, ou elas nunca tinham acessado (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

Ainda que entre as mulheres dessa pesquisa tenham sido comuns as queixas sobre a qualidade do atendimento, especialmente no tocante ao tempo da consulta e à relação profissional-paciente, tais queixas não foram articuladas no discurso das mulheres como justificativa para deixarem de procurar o atendimento ginecológico. Os motivos para essa baixa procura foram: ausência de necessidade, não ter sido exposta a riscos e a ausência de sintomas (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

Esse cenário torna-se ainda mais crítico quando, equivocadamente, a mulher lésbica é apontada como o subgrupo com menor risco para ISTs (FISH; BEWLEY, 2010). Esse ideário encontra-se na imaginação dessas mulheres, fato que acaba as afastando ainda mais dos serviços de saúde. Essa falsa percepção de risco é evidenciada quando recorrentemente as lésbicas apontam a noção de IST atrelada a práticas heterossexuais, atribuindo aos homens características como promiscuidade e representando-os, muitas vezes, como vetor de doenças. Paralelamente, essas mulheres apresentam o discurso de que o sexo exclusivamente entre mulheres é de baixo risco, por motivos diversos, que vão desde essa ideia de autoimunidade às ISTs até questões de maior fidelidade entre o relacionamento lésbico (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

A (des)informação vem a ser um dos fatores causais dessa problemática, em razão da precariedade de informações sobre a saúde sexual desse

segmento (BARBOSA; FACCHINI, 2009). Nesse sentido, mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais portadoras do HIV atribuíram a falta de informação sobre IST/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids) em mulheres de minorias sexuais, e o tratamento discriminatório e incompetente de profissionais de saúde ao aumento do risco de infecção pelo HIV entre elas (LOGIE et al., 2012).

Outra questão decisiva em relação à saúde dessas mulheres vem a ser a falta de especificidade lésbica na saúde, bem como o (des)interesse dos próprios serviços em atrair essa clientela. Isso é facilmente percebido, como demonstrou uma pesquisa conduzida no Brasil, ao evidenciar o acesso da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais (LGBT) por ambulatórios de HIV/Aids (quando a soropositividade já é apresentada) e por Emergências (geralmente quando vítimas de violência) (MELLO et al, 2011), revelando que o acesso do segmento à saúde configura-se como um importante desafio brasileiro.

Tal desafio não se restringe aos serviços públicos. A cobertura de serviços de saúde por seguros privados também revela a exclusão de mulheres que fazem sexo com mulheres. Pesquisa realizada com 614 indivíduos que se relacionavam com pessoas do mesmo sexo e 93.418 indivíduos que se relacionavam com pessoas do sexo oposto mostrou que mulheres com relações homoafetivas foram significativamente menos propensas a terem cobertura do seguro saúde que mulheres com relações heterossexuais (HECK; SEEL; GORIN, 2006).

Em suma, vivenciar experiências negativas na rede de assistência à saúde é um fator que afasta ainda mais as mulheres homo/bisexuais da saúde, como, por exemplo, não receber orientações adequadas às suas especificidades e/ou sofrer atos discriminatórios. Experiências como essas levam algumas mulheres a evitarem cuidados, comprometendo potencialmente a sua saúde. (STEELE; TINMOUTH; LU, 2006; SEARVER et al, 2008; BARBOSA; FACCHINI, 2009; FISH; BEWLEY, 2010).

## ASSISTÊNCIA À SAÚDE: TRAJETÓRIAS DE OBSTÁCULOS

Os maiores obstáculos apresentados por mulheres lésbicas e bissexuais, em relação à assistência à saúde, giram em torno do despreparo dos profissionais frente às necessidades do grupo, da falta da especificidade lésbica nos serviços de saúde e do preconceito sofrido (SEARVER et al., 2008; BARBOSA; FACCHINI, 2009; FISH; BEWLEY, 2010; LOGIE et al., 2012).

O despreparo dos profissionais é evidenciado na pesquisa de Fish e Bewley (2010) na qual mulheres relataram que, durante as consultas médicas, os profissionais eram muitas vezes incapazes de fornecer-lhes orientações relevantes sobre os riscos à saúde lésbica. Dados semelhantes foram encontrados no Brasil, em estudo em que lésbicas referiram que profissionais de saúde pareceram não deter conhecimentos específicos sobre relacionamentos *gays*, sendo este o motivo para o silêncio vivenciado por elas durante as consultas (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

A problemática ganha ainda mais magnitude quando se observam profissionais de saúde direcionando informações errôneas a essas mulheres, conforme mostra pesquisa realizada no Reino Unido. Nesse estudo, mulheres lésbicas e bissexuais foram orientadas a não se submeterem a esfregaço vaginal, dada a justificativa de que o sexo entre lésbicas, por não ter penetração, seria de baixo risco (FISH; BEWLEY, 2010).

Indubitavelmente, conhecer a orientação sexual das pacientes é primordial para o direcionamento adequado da assistência. No entanto, a literatura revela casos de mulheres que externaram a lesbiandade durante consultas ginecológicas e não necessariamente receberam assistência adequada – ao contrário do esperado, já que, após a revelação, as condutas deveriam ser mais específicas, visando atender a necessidade da paciente (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

Outro obstáculo comumente apontado são as reações discriminatórias de profissionais de saúde após a revelação da homo/bissexualidade,

conforme aponta estudo realizado em Boston, Estados Unidos, em que mulheres homossexuais referiram que, após revelarem a orientação sexual, os profissionais seguiram a consulta de maneira mais rápida, como se quisessem sair daquela situação o mais brevemente possível (SEARVER et al, 2008).

Dados dessa pesquisam mostram que muitas mulheres relutam a divulgar a orientação sexual para o profissional, em decorrência de reações negativas outrora vivenciadas e por medo de que esses profissionais considerem a homossexualidade como uma doença mental (SEARVER et al, 2008). Corroborando essa questão, Barbosa e Facchini (2009) identificaram várias mulheres que receberam tratamentos inadequados após a revelação da orientação sexual. Os episódios envolviam mudança de atitude por parte do profissional, comentários preconceituosos, e ausência de ofertas de exames clínicos, de mamas ou Papanicolau. A queixa mais comum referiu-se ao fato de o profissional, após o relato, agir como se não tivesse nada a comentar ou orientar (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

Outro empecilho recorrentemente apontado para o acesso dessas mulheres à saúde foi a falta de informação sobre questões de saúde, principalmente sobre saúde sexual e sexo seguro, entre relações lésbicas (SEARVER et al, 2008; BARBOSA; FACCHINI, 2009; FISH; BEWLEY, 2010; MELLO et al, 2011; LOGIE et al., 2012). Nesse sentido, estudo realizado em Toronto, no Canadá, mostrou que a falta de informação – mais especificamente sobre a prevenção do HIV – é um fator que aumenta a vulnerabilidade do grupo à infecção e que dificulta o acesso dessas mulheres a centros terapêuticos e de apoio (LOGIE et al., 2012).

Entre as lésbicas brasileiras, o acesso a informações sobre IST também é precário, até mesmo para aquelas que já receberam um diagnóstico prévio de IST e que se submeteram a tratamentos. Para preencher essa lacuna, elas recorrem, muitas vezes, a informações da internet, de Organizações Não Governamentais de prevenção de IST/Aids ou de outras mulheres lésbicas mais experientes (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

Assim, o grupo em questão apontou a necessidade de obter informações sobre sexo seguro, como, por exemplo, a transmissão de herpes durante o sexo oral, já que algumas delas relataram ter adquirido tal infecção durante relações sexuais com pessoas do mesmo sexo. Ademais, informações acerca do rastreio do câncer cervical, do uso do álcool, do tabagismo, da concepção assistida e da saúde mental também são necessárias para essas mulheres (FISH; BEWLEY, 2010).

Nessa perspectiva, a saúde mental é outra área que tem sido apontada como essencial para população pertencente ao grupo LGBT, conforme mostra a pesquisa de Williams e Champan (2011), realizada com 18.924 jovens. Dentro destes, 1.388 (711 do sexo masculino) se autoidentificaram como minorias sexuais, ou seja, indivíduos que sentem atração por outros do mesmo sexo.

Essa pesquisa, conduzida nos Estados Unidos, encontrou taxas mais elevadas de ansiedade moderada a grave, comportamentos suicidas, e vitimização física e sexual entre os jovens de minorias sexuais, particularmente entre as mulheres. Os possíveis fatores desencadeantes para tais eventos estavam relacionados com não aceitação da família, conflito com a formação da identidade sexual e pressão social para se conformar às expectativas heterossexistas (WILLIAMS; CHAPMAN, 2011).

Por fim, a discriminação, a homofobia e o heterossexismo, frequentes na sociedade e também nas redes de assistência à saúde, têm afastado as lésbicas e bissexuais desses cenários, seja por medo de sofrerem esses atos, de que a orientação sexual seja divulgada para outras pessoas, ou seja por experiências discriminatórias outrora vivenciadas.

## A SAÚDE IDEAL: CAMINHOS A PERCORRER

Independentemente do nível de desenvolvimento do país em que foram realizados os estudos e do ano de publicação, o acesso de mulheres lésbicas e bissexuais a serviços de saúde ainda ocorre de maneira insatisfatória e, portanto, necessita de uma longa caminhada até o alcance do ideal.

Nesse sentido, as mulheres que fizeram parte da pesquisa realizada por Fish e Bewley (2010) apontaram várias recomendações para ampliar e qualificar esse acesso, tais como: projetar ambientes acolhedores nos serviços de saúde (por exemplo: afixar folhetos e cartazes sobre a diversidade sexual), incluir um campo para orientação sexual em todos os folhetos oficiais, e garantir informações seguras acerca da especificidade lésbica e os riscos advindos de uma relação homoafetiva, além de criar políticas claras de combate à discriminação.

Dessa forma, a divulgação da orientação sexual está fortemente relacionada ao uso regular dos serviços de saúde, sendo necessário que os profissionais de saúde considerem esse atributo durante os atendimentos, para que a assistência seja direcionada às especificidades do grupo e, por conseguinte, seja mais eficaz. Kerker, Mostashari e Thorpe (2006) afirmaram que o treinamento profissional e o acesso à informação são essenciais para expandir o uso dos serviços de saúde pelas mulheres lésbicas e bissexuais.

Além disso, investimentos em pesquisas científicas, que abordem a temática saúde e homo/bissexualidade feminina, no sentido de conhecer melhor o grupo e suas demandas, também têm sido recomendados, para ampliar e aperfeiçoar esse acesso.

Barbosa e Facchini (2009) afirmaram que a insuficiência de conhecimento científico acerca da questão e a ausência de tecnologias adequadas ao grupo convertem-se em desperdício de recursos, constrangimento durante os atendimentos, assistência inadequada e, muito provavelmente, em um grande contingente de mulheres com problemas de saúde não diagnosticados e não tratados. Outros autores corroboraram essa ideia, considerando que a escassez de publicações termina por acirrar ainda mais a invisibilidade imposta a essas mulheres nos espaços de assistência a saúde (LOGIE et al., 2012).

Faz-se também necessária a ampliação de debates políticos que versem sobre os obstáculos encontrados por essa população para acessar a saúde. No Brasil, por exemplo, essas dificuldades são ilustradas pela fra-

gilidade das políticas públicas e pelos cuidados a saúde da mulher, muitas vezes restritos à dimensão reprodutiva (BARBOSA; FACCHINI, 2009).

O caminho a ser percorrido até o cuidado ideal deve estar envolto de preparo e competência profissional, adequação dos serviços de saúde, políticas de intimidação ao preconceito, pesquisas que ampliem o conhecimento acerca do grupo e suas especificidades, além de programas e políticas públicas que favoreçam a questão.

O conhecimento científico acerca dessa relação deve contribuir para preencher a lacuna existente na literatura, bem como subsidiar políticas públicas e estratégias que garantam o acesso contínuo e igualitário desses sujeitos aos serviços de saúde.

## CONCLUSÃO

A partir da revisão realizada, foi possível identificar a fragilidade existente entre a homo/bissexualidade feminina e a atenção dos serviços de saúde. Apesar da existência de leis que regulamentam a obrigatoriedade do acesso do grupo a atenção integral, livre de violência, preconceito e discriminação, o que se observa na prática é um panorama repleto de invisibilidade e injustiça.

Pode-se afirmar que a saúde dessas mulheres encontra-se em vulnerabilidade, tendo como agentes causais: a assistência excludente e heteronormativa dos serviços de saúde; os profissionais de saúde ainda despreparados para assistir as especificidades do grupo; a insuficiência de políticas que, de fato, implementem a equidade da assistência, tendo em vista a diversidade sexual; e, ainda, a discriminação e o preconceito, que se perpetuam até hoje em toda a sociedade.

Ao considerar a diversidade das especificidades do paciente, inclusiva as demandas advindas da orientação sexual, a relação utente-profissional se torna mais inclusiva e adequada às necessidades do usuário. Para tanto, as políticas e práticas profissionais devem, ao mesmo tempo, ser universais

e particulares, e, assim, possibilitar a equidade da assistência, o que minimizaria os constrangimentos vivenciados por essas mulheres ao acessar os serviços de saúde (MARQUES; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2013).

Dessa forma, torna-se necessária a reorientação dos serviços de saúde, no sentido de garantir espaços de saúde acolhedores e adequados à satisfação do grupo, bem como a capacitação e sensibilização dos profissionais de saúde quanto à assistência inclusiva, equânime e eficaz às mulheres consideradas minorias sexuais.

Para tanto, é imperativo a ampliar os espaços de discussão acerca da temática, como meio de (1) valorizar e estimular políticas e pesquisas que abordem a diversidade sexual e sua relação com a saúde, e (2) dinamizar aspectos e demandas do grupo e, assim, torná-los visíveis e aceitos perante todos os espaços sociais e principalmente para saúde.

Aponta-se ainda como necessária a introdução de disciplinas que versem sobre a temática nos currículos de graduação dos profissionais de saúde, para que estes entrem nos espaços de saúde preparados para assistir ao grupo, e implementar ações que incluem e empoderem a população LGBT.

## **CONFLITOS DE INTERESSE**

Não existem conflitos financeiros concorrentes

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.. Argumentos em torno da possibilidade de infecção por DST e Aids entre mulheres que se autodefinem como lésbicas. **Physis**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 2, p. 301-331, 2009 .

AMERICAN COLLEGE OF OBSTETRICIANS AND GYNECOLOGISTS (ACOG). ACOG Committee Opinion No. 428. Legal status: health impact for lesbian couples, American College of Obstetricians and Gynecologists. **Obstet Gynecol**; v.113(2 Pt 1), p.469-472, 2009.

ARAUJO, Maria Alix Leite de et al . Relação usuária-profissional de saúde: experiência de uma mulher homossexual em uma unidade de saúde de referência de Fortaleza.**Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 2, p. 323-327, Aug. 2006

BARBOSA, Regina Maria; FACCHINI, Regina. Acesso a cuidados relativos à saúde sexual entre mulheres que fazem sexo com mulheres em São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro , v. 25, suppl. 2, p. s291-s300, 2009

FETHERS, K et al. Sexually transmitted infections and risk behaviours in women who have sex with women. **Sex Transm Infect** 2000; v.76, n.5, p:345-349, 2000

FISH, L.; BEWLEY, S. Using human rights-based approaches to conceptualise lesbian and bisexual women's health inequalities. **Health Soc Care Community**; v.18, n.4, p.355-362, 2010.

HHS (US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES). Office on Women's Health. Lesbian and bisexual health. Washington, 2009. Disponível em: <http://womenshealth.gov/publications/our-publications/fact-sheet/lesbian-bisexual-health.pdf> Acesso em jul 9 2014.

HECK, J.E; SEEL, R.L; GORIN, S.S. Health Care Access Among Individuals Involved in Same-Sex Relationships. **Am J Public Health**; v.96, n.6, p.1111-1118, 2006.

KERKER, B.D; MOSTASHARI, F; THORPE, L. Health care access and utilization among women who have sex with women: sexual behavior and identity. **J Urban Health**; v.83, n.5, p.970-979, 2006

LIONCO, Tatiana. Que direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da eqüidade. **Saude soc.**, São Paulo , v. 17, n. 2, p. 11-21, Jun 2008 .

LOGIE, C.H, et al. "We don't exist": a qualitative study of marginalization experienced by HIV-positive lesbian, bisexual, queer and transgender women in Toronto, Canada. **J Int AIDS Soc** ; v.15, n 2, 2012.

MARQUES, António Manuel; OLIVEIRA, João Manuel de; NOGUEIRA, Conceição. A população lésbica em estudos da saúde: contributos para uma reflexão crítica. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 7, p. 2037-2047, Jul 2013

MRAVCAK, S.A. Primary care for lesbians and bisexual women. **Am Fam Physician**; v.74, n. 2, p.279-286, 2006.

MELLO, Luiz et al . Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro , n. 9, p. 7-28, Dez. 2011 .

O'HANLAN, K.A; ISLER, C.M. Health care of lesbian and bisexual women. In: Meyer IH, Northridge ME, editors. **The health of sexual minorities: public health perspectives on lesbian, gay, bisexual and transgender populations**. New York - Springer. p. 506-522, 2007

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta da Organização Mundial de Saúde, 1946**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em jul 9 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração universal de direitos humanos**, 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.html](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.html) Acesso em jul 9 2014.

SEARVER, M.R, et al. Healthcare Preferences Among Lesbians: A Focus Group Analysis. **J Womens Health (Larchmt)** v.17, n. 2, p. 215-225, 2008

STEELE, L.S; TINMOUTH, J.M; LU, A. Regular health care use by lesbians: a path analysis of predictive factors. **Fam Pract** v.23, n.6, p.631-636, 2006

WILLIAMS, K.A; CHAPMAN M.V. Comparing health and mental health needs, service use, and barriers to services among sexual minority youths and their peers. **Health Soc Work** ; v.36, n. 3, p.197-206, 2011

## VII. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO CAMPUS PORTO NACIONAL DO IFTO

SARA JOSÉ SOARES

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

**RESUMO:** O presente traz uma síntese sobre a pesquisa de mestrado realizada na Licenciatura em Computação do *Campus Porto Nacional do IFTO*. As entrevistas foram realizadas com estudantes dos 6º e 7º períodos e três professores por meio de narrativas autobiográficas, com o objetivo de reconhecer como se deu a trajetória de formação docente. Cada professor apresentou uma tessitura de momentos e lugares que contribuíram para suas aprendizagens pela diversidade e intensidade das situações vividas nos ambientes escolares e/ou no exercício da docência, sendo que a cada dia de trabalho, traz-se a possibilidade de novas aprendizagens e reflexão da prática docente.

**Palavras-chave:** docência, educação profissional e tecnológica, formação de professores, institutos federais de educação.

### INTRODUÇÃO

O processo de ensino e de aprendizagem requer uma série de saberes, habilidades e competências tanto da parte dos estudantes, quanto dos professores para que se envolva com sucesso para ambos. Assim, é de grande relevância reconhecer a importância que os professores e sua prática apresentam para a constituição da identidade profissional dos estudantes,

posto que os homens são constituídos por elementos próprios da genética e pelos adquiridos nas interações sociais. A identidade profissional não se constrói de forma linear e nem conforme nossa própria vontade. Aquilo que somos, depende da interação que tivemos com os outros, ou seja, daquilo que falaram de nós e para nós.

O professor desempenha, portanto, por meio de sua prática, consciente ou inconscientemente, um papel formativo muito além do que supõe.

Às vezes, mal se imagina o que se pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto de um professor. O que pode um gesto, aparentemente insignificante, valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 2013, p.46).

Ao ingressar no Ensino Superior, os homens e as mulheres estão em busca não só de qualificação profissional, mas também buscando ampliar seus horizontes dentro da sociedade em que viveM por meio do conhecimento ali construído. Portanto, se faz necessário uma reflexão sobre os saberes e práticas na docência nesse nível de ensino. Para Masetto (2003):

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica e não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é educador. (p.13).

Não basta saber o conteúdo ou ter boa metodologia, ou ainda, ser formado e ter experiência docente. É preciso ter todo o conjunto para que as expectativas sobre a educação superior sejam alcançadas pelas pessoas que a buscam.

Na Educação Profissional e Tecnológica, em especial nos Institutos Federais de Educação - IFs, há uma necessidade ainda maior de uma prática docente que consiga proporcionar a construção de conhecimentos relevantes aos estudantes, porquanto os IFs têm uma característica peculiar, pois foram destinados a trabalhar com uma variedade de segmentos da educação profissional, que perpassa pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio (nas formas integrada, subsequente e concomitante); Educação Superior (Licenciaturas, Bacharelados, Cursos Superiores de Tecnologias, Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*); Programas especiais de formação pedagógica; Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - PROEJA (Ensino Fundamental e Médio); Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores - FIC (em todos os níveis de escolaridade); Educação a Distância; dentre outros.

Para atuar em meio a essa complexidade, os professores necessitam de uma formação que vai além da formação já construída, sobretudo os da área profissional, cuja maioria não possui formação pedagógica em seu itinerário formativo. Nesse sentido, vários professores são bacharéis, tecnólogos ou licenciados apenas graduados. Outros são especialistas, mestres ou doutores, mas grande parte dessas titulações não foi realizada na área da educação.

A importância e necessidade de formação docente evidenciam-se, ainda mais, em licenciaturas, visto os estudantes desses cursos estarem em um processo de formação para a docência, sendo importante, portanto, não só os conteúdos ensinados, mas os conteúdos aprendidos mediante uma prática bem sucedida e coerente com o que se ensina.

A falta de formação docente é ainda mais intensa na Licenciatura em Computação, dado que os componentes curriculares específicos do curso são ministrados, em sua maioria, por professores não licenciados. E não poderia ser diferente, uma vez que só recentemente, no ano de 1997, surgiu essa licenciatura no Brasil, na Universidade de Brasília .

Nesse sentido, observa-se um quadro docente com variados perfis, pois, logo no ingresso do cargo, por meio de concursos ou seleções para contratações temporárias, geralmente são requeridas/aceitas formações diversas de acordo com as necessidades das disciplinas do curso, como por exemplo: Graduação em Sistemas de Informação, Processamento de Dados, Engenharia da Computação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores, Engenharia de Software, Tecnólogo em Gestão da Tecnologia em Informação, dentre outra áreas da computação e informática, além de outras que permeiam o curso, como a Matemática, a Física e, sobretudo, a pedagógica.

Nesse contexto, surge uma questão: como se dá a trajetória de formação dos professores da Licenciatura em Computação do IFTO?

O presente artigo aborda os resultados da pesquisa de mestrado que teve como objetivo geral analisar a trajetória de formação dos professores do Curso de Licenciatura em Computação do *Campus* Porto Nacional do IFTO por meio da reconstrução autobiográfica porquanto

A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto) biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício da rememoração, por excelência. (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

Buscou-se, portanto, utilizar tanto na entrevista com os estudantes, quanto com os professores, a memória dos entrevistados para reconstruir a história de formação dos professores. De um lado, os estudantes, ao indicar os professores, trouxeram à tona as lembranças das práticas docentes que os levaram a ter seus professores como referência positiva para sua formação. Do outro lado, os professores, por meio de um memorial, relataram os

momentos e lugares de sua formação que consideraram importantes para a fundamentação de sua prática docente, pois, conforme Tardif:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (2012, p. 11).

A pesquisa com os estudantes foi realizada, inicialmente, por meio do instrumento virtual, no qual foi inserido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o roteiro com duas perguntas, em que, na primeira, foi solicitada a indicação de um professor e na segunda, a justificativa da escolha. No entanto, a utilização desse instrumento não se mostrou eficaz, pois, apenas seis acadêmicos responderam, mesmo com a prorrogação de tempo e com vários *emails* e visitas *in loco* para lembrar os estudantes a responderem a entrevista por meio virtual.

Persistindo a falta de respostas, optou-se por fazer o trabalho *in loco* onde foram, mais uma vez, explicados os objetivos e a metodologia da pesquisa. Foi entregue uma folha contendo as duas perguntas para que os estudantes respondessem livremente sobre o professor e a justificativa da escolha.

Foram entrevistados 25 estudantes dentre o 6º e o 7º período do curso. Destes, 14 indicaram o professor que será abordado aqui como “Professor Conhecimento”: graduado em Ciência da Computação, especialista em Sistemas de Alta Complexidade e Mestrando em Modelagem Computacional de Sistemas; 03 indicaram a “Professora Sabedoria”: Pedagoga, especialista em Planejamento e Docência para o Ensino Superior e mestre em Educação Agrícola; 02 indicaram a “Professora Inteligência”:

bacharel em Sistemas de Informação, especialista em Ciência da Computação e mestranda em Engenharia Elétrica; e os demais indicaram outros professores que não participaram da segunda parte da pesquisa: entrevista narrativa autobiográfica.

A seguir, traz-se a análise das entrevistas com os estudantes e professores associada à análise do Currículo Lattes docente.

## A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: DO DESPERTAR PELA CARREIRA À EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

A partir de agora, traz-se uma análise dos relatos dos professores sobre suas trajetórias de formação e o que deles falam os estudantes, os quais não se dissociam de suas histórias de vida uma vez que:

As Histórias de Vida de reconhecidos educadores deixam aflorar aspectos de sua formação - formação, essa, também realizadas nos percursos da vida desses educadores - que permitem um constructo que aporta subsídios para a formação de educadores realmente profissionalizados. (ABRAHÃO, 2004, p. 204).

Percebe-se, *a priori* a forte influência de elementos das vidas pessoais dos professores entrevistados em sua trajetória de formação. O convívio familiar, escolar e social, por exemplo, teve papel fundamental na formação do perfil profissional, dentre outros que serão abordados nas análises a seguir.

O Professor *Conhecimento* demonstra uma grande afinidade com a educação e aprendizagem por meio da participação dinâmica na vida estudantil. O mesmo relata que durante o Ensino Fundamental, por causa de constantes mudanças de endereço, estudou em quatro escolas, o que, para ele “[...] fez com que eu passasse por uma experimentação de dezenas

de professores diferentes". Esse fato, segundo o professor, o possibilitou, desde cedo, a vivência com vários estilos de práticas docentes.

O fato de ter o Curso Técnico em Informática, agregado à formação em Nível Superior em Ciência da Computação, além dos cursos de pós-graduação na área o viabilizou um conhecimento específico com maior solidez, fator levantado pelos seus estudantes como positivo na sua prática docente, conforme a fala a seguir: "[...] O mesmo professor possui uma formação de boa qualidade, com o qual consegue ministrar as disciplinas com qualidade e ótimo aproveitamento". (Estudante 17).

A Professora *Sabedoria* relata que iniciou sua experiência docente (não oficialmente) ministrando aulas de reforço nas residências dos estudantes quando ainda era estudante do Ensino Médio. Nota-se que a mesma ressalta uma experiência de iniciação à docência ainda na adolescência, mesmo não tendo pretensão de ser professora. A Professora *Inteligência* também relata suscintamente a ministração de aulas particulares como primeira experiência docente.

Os conhecimentos pedagógicos e o despertar pela docência, segundo o relato do Professor *Conhecimento*, têm uma forte influência e fundamento nas vivências com seus professores e suas práticas, sobretudo, os professores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão - CEFET, os quais são indicados por ele como referência para sua prática docente hoje. Segundo ele:

Posso dizer que, na escola técnica, tive um forte direcionamento a virar professor, principalmente, pela admiração que eu tinha\tenho por muitos que lá lecionaram e lá ainda estão. A forma como uso a lousa hoje em dia, absorvi de um professor chamado José Gilson. Minha vivência no CEFET, provavelmente, me fez apaixonar pela educação e foi um dos fatores que motivou minha escolha pela educação profissional como carreira. (Professor *Conhecimento*).

Pode-se perceber, pelo relato acima, a utilização da palavra “apai-xonar” demonstrando o prazer desse professor para com a profissão escolhida. Não só o Professor *Conhecimento*, mas a Professoras *Sabedoria* e *Inteligência* relatam que sua escolha pela carreira docente está diretamente influenciada pela vivência com seus ex-professores.

Chama-se a atenção aqui para um fator muito importante e que não pode ser ignorado nas discussões sobre formação de professores: a aprendizagem pelo exemplo. Ou seja, a ação docente, tem um papel formador além do que se supõe. Pode-se perceber, pela presente pesquisa, uma espécie de corrente formativa, uma vez que os estudantes entrevistados citam seus professores como referência para sua formação, e estes referenciam alguns que marcaram sua trajetória acadêmica, tendo influência direta na escolha e aprendizagem sobre a docência.

Esse mesmo fator é relatado por Patrícia Patrício (2005), quando diz que:

Atena e Apolo incorporaram um modelo de docência que acreditaram ser um padrão de competência, e seus alunos reconhecem tais características nas suas práticas e também consideram-se de sucesso. Isso nos remete à importância dos professores na vida dos futuros formadores. E essa questão precisa ser retomada nas instituições formadoras. Pudemos constatar que, tanto para esses sujeitos como para seus alunos, os professores são referência e modelos a ser seguidos. Portanto, o papel do professor nos processos de formação docente necessita ser revisitado como um elemento de análise e de redefinição. (p. 131).

Observa-se, portanto, a importância dada à interação professor e estudante ao longo da educação básica e superior para a escolha pela docência e à formação das concepções educacionais dos entrevistados.

Nesse sentido, é importante considerar que as categorias mais ressaltadas pelos estudantes, nas entrevistas, traçam um perfil docente com, no mínimo, três principais características: o “domínio” de conteúdo, ou seja, o grau de conhecimento que os professores têm sobre os conteúdos ensinados; o bom relacionamento entre professor/estudante; e o dinamismo e diversificação das metodologias de ensino.

As referências dos estudantes em relação à prática docente reforçam o perfil profissional elencado no Parecer CNE/CES nº 136/2012 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. No quadro a seguir, procura-se correlacionar as respostas dos estudantes às competências descritas nessas legislações, agrupando-as em categorias, sem desconsiderar, no entanto, que determinada dimensão possa estar ligada a mais de uma competência:

**Quadro1** – Relação entre as respostas dos estudantes e a legislação para o Curso de Licenciatura em Computação

PERFIL PROFISSIONAL DO DOCENTE DA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO		
Respostas dos estudantes	Competências segundo a legislação	Legislação
Domínio de conteúdo; Aprendizagem dos conteúdos de ensino: transposição didática, linguagem clara e objetiva; Contextualização dos conteúdos; Utilização de recursos tecnológicos durante as aulas; Desenvolvimento de aulas práticas;	1. Possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Educação visando ao ensino de Ciência da Computação nos níveis da Educação Básica e Técnico e suas modalidades e a formação de usuários da infraestrutura de software dos Computadores, nas organizações; 2. Possuam capacidade de fazer uso da interdisciplinaridade e introduzir conceitos pedagógicos no desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, permitindo uma interação humano-computador inteligente, visando o ensino-aprendizagem assistidos por computador, bem como nas interações de educação à distância;	Parecer CNE/ CES nº 136/2012 (p. 8, 9)
	IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;	Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Artigo 6º)

Organização e planejamento dos conteúdos; Incentivo à pesquisa, Incentivo à superação de limites: motivação e otimismo; Metodologia: dinamismo, diversificação de métodos e técnicas de ensino; A forma de avaliação da aprendizagem; Aulas alegres e divertidas; Demonstração de prazer em ensinar; Bom humor	3. Possuam capacidade de atuar como docente, estimulando a investigação científica com visão de avaliação crítica e reflexiva;	Parecer CNE/ CES nº 136/2012
Compromisso com a docência; Valorização do esforço dos estudantes; Exigência quanto ao cumprimento das atividades acadêmicas; Incentivo à superação de limites; Bom relacionamento com os estudantes: atenciosidade, amizade, diálogo, comunicação e compreensão; Interação fora da escola, inclusive nas redes sociais.	V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional	Resolução CNE/CP nº 01/2002
	4. Sejam capazes de atuar no desenvolvimento de processos de orientação, motivação e estimulação da aprendizagem, com a seleção de plataformas computacionais adequadas às necessidades das organizações.	Parecer CNE/ CES nº 136/2012 (p. 8, 9)

Fonte: SOARES, Sara José. 2014.

Observa-se que, de uma forma geral, os estudantes têm a referência de um perfil docente que vai ao encontro com as diretrizes de formação de professores e com o Parecer que propõe as diretrizes específicas para o professor da computação. Essa análise é importante uma vez considerado o fator de que os licenciandos estão construindo concepções em relação à docência que vão de encontro às necessidades da sociedade atual sobre a prática docente, de um modo geral, e à docência na computação em específico. Portanto, caberá ao professor não só apresentar em si mesmo essas competências, como proporcionar meio para que os licenciandos em computação também as desenvolvam em seu processo formativo durante o curso.

Mas como se constrói essa prática, visto que vários professores atuantes nessa licenciatura não tiveram formação pedagógica em seu itinerário formativo, ou, por outro lado, os que têm essa formação geralmente não tem a específica da área da computação?

Para conhecer e compreender a formação dos professores da Licenciatura em Computação, é preciso considerar que a prática docente é alicerçada em conhecimentos e saberes diversos, consciente ou inconscientemente, construídos em momentos e lugares de formação distintos.

A pesquisa revelou que, a cada etapa de vida e formação descrita pelos entrevistados, pode-se perceber as riquezas das experiências que contribuíram para suas formações docentes. Assim, analisa-se alguns momentos que possibilitaram conhecimentos e saberes construídos concomitantemente à formação profissional e a partir do início da carreira docente.

Ao relatar o período da graduação, o Professor *Conhecimento* utiliza muito a palavra “*aprendi*” se referindo às observações que fazia em relação à prática pedagógica de seus professores, conforme trecho a seguir:

Aprendi algo muito importante para o ensino de programação com os professores, Warley Gramacho, Paulo Cavalin e Alexandre Rossini. Essa vivência me ensinou que é muito importante pro ensino de programação, o domínio não só da linguagem (C, Java, etc...), como também das ferramentas auxiliares (Compiladores, IDE e o próprio Sistema Operacional). Aprendi que é importante, usar letras enormes e trabalhar com sistemas que de alguma forma use cores e blocos na confecção do código. (Professor *Conhecimento*).

O Professor *Conhecimento* menciona participação em programa de monitoria, ressaltando uma significativa aprendizagem docente: a experiência com a prática da *avaliação da aprendizagem* por meio da elaboração de questões de prova e correção de trabalhos práticos.

Esse fato demonstra a importância da prática docente para a formação das concepções que os estudantes criam em relação à docência. Percebe-se que, mesmo estando em um curso de bacharelado, o então estudante de Ciência da Computação já construía aprendizagens docentes por meio

de observação da forma como seus professores ministriavam aulas. O próprio entrevistado utiliza o termo “vivência” para relatar que foi por meio dela que pode aprender algumas metodologias que considera importantes para a prática docente do professor de computação.

A Professora *Sabedoria* relata brevemente sobre a sua graduação. Nesse período ressalta a importância de alguns professores como os orientadores de pesquisas para a construção de conhecimentos pedagógicos, sobretudo de um professor que ministrou uma disciplina de “Avaliação”, que também se tornou o motivo de sua escolha pelo referido tema para o ingresso no Mestrado em Educação Agrícola.

Mais uma vez, é possível refletir sobre o papel formador que a interação professor e estudante pode proporcionar, porquanto:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno. (TARDIF, 2012, p. 20).

Essa “formação” realizada pela vivência escolar, nos tempos de aluno, pode levar um professor a reproduzir práticas que realmente contribuem com uma boa formação dos educandos. Por outro lado, pode trazer malefícios, talvez até irreparáveis. Mas, foi no exercício profissional que os novos professores (os entrevistados) tiveram oportunidade de colocar os conhecimentos construídos até então em prática.

O ingresso na carreira docente do Professor *Conhecimento* foi imediato, como também a continuidade dos estudos ingressando logo no mestrado. Passou a fazer parte do quadro docente do Campus Porto Nacional

do IFTO ao concluir a graduação, no ano de 2012. O docente iniciou o mestrado em Modelagem Computacional em 2013.

A Professora *Sabedoria* ingressou na carreira docente e em outras atividades educacionais após a conclusão do curso de Pedagogia. Iniciou um curso de especialização na área da docência para o Ensino Superior e, três anos depois, ingressou no mestrado em Educação Agrícola.

Do ano de 2006 até 2010, quando ingressa no cargo de professora do ensino básico, técnico e tecnológico no *Campus Porto Nacional* do IFTO, a Professora *Sabedoria* perfaz uma experiência profissional muito intensa e rica atuando nas redes municipal, estadual e federal de ensino, em áreas administrativas da educação como supervisão pedagógica, orientação educacional e coordenação pedagógica; e na área docente, atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Os relatos dos professores reforçam Guarnieri (2000) quando diz que “Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” (p. 9).

É interessante perceber que, a partir do início da carreira, os professores têm oportunidade de viver um momento ímpar em que confrontam as aprendizagens construídas ao longo da vida pessoal e acadêmica com a prática podendo, assim, refletir e construir novas aprendizagens sobre a docência.

Especificamente durante nossa atuação nas turmas de 1º e 4º ano da Escola Estadual Denise Gomide Amui, começamos a querer visualizar em prática as contribuições da nossa formação para a atuação docente. Sabemos que a formação não se dá apenas nos ambientes formais e durante esse período começamos a tentar compreender a importância das teorias que estudamos frente a realidade escolar. (Professora *Sabedoria*)

A esse respeito Tardif ressalta a importância dos saberes experientiais para a fundamentação das concepções em relação à docência e que

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experientiais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (2012, p. 48).

À medida que novas experiências vão sendo vividas, a prática proporciona novas práticas e mais segurança ao fazer pedagógico dos professores.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2012, p. 14)

O Professor *Conhecimento* diz que “Com o passar dos semestres, as disciplinas vão ficando bem mais ricas com mais detalhes [...]” e exemplifica por meio da disciplina Computação Gráfica o que tem melhorado a cada semestre. Mas, ao final, chega à seguinte conclusão:

Acredito que essas evoluções não dependem da turma. Eu sinto que eu estou evoluindo como professor da matéria e assumo que a cada semestre estou aprendendo coisas que eu não vi na minha forma-

ção. Inclusive, o pecado de muita gente é não assumir que não sabe de algo. Se um aluno perguntar algo difícil ou desconhecido pra mim, eu digo que não sei e faço a pesquisa nos manuais de referência na frente dele. (Professor *Conhecimento*).

Essa fala traz dois pontos importantes a serem discutidos. O primeiro é que o referido professor conclui que está melhorando sua prática a cada nova etapa. Segundo ele, não faz planejamento aula a aula, mas quando está com disciplina nova ou quando não ministra determinada disciplina há algum tempo.

O segundo ponto, muito referenciado pelos estudantes, diz respeito ao que comumente é chamado de “domínio de conteúdo”. Nota-se a importância do conhecimento sólido e aprofundado do que se ensina, pois se torna um referencial que permite segurança ao estudante diante do que o professor ensina, além de admiração e incentivo

A Professora *Sabedoria* relata sobre o desafio de atuar no curso na área de Computação, pois, assim como é um desafio para um professor não licenciado ministrar aulas em uma licenciatura, é igualmente complexo para um licenciado conduzir sua prática de forma que haja a interação e contextualização dos conhecimentos pedagógicos com os específicos da computação para que haja uma construção de um perfil docente:

Há de se considerar também o desafio dos professores da pedagogia ao ministrar aulas no curso e de fazê-los compreender a importância do ser professor. Para mim é um privilégio poder estar nesse momento relatando sobre a minha trajetória profissional, pois acreditamos que, talvez pelos mesmos motivos que muitos dos nossos professores nos marcaram, hoje estamos “marcando” esses acadêmicos. (Professora *Sabedoria*)

Uma observação muito relevante a ser feita a cerca da trajetória de formação do Professor Conhecimento é que, apesar de ser bem referenciado por seus estudantes e de demonstrar uma visão pedagógica bem significativa, não se encontra nos seus relatos nem em seu currículo qualquer momento de formação pedagógica, seja na graduação, pós-graduação, cursos de curta duração na área docente ou formação continuada.

A Professora *Inteligência* diz:

Na área pedagógica, participei de cursos de formação oferecidos pelo IFTO nos encontros pedagógicos, o que contribui com a melhoria das práticas pedagógicas em sala, considerando que não tenho formação docente complementar. (Professora *Inteligência*).

Observa-se, portanto, a necessidade de repensar e reconstruir os lugares de formação de professores para a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica e, consequentemente, aos de Licenciatura em Computação, uma vez que os professores também se baseiam em outras aprendizagens construídas em momentos diversos, como no exercício da prática docente, no ambiente de trabalho e na troca de experiências com os colegas. E, ainda, por meio do que aprendeu sobre o ofício de professor em sua própria vivência escolar, como estudante.

Sintetizando, retoma-se Tardif (2012) para melhor compreender os lugares de formação, denominados pelo autor como “fontes sociais de aquisição”, e momentos de construção dos saberes docentes, “modos de integração no trabalho docente”, pelos quais passam os docentes em suas trajetórias, conforme disposto no quadro a seguir:

**Quadro 2** - Os saberes dos professores segundo Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2012, p. 63)

Conforme o disposto no Quadro 2, é possível visualizar que as trajetórias de formação docente é composta por momentos e lugares diversos, podendo uma fonte e/ou modo de integração do saber ter uma prevalência maior dependendo da intensidade das situações vividas. Sendo assim, o professor da Licenciatura em Computação que não tenha tido formação profissional para o magistério no referido curso, pode fundamentar sua prática em saberes construídos na vida pessoal, na escolarização anterior e/ou por meio do exercício profissional e os programas e recursos didáticos por ele utilizados.

Portanto, faz-se necessária uma reflexão sobre a docência nessas instituições e a busca por solução para superação de uma prática docente reproduтивista de ação pedagógica irrefletida e descontextualizadas às necessidades de uma formação docente de qualidade, porquanto “[...] já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. (TARDIF, 2012, p. 276). E é no sentido de colaborar com essa reflexão e superação que esta pesquisa se propõe a conhecer e analisar a trajetória de formação dos professores da Licenciatura em Computação do Campus Porto Nacional do IFTO.

## CONCLUSÃO

Faz-se necessário tecer algumas observações a cerca da docência no curso de Licenciatura em Computação e demais cursos de nível superior nos Institutos Federais dialogando com Maciel que, ao abordar o processo formativo do professor no ensino superior, indaga:

Uma pergunta-chave é “quem forma os formadores?” Para cada docente, essa pergunta conduz a diferentes possibilidades de respostas, conforme as significações de suas trajetórias de formação. [...] Porém, que perspectiva reduzida de formação seria esta, que não prevê continuidade, que delega ao professor uma caminhada solitária ao longo da carreira? (ISAIA & BOLZAN, 2009, p.74).

Diante dos dados apresentados nesta dissertação, observa-se que a trajetória de formação dos professores entrevistados os tem levado a construir um perfil profissional embasado em aprendizagens a cerca da docência construídas em momentos e lugares diferenciados, como:

- a) Por meio da observação da prática dos seus professores da educação básica e de nível superior;
- b) Pela diversidade e intensidade das situações vividas nos ambientes escolares, internalizando aprendizagens sobre: relacionamento interpessoal; gestão e organização dos espaços e atividades escolares; dentre outras;
- c) Na formação profissional – graduação e/ou cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento;
- d) No exercício da docência, sendo que a cada dia de trabalho, traz-se a possibilidade de novas aprendizagens e reflexão sobre a prática docente.

Essas considerações reforçam a reflexão de Maciel ao demonstrar que as trajetórias de formação desses professores têm sido realizadas por caminhos diversos e, às vezes, solitários. Cada professor entrevistado apresentou em suas narrativas uma tessitura de momentos e lugares que contribuíram para suas aprendizagens sobre a docência suprindo, assim, a “falta” de uma formação específica para a atuação docente na Licenciatura em Computação. Todos precisaram recorrer a aprendizagens além das construídas na graduação e pós-graduação para fundamentar sua prática docente, mesmo a professora licenciada.

Por fim, após observar o esforço individual de cada um para construir seu perfil docente e uma carreira profissional bem sucedida, faz-se uma provocação: não seria necessário rever as políticas de formação pedagógica para os professores de EPT, ofertando-lhes maiores ou totais condições de qualificação em cursos de mestrado e doutorado?

Por que não se oportuniza, universal e obrigatoriamente, aos professores logo ao ingressar na carreira, a oferta de cursos com fins específicos de formação docente, como o fazem outras carreiras que qualificam os servidores para o exercício da profissão, após passarem em concurso público?

Essas provocações e reflexões foram aqui suscitadas por se considerar que para a construção e aprimoramento da prática docente na Educação

Profissional e Tecnológica, e, no caso específico desse estudo, na Licenciatura em Computação, é urgente a implementação de políticas de formação permanente, tanto em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, como em atividades diversas que contemplem a docência e as ciências da educação como foco de estudos e reflexões contextualizadas com os saberes e com a prática cotidiana dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: ADIPUCRS, 2004.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 136 de 09 de março de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Ed. 45. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GUARNIERI, Regina (Org.) **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000; (Coleção Polêmicas de Nossa Tempo; 75)
- MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; AUTOR (Org.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 63-77.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## VIII. PROFESSOR-PERSONAGEM NA SALA DE AULA: REVERBERAÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR ARTISTA

RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO

**Resumo:** O presente artigo discute a noção de professor-personagem a partir da abordagem do Drama Educação, fruto de um experimento na docência em teatro realizado no âmbito da disciplina de Teatro pertencente ao curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte, ocorrido em 2014, na Universidade Federal de Minas Gerais, ofertado a quarenta professoras da Educação Infantil do Estado de Minas Gerais. Conclui-se observando que o exercício da docência em teatro é por si mesmo artístico, principalmente quando o professor coloca-se na relação de professor-personagem, transformando o ambiente da sala de aula em lugar de criação e experimentação artísticas.

**Palavras-chave:** Professor Artista – Professor-Personagem – Pedagogia do Teatro – Drama-Educação.

Esse é um texto que discute a noção de professor-personagem a partir de uma experiência no campo da docência em teatro do próprio autor, quando esteve na função de condutor de processos teatrais na Educação Infantil. Sendo assim, estive como professor da disciplina de Teatro no curso de aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte no ano de 2014, junto de quarenta cursistas – todas professoras da educação infantil da rede pública de ensino pertencentes a onze municípios mineiros.

Interessa, portanto, desvelar alguns aspectos da própria docência em teatro quando em diálogo com profissionais da educação que não passaram por uma formação específica em arte, mas que de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil devem entender o currículo como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Logo, as profissionais da Educação Infantil devem promover os conhecimentos do campo artístico, tal como exercitam as demais competências e conhecimentos humanos.

Porém, a arte ainda era vista por grande parte das cursistas como uma área restrita e destinada apenas aos iniciados ou dotados de dom/aptidão. Enquanto campo expressivo e de direito do ser humano a arte, muitas vezes, passa longe do rol de habilidades por qual a professora de crianças atenta-se e busca promover. No início desse curso o teatro ainda era temido por muitas, visto sua apreensão em dizer que não “tem jeito” para o teatro.

Pelo tempo que trabalho com o ensino de teatro, que parte de uma perspectiva onde todos, sem exceção, podem se expressar, não lembra-me que muitas pessoas ainda pensam que o ensino de arte é restrito a determinada camada da população, principalmente aquele com capital cultural mais elevado. Mas esse fato foi fundamental para que, ao olhar para as quarenta adultas-professoras da educação infantil me perguntassem: “Essas professoras não tiveram, durante o curso de formação docente, uma disciplina de arte? E por que em toda escola de criança pequena há sempre apresentação de teatro feito pelas crianças? Adulso e criança veem o teatro de forma diferenciada?”.

Como venho trabalhado em cursos de formação de professores desde 2004, dediquei-me de forma mais aprofundada a compreender como dar vez e voz à história de vida de professores em formação aliada ao teatro, durante a pesquisa de doutorado (FIGUEIREDO, 2014a). Dessa maneira, as cursistas foram incentivadas a se apresentarem ao grupo trazendo algum dado biográfico. Para tanto, deveriam utilizar-se de algum recurso material disponível na sala: tecidos de diversas cores e tamanhos. Essa proposta tinha a intenção de averiguar que recursos teatrais essas professoras já possuíam previamente, mesmo que de forma intuitiva. Ou seja, o fato de fazerem uso do gênero narrativo ou brincarem com recursos corporais/vocais (grave/agudo; lento/rápido; baixo/alto etc.) já era o primeiro passo para falarmos em termos teatrais que seriam trabalhados durante o curso.

Busquei, a cada apresentação, apontar algum aspecto que poderia nos interessar, tal como a disposição e energia que a pessoa procurou para apresentar-se, a demarcação do início e do término de sua apresentação, o uso do espaço etc., lembrando ao grupo que aquela proposta tinha a ver com o fato de serem todos adultos. “E se eu fosse fazer com a minha turma de crianças na escola?” – perguntou uma professora esperando saber o que seria preciso modificar. “Não sei.” – disse cautelosamente, revelando à cursista que a preparação de uma aula requer sempre dedicação e busca do conhecimento do educando. Minha resposta também apontava para o fato de deixarem-se vivenciar a criação teatral, sem pensar em uma possível adaptação para as crianças naquele primeiro momento.

Antes do início das apresentações algumas alunas comentavam serem tímidas, não saber fazer ou se poderiam fazer de tal maneira (e explicava o que desejava fazer). Incentivava-as a fazerem do seu modo, tentando não comparar com as demais, afinal, cada uma tinha sua própria história e ali estavam presenteando o restante do grupo com um pequeno fragmento de sua vida. O tecido, por sua vez, transformou-se em diversos objetos: bebê de colo, véu, capa de super-herói, boneca, rede, saia e em alguns casos não foi utilizado ou simplesmente esquecido. A intenção no uso do tecido

era deslocar o foco da atuante para o tecido, deixando sua atenção ir para o objeto. Também pressupunha que ao manipular o objeto o aspecto da criatividade fosse despertado, uma vez que um objeto não estruturado, como o tecido, poderia transformar-se em qualquer outra coisa, ao contrário de objetos já prontos que não precisam de nenhum esforço de quem o manipula para revelar o que ele pode significar ao outro.

Todas as apresentações foram interessantes e revelaram, em maior ou menor grau, algum dado biográfico das cursistas, que ainda pouco se conheciam. Destaco aqui uma em específico que a meu ver teve consonância com diversas propostas. A cursista já havia dito não querer participar. Insisti com a mesma apontando que demonstrasse aquele estado para o grupo, afinal, tudo pode ser matéria de criação, inclusive o não-querer. Ela foi uma das últimas. Caminhou até o centro da roda, cobriu-se com um grande tecido e começou a chorar. Soltava palavras em meio ao soluço dizendo o quanto estava infeliz em seu local de trabalho. Gostava da sala de aula, das crianças, mas sentia-se obrigada a realizar tarefas para a inauguração de sua escola já que o prefeito iria visitá-la. E agradecia por estar ali, pois exatamente naquele dia o prefeito estava em sua escola. Disse também que tudo foi feito de fachada, uma vez que o cotidiano não era daquela forma e ainda jovem na profissão já sentia o desamparo da carreira docente.

Ao escrever o registro sobre aquele primeiro encontro uma cursista destacou o mesmo exemplo que eu, utilizando das seguintes palavras:

*“Uma das apresentações mais emocionantes foi de uma colega que utilizou o tecido como uma capa protetora e descreveu sobre a angústia de ser professor, do sentimento de desprezo que sentimos por parte dos políticos e como os sistemas educacionais enclausuram nosso olhar e nossa sensibilidade.”*

(Sem nome – 06/09/2014)

O grupo ficou engasgado, tal como a cursista. O pano encorajou-a a dizer o que estava entalado. Por mais que todas a viram depois da apresentação, o momento em que a atuante disse aquelas palavras foi detonador e fez emergir outro princípio do teatro: a capacidade de ser um e

ser outro. Ali a cursista falava em seu próprio nome, mas ao mascarar-se, potencializava sua insatisfação e abria portas para que suas colegas de profissão percebessem que no campo do sensível, não precisavam procurar as melhores lembranças para compartilhar junto às demais. A dor, a tristeza ou a angústia também podem ser matéria poética.

Na segunda parte daquele dia trouxe uma convidada ilustre para ajudar-me na condução da aula, a misteriosa Ofélia. Ela veio em clima de suspense – daqueles necessários para despertar a curiosidade dos participantes, tal quando contamos uma história. Eu havia combinado com Bruno que iríamos chamar Ofélia e que ela viria de fora da sala. Anunciei ao grupo que Ofélia falava muito baixo e que precisaríamos de silêncio para recebê-la e ouvirmos suas pontuações.

Eis que surge Ofélia (um pedaço de tecido enrolado na mão de Bruno). Rostos surpresos com aquela aparição, como se perguntassem: “O que vocês querem com isso, afinal?”. Outro princípio teatral: teatro é fantasia, faz de conta. Quando o adulto-condutor está conectado a essa premissa, a criança, que já lida cotidianamente nesse campo, embarca na proposta sem delongas. Mas quando crescem, alguns adultos se esquecem da nossa capacidade inata de fantasiar, de ser outro e de ser vários...

*“Quando Ofélia surge de um pedaço de tecido, exigi de mim uma observação menos crítica, mais livre, leve, sem buscar um objeto estruturado, sem criar a expectativa de uma interpretação artística.”* (Sem nome – 06/09/2014).

Esse fragmento é muito interessante. Vejamos que a autora revelou que ao ver a personagem criada a partir de um pedaço de tecido, trouxe à mesma um ar mais leve, deixando de se preocupar em ter que estar em evidência na aula de teatro ou em fazer uma atuação espetacular. Daí podemos entender que uma aula de teatro não é, necessariamente, colocar o outro em exposição. O teatro, por ser uma arte coletiva, pode ter várias formas de ser desenvolvido em sala de aula, tal como será apontado ao longo desse texto.

Ofélia deu bom dia, conversou um pouco com o grupo e utilizando de outro recurso teatral – o distanciamento Brechtiano – Bruno desenrolou Ofélia da mão e me passou-a. Esse processo de desconstrução da personagem Ofélia, que saiu da mão de Bruno e veio para a minha, é um modo de dizer aos participantes que estamos no campo da representação. A Ofélia só existe de fato quando busco dar vida a ela. Ela pode aparecer e desaparecer de cena repentinamente, além de ser trazida por qualquer participante. Ofélia não era, portanto, propriedade de nenhum de nós.

Com todo esse jogo estávamos desenvolvendo um recurso metodológico conhecido como *drama* (CABRAL, 2006). Essa abordagem foi trazida por proporcionar que a própria aula de teatro fosse teatralizada do início ao fim. Essa proposta tem grande adesão pela criança pequena uma vez que lida a todo tempo com a fantasia, com a noção de que o professor pode transformar-se em *professor-personagem* e, desse modo, o adulto é parceiro na criação, não mais aquele que impõe/propõe regras, mas aquele que conduz um processo aberto junto ao grupo de crianças. Desse modo, o papel do professor enquanto professor-personagem é: “refinar a caracterização em termos físicos, sonoros, visuais, mantendo assim a ideia de construção de personagem, um personagem determinado que possa ser trazido em diversos momentos do processo.” (VIDOR, 2010, p.47).

Assim, ora Ofélia, ora eu ou Bruno, propúnhamos algumas ações ao grupo de cursistas. Ações essas que estavam organizadas de modo com que ao longo dos encontros pudéssemos fazer teatro dando ênfase nos seguintes recursos teatrais: visualidade, corporalidade, temporalidade, espacialidade e musicalidade.

Nesse dia o tecido esteve em todas as propostas desenvolvidas, ora como objeto inanimado, ora como componente teatral rico de potencialidades. Entendo que um objeto quando trazido para compor uma aula de teatro pode ser utilizado de diversas maneiras e enriquece uma proposta de aula, trazendo inspiração para compor gramáticas teatrais.

Ofélia veio do livro *O teatro de sombras de Ofélia* de Michel Ende (2000). Escolhi esse texto por ser poético e tratar de temas como a morte, a velhice e a solidão, tidos como tabu para serem desenvolvidos com crianças. Reforço assim que não há temas que devem ou não serem trabalhados com crianças pequenas. Há formas de serem trabalhados. Logo, entendo que a criança não é um ser desconectado da vida ordinária, vivendo em um mundo à parte. A criança habita o mesmo mundo do adulto e presencia a morte, acompanha a velhice e também lida com a solidão.

Trazer Ofélia como personagem para conduzir ações teatrais é ampliar a capacidade do professor de crianças em exercitar sua criatividade, colocar-se no lugar de criador e mostrar à criança que está junto dela, não acima ou distante.

E ao longo dos encontros fomos preparando pequenas cenas utilizando-se dos recursos teatrais mencionados e a sombra – inspirados no texto referência dessa proposta.

Agendei para o penúltimo encontro uma apresentação da turma para espectadores de fora do curso. Avisei apenas que os espectadores seriam estudantes de teatro. Um estado de ansiedade tomou grande parte das cursistas. “Como assim nós vamos apresentar para estudantes de teatro?”. Elas só não sabiam que os estudantes de teatro eram as crianças de 4 anos de idade que fazem aulas de teatro no projeto de extensão que coordeno “Teatro-Educação: experimentos teatrais na Educação Infantil” que aconteceu na UMEI Alaíde Lisboa em Belo Horizonte de 2010 a 2014. Havia combinado com a professora das crianças, Mônica Silva, que as cursistas iriam fazer algumas cenas para as crianças e ela topou prontamente, organizando as crianças para irem até o local combinado.

As alunas já vinham trabalhando em grupos algumas improvisações com o uso de sombras e cada grupo desenvolvia um tema, utilizava-se de tecidos ou outros objetos não estruturados – tudo através de sombras. Vários jogos realizados em sala foram feitos com o recurso da sombra – o que facilitou a participação de pessoas mais tímidas, uma vez que ao estar atrás

do pano, as cursistas sentiam-se menos acanhadas para criar vozes e corpos distintos do seu cotidiano.

No dia da apresentação, uma segunda-feira de manhã, dei a última instrução às alunas: “Durante a apresentação, vocês devem criar um momento interativo com a plateia!”. Como eu sabia que a plateia seria de crianças, a proposta de interação entre adultos e crianças tinha a intenção de desmistificar o teatro feito para as crianças, possibilitando que adulto e criança fizessem teatro juntos.

E por que não avisei que a apresentação seria para crianças?

Primeiro porque entendo que um teatro que será visto por crianças não deve ser elaborado com maior ou menor dedicação pelo adulto. Segundo porque ainda há, por parte de muitos adultos, um pensamento de que a criança tem um entendimento menor do que é visto, logo em grande parte das vezes há um caráter explicativo do teatro – sobrando pouco espaço para a criação do espectador.

*“Chegou a hora das apresentações. Fiquei curiosa aguardando os convidados. De repente não acreditei no que vi, estava esperando o grupo de teatro da univeersidade, mas o Ricardo me surpreendeu quando começou a entrar crianças. Uma turminha de 04 anos da UMEI Alaíde Lisboa, Turminha da Alegria. Fiquei super aliviada, surpreendi de ver que a nossa plateia era mais importante, eram sim pessoas especiais que merecem todo nosso esforço e dedicação.”* (Graciela – 29/09/2014).

Graciela revela o quanto ficou aliviada por ter espectadores crianças – um público que essas educadoras lidam cotidianamente. Quando as crianças entraram na sala as cursistas deram uma salva de palmas, demonstrando um alívio e um prestígio por ter um público de crianças em um curso com 40 educadoras da educação infantil.

A espontaneidade das crianças durante as apresentações surpreendeu as cursistas-atuantes. Vejamos o que ocorreu durante a apresentação do grupo de Graciela, que contava uma história da centopeia: “quando

*chamei os alunos para ajudarem a desamarrar a centopeia vieram se arrastando como se também estivessem amarrados – igual à centopeia.”* (Graciela – 29/09/2014)

A surpresa de Graciela não foi nada extraordinário para as crianças pelo fato de que, interessadas pela história que assistiam, já estavam envolvidas “da cabeça aos pés” com o que se passava. Ao serem convidadas para adentrar a história, tornando-se parte dela, personificaram a centopeia e reagiram conforme a mesma: arrastando-se.

É importante destacar que a criança apreende com o corpo todo, sem dicotomia entre mente-corpo. Assim, se queremos inserir o teatro na escola da criança pequena temos que pensar em um teatro mais próximo da própria criança, que é bem distinto do teatro feito para a festa dos pais onde a criança tem pouca, ou quase nenhuma participação na elaboração da proposta. O adulto, nessa concepção, impõe o seu ponto de vista, sua concepção de mundo sobre o que a criança irá representar. Logo, estar conectado com a criança é observar seus modos de agir-pensar e criar ambientes estimulantes para que a criança, junto do adulto, possa expressar-se.

Podemos dizer então que a noção de professor-personagem coloca o docente como motivador de criações artísticas a partir de estímulos próprios, ou seja, é o professor na condição de artista que dará ao grupo condições de estabelecer elos de criação na própria sala de aula. Logo, o teatro não precisará ter dia e hora para acontecer, tal como ocorre em festejos escolares onde é permitido à criança expressar. O teatro será parte do cotidiano das práticas escolares e a criação tratada como aspecto fundante das aulas de teatro. O aluno, protagonista do processo, será entendido como copartícipe do trabalho e estará em estado de criação a todo instante – o que é bem mais democrático do que determinar quando e em que local o aluno poderá expressar-se.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. SP: Hucitec, 2006.
- ENDE, Michel. O teatro de sombras de Ofélia. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente*. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, 2014a.
- FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. A criança como protagonista da aprendizagem teatral: uma experiência de criação na escola de Educação Infantil. In: SARLÉ, Patricia; IVALDI, Elisabeth; HERNANDÉZ, Laura. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid / España, 2014b. (p. 201 – 210).
- VIDOR, Heloise. Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

## **IX. UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE: ELOS ENTRE A TUTORA A DISTÂNCIA E A NORMALISTA**

**ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO  
PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA**

**RESUMO:** Este artigo aborda a formação docente feminina, no período de 2007 a 2012, notadamente na Educação a Distância, partindo da perspectiva de professoras tutoras a distância, em comparação com a vivenciada no período de 1920, numa perspectiva genealógica, partindo da literatura e do aporte legal norteadores da temática, baseando-se em Olinda (2005), Alves (2009), Cavalcante (2000), entre outros. É um trabalho oriundo da pesquisa que desenvolvemos no Doutorado em Educação Brasileira, na Linha de História da Educação Comparada, no Eixo de Família, Sexualidade e Educação, sendo um texto que contém uma base empírica, ao mesmo tempo, documental e bibliográfica, em que procuramos abordar a genealogia e a sua relação com o Magistério, bem como o papel da mulher na docência, em perspectiva contextual, no período de 2007 a 2012, e na década de 1920. Através deste estudo, conclui-se que normalistas e professoras tutoras, embora situadas em épocas diferentes e utilizando suportes de ensino e aprendizagem que, em parte, se diferem, se irmanam na condição de docentes, no tocante ao exercício do cuidar, do zelar, que emprestam à dimensão da ensinagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** genealogia; formação docente; tutora; normalista.

### **INTRODUÇÃO**

Neste artigo, procuramos abordar a formação docente feminina, no período de 2007 a 2012, notadamente na Educação a Distância, partindo

da perspectiva de professoras tutoras a distância, em comparação com a vivenciada no período de 1920, numa perspectiva genealógica, desenvolvida a partir da literatura e do aporte legal norteadores da temática, baseando-se em Olinda (2005), Alves (2009), Cavalcante (2000), entre outras.

É um trabalho oriundo da pesquisa que desenvolvemos no Doutorado em Educação Brasileira, na Linha de História da Educação Comparada, no Eixo de Família, Sexualidade e Educação, sendo um texto que contém uma base empírica, ao mesmo tempo, documental e bibliográfica, em que procuramos abordar a genealogia e a sua relação com o Magistério, bem como o papel da mulher na docência, em perspectiva contextual, no período de 2007 a 2012, e na década de 1920.

Assim sendo, para fins deste estudo, compreendemos que os relatos e as ações das mulheres estudadas, embora situados numa dada categoria temática, se dão no âmbito desta representação histórica. Tais relatos e ações, nesta perspectiva, representam circunstâncias, fenômenos, fatos, que extrapolam uma dimensão de tempo fixa. E por serem representados num percurso não linear, guardam coerência com a ruptura que Foucault propõe, ao estudar a história.

## **2. DISCORRENDO ACERCA DA GENEALOGIA EM RELAÇÃO AO MAGISTÉRIO FEMININO**

A genealogia aqui utilizada visa a compreensão dos fatos a partir de seus episódios mais marcantes, centrando o interesse desta análise nos discursos que os representam. Esta perspectiva, segundo Foucault, busca o entendimento das manifestações do poder “[...] na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário se opõem [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Assim, ao estudarmos a presença da mulher no magistério, é necessário compreendê-la no cerne de uma visão genealógica da educação brasileira, de modo a evitar um estudo impreciso, dado o encadeamento entre as diversas fases do tempo, e objetivando ainda “[...] uma compreensão não linear da temporalidade, ou seja, entendê-la como uma unidade dinâmica em que passado, presente e futuro estejam, ao mesmo tempo, fundidos e dissociados” (CAVALCANTE, 1998, p. 42).

Neste artigo, então, procuramos analisar a fala de cada uma das doze professoras tutoras entrevistadas numa perspectiva genealógica, baseada em Foucault (1982, 2003, 2007). Para tanto, criamos uma representação esquemática desta dinâmica, que acreditamos ser condizente com a perspectiva *foucaultiana*, acerca dos estudos históricos, a qual chamamos de *arco fato-temporal*, apresentada na figura 1.

Dessa forma, podemos depreender que cada fato, fenômeno, circunstância, congrega-se por sua atração a uma dinâmica maior, em virtude de possuírem características comuns que partilham entre si, embora apresentem também particularidades, as quais ocorrem numa extensão não retilínea de tempo, que pode ser de menor ou maior duração.

A razão de adotarmos o arco como representação desta ligação entre fato e tempo (Ver figura 1) diz respeito a um dos significados desta figura, a qual é conhecida na Matemática como “Porção da curva contínua compreendida entre dois pontos”. Além disto, a compreensão do arco na Arquitetura, proposta por Janson (1992), também nos inspira, uma vez que chama a atenção para o fato que, no arco, uma pedra de cima é necessária para a sustentação das outras, sendo que todas se completam. E é justamente por seu desenho e disposição, que pode suportar pesos enormes e construções. Assim, tal como numa abordagem genealógica da história, são os fatos ocorridos em diferentes passagens temporais, os quais, tais como pedras, compõem um todo, uma construção de uma dinâmica que perdura em diferentes épocas. Vejamos:

**Figura 1 – Arco fato-temporal**

DINÂMICA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014)

No nosso caso, as extremidades de nosso arco são compostas pelo tempo, a parte externa da curva representa a dinâmica, o processo em que as coisas mesmas se dão, marcado por continuidades e descontinuidades, e a sua parte inferior representa os diversos fatos ou fenômenos que ocorrem no interior desta dinâmica. Com esta representação, queremos dizer que uma dada dinâmica pode congregar um fato ou mais, que guardam relação entre si, independentemente de uma cronologia linear de períodos, pois ações de ontem refletem no hoje e guardam aproximações de diferentes proporções, mesmo quando ocorridas em décadas ou séculos diferentes.

Com essa representação, nosso intuito é recorrer à história para olhar o presente, sem perder a conexão com o passado, tendo em vista que o tempo, além dos fenômenos naturais evidenciados, mudança das estações do ano, alternância entre dias e noites, é subjetivo, cultural e social, criado pelo homem e marcado por regulações associadas a calendários, cronogramas, celebrações, expressões verbais, como nos lembra Reis (1994).

Assim, esta caminhada do tempo, enquanto representação humana que guarda relação entre o ontem e o hoje, é o que buscamos contemplar, levando em consideração, além de outras fontes, a narrativa de mulheres profissionais da educação, precisamente, da Educação a Distância, na contemporaneidade, e a sua proximidade com o vivido e o dito pelas nor-

malistas de 1920. Mas em que a narrativa e o trabalho destas mulheres, situadas em diferentes séculos, guardam relações quanto às agruras ou às glórias possivelmente por elas vivenciadas? Poderão as profissionais docentes da Educação a Distância ser chamadas de neo-normalistas? O que as experiências partilhadas em suas narrativas poderão nos revelar do passado que permanece no presente? A este respeito, devemos ter em mente o que Delgado (2010, p. 58-59) nos diz,

[...] O homem é um ser histórico tanto na dimensão de sua vida individual quanto na de sua vida coletiva, e uma das experiências coletivas mais relevantes no processar da História é exatamente a transmissão de experiências. Memória e transmissão de experiências são faces diferentes de um único cristal que inclui a História. A memória é a retenção do passado atualizado pelo presente. Articula-se com a vida através da linguagem, que tem na narrativa uma de suas mais ricas expressões.

Dessa forma, de posse dos relatos das tutoras, compreendidos como algo que tem ligações, evidenciada pelas ações, pelas reflexões, pelas aprendizagens, pelos sentimentos e pelas experiências, advindos também do seu fazer docente, em um contexto virtual, procuramos selecionar os trechos que pertenceriam ao arco, partindo de um desenho genealógico, optando ainda por trabalhar com a história oral, de modo a empreender uma análise interpretativa e comparativa dos discursos das tutoras entrevistadas em relação às normalistas professoras da década de 1920, abordando como parâmetro de análise a formação docente.

Então, imaginemo-nos numa máquina do tempo, viajando ao longo de quase cem anos, vislumbrando o cotidiano da normalista e da professora tutora da EaD, buscando ouvir suas vozes. A primeira mulher, como condição para ingressar no magistério, deve ter conduta ilibada para cuidar do futuro da nação. Levanta-se cedo e desloca-se rumo ao grupo escolar,

para educar as crianças, “tirar-lhes das trevas da ignorância”. O salário é precário e as condições de trabalho, também. Apesar disso, a sociedade da época guarda-lhe respeito. Ela tem uma “reputação”. A segunda profissional, muitas vezes, recém-formada, se aventura em um ônibus intermunicipal, viajando horas pelas madrugadas para as cidades distantes, a fim de contribuir com a formação de outros futuros colegas de profissão. Há casos em que a diária está por receber e, mesmo assim, com o dinheiro emprestado do amigo, ela aceita o desafio de conhecer e ensinar no sertão. Quais as referências de magistério e de mulher, de ambas? O que as une? O que o seu dia a dia de labor pode nos dizer?

Para dar conta de ouvirmos a voz feminina no percurso de sua inserção profissional na docência, é que lançamos uso da história oral. É ela que, por assim dizer, a partir das falas individuais, coloca à baila a memória individual, que também é coletiva, na medida em que guarda e reelabora registros da vida social. “A memória, portanto, traduz registros de espaços, tempos, experiências, imagens, representações. [...] é bordado de múltiplos fios [...], que fornece à História [Oral] e às Ciências Sociais matéria-prima para construção do conhecimento” (DELGADO, 2010, p. 61).

A adoção do estudo da narrativa, partindo da história oral, se junta ainda ao convite que Foucault nos faz: o de investigar a história não a partir dos objetos, mas sim a partir das práticas que os forjam (VEYNE, 1998, p.147-148). Tais práticas são sim externadas pelos discursos dos sujeitos. E o discurso, por sua vez, “é uma prática que envolve relações de saber e poder que são históricas e marcadas por descontinuidades e rupturas” (SILVA; POLLA, 2012).

Destarte, passaremos a ouvir as vozes das mulheres do hoje e do ontem, a se situarem no arco fato-temporal, tendo como filtros de análise as categorias temáticas, dentre as quais, pomos em destaque a formação docente. Veremos em que medida as vozes do passado são polifônicas em relação às do presente.

As aproximações com as respostas para as perguntas se apresentarão à medida que cada silêncio for sendo quebrado ou anunciado e cada mensagem for sendo noticiada, por intermédio dos dados, ricos em significados, os quais possibilitam análises e discussões coerentes com os objetivos desta pesquisa. Com a palavra, então, as tutoras e as normalistas, de 1920.

## 2.1 Formação docente em perspectiva genealógica: diálogo entre tutoras e normalistas

Mulheres do ontem e do hoje. Para muitas, as vivências formativas como professora começam em casa, com as bonecas ou os irmãos mais novos e, mais tarde, com os filhos, seus, ou os “do coração”, seus alunos. Mas, elas desejam mais que isso e almejam uma profissão, sair da órbita doméstica. Como no século XX, ainda hoje, o primeiro caminho, para muitas, tem sido a sala de aula presencial, o magistério como opção para a sua emancipação social e financeira, embora isto já não venha sendo uma busca uníssona. E, na atualidade, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, a sala de aula virtual, com as suas aulas web e os seus ambientes de aprendizagem, tem sido uma nova porta de entrada docente para homens e mulheres. Mas, o que, de fato, motivam estas últimas a assumir essa profissão, na EaD? Veremos o que as professoras tutoras nos dizem:

Pra eu entrar na tutoria foi de início uma curiosidade, porque antes até de eu conhecer esse mundo de EaD, eu, por incrível que parece, li uma reportagem na revista Época há algum tempo atrás que daqui a 10 anos, então muito, os 10 anos já se passaram, que seria uma das atividades bem movimentadas. Aí foi que eu fui fazer a especialização no SENAC e surgiu a seleção aqui. Aí como eu tinha participado da seleção da universidade de Brasília, então assim eu me identifico com educação a distância e como tutora. É uma identidade. (Professora tutora 2 – IF)

Quando eu estava no mestrado foi exatamente o que me levou a fazer a tutoria, né? Eu tenho direito à bolsa pela CAPES, mas eu não recebo a bolsa por quê? Porque quem escolhe, quem seleciona os alunos pra bolsa, é um conselho que é criado dentro da própria universidade. Então eles acham que nunca a gente tem prioridade, só que quando a gente entra no mestrado e a nossa vida não para lá fora, a dívida continua, o apartamento tem que pagar. Só que quando a gente entra no mestrado, tem livro pra comprar, tem viagem pra fazer, congresso pra participar, xerox pra tirar e aí foi a oportunidade, pois como eu sou proficiente na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, eu comecei com a disciplina de LIBRAS. (Professora tutora 3 – IF)

A curiosidade, descrita acima, como algo que acaba por contribuir para a construção da identidade de tutora, transforma-se em motivo para assumir esta função, ao lado da necessidade financeira, busca pela flexibilidade, opção por desafios, ou mesmo, a aceitação a um convite para ser professor tutor. E a EaD, nesse sentido, aparece como um novo campo profissional, de novas possibilidades de ocupação, para homens e mulheres, em condições específicas, em tempos de comunicação móvel e instantânea, em rede, numa sociedade cada vez mais conectada virtualmente, o que não impede a ocorrência da dimensão precarizada, que aparece nesse trabalho, atingindo a homens e mulheres. Contudo, tal dimensão tende a ficar invisibilizada, em segundo plano, para estes profissionais, diante da necessidade da remuneração obtida por bolsa:

Então, foi basicamente a facilidade de ter um dinheiro certo todo mês com um trabalho bastante fácil. Esse foi o eixo da relação ao custo-benefício. Não paga bem, mas pelo menos sei que vou receber todo mês e que é realmente um trabalho bastante tranquilo, não tem nenhum tipo de sobressalto. En-

tão é na matemática, na verdade, é que eu trabalho muito com a professora X e ela trabalha com matemática. Então não é que eu ensine matemática pros meninos, não é isso, mas a minha atuação junto a eles é sempre com a questão, digamos, teórica da educação, história da educação, como é que a educação deu-se no Brasil, como é que foi o começo, como é que é agora, então, esse paralelo. (Professora tutora 4 – IUFcv)

Além da possibilidade desta complementação financeira, a motivação para a docência, para estas mulheres, parece também estar relacionada com um desejo de contribuir com a transformação da sociedade, deixar a sua marca, por assim dizer, numa perspectiva idealista, como veremos adiante. Esta ideia de altruísmo feminino a serviço da educação, o qual requeria abnegação e subordinação, no entanto, já estava presente nas representações femininas que povoavam o ideário republicano brasileiro moderno, desde o final do século XIX e início do século XX, conforme atesta Holanda (2012, p. 443):

Em tais representações, porém, a mulher aparece ao lado do homem, com uma missão de coadjuvante, sendo claramente submetida à autoridade masculina. Por essa razão, sua força simbólica é reduzida, na prática, ao papel de esposa, mãe e professora normativa, responsável pela educação para a cidadania e religiosidade civil e cristã.

E hoje? Qual o papel da professora tutora? No caso das tutoras entrevistadas, mesmo que se sintam motivadas a assumirem a tutoria, almejando seu crescimento profissional, o ato de sua abnegação ou doação parece também se manifestar quando, embora sabendo de um possível risco envolvido com as viagens feitas aos polos para as aulas presenciais, assumem este compromisso com a docência, pensando, mais uma vez, também

na transformação do outro, ao lado da realização de seus ideais particulares e das necessidades de sobrevivência:

No meu caso, né, assim, a questão de experiência profissional mesmo, currículo né? Porque isso conta pro meu currículo, então como eu visualizo um dia fazer concurso pra uma instituição pública, universidade federal, universidade estadual. Então, assim, isso pro currículo é muito bom você ter essa experiência profissional, né? É, pra mim, eu acho que é isso e por mais assim que tenha esse risco da viagem, às vezes, muitas vezes é mais seguro, né, do que o próprio presencial. (Professora tutora 3 – IF)

Esta entrevistada também justifica:

Eu não queria sair do Instituto. Também não queria tentar de novo concurso pra substituto. Já tinha entrado com uma liminar pra ficar no segundo... né? No segundo concurso. E, basicamente, foi isso: o desafio de atuar na licenciatura a distância e eu fiquei encantada com as primeiras visitas que eu fiz no interior em Itapipoca, em que eu vi o contraste daqueles paus de arara na rodoviária e o laboratório belíssimo de informática. Meninas que eram auxiliares de cozinha e estavam fazendo curso de matemática. Eu fiquei encantada. Eu sou uma filha de trabalhador, sou (...) acredito que você pode buscar as brechas. Acredito mesmo, acho que isso foi que me moveu a vida inteira. (Professora tutora 4 – IF)

Por suas falas, percebe-se que a busca por intervir favoravelmente na sociedade, aliada à possibilidade da conquista da autonomia financeira, também tem estado entre as motivações que norteiam a docência destas mulheres no ambiente virtual. O trabalho docente do professor tutor, que

não se fixa num espaço-tempo limitado também lhes exerce fascínio, pela possibilidade de conciliá-lo com outras tarefas, o que nos remete à figura de um trabalhador móvel e flexível, que se ajusta às dificuldades, para se manter no mercado:

Primeiro, que eu achei interessante a possibilidade de expandir a formação, né, de alunos no interior, em outras cidades. Eu achei a proposta bem interessante, né, e também a possibilidade de não necessariamente estar presente fisicamente nesses locais em tempo integral. (Professora tutora 3 – IUFcv)

Voltando ao início do século passado e guardando semelhança com o hoje, o magistério parecia e ainda parece motivar muitas de nós, mulheres, em função do ganho financeiro, mesmo que o salário seja defasado, e também do intelectual:

Até os anos 1930, o magistério era uma das poucas possibilidades profissionais atraentes para as mulheres das elites e dos setores médios da sociedade. Seduzia as jovens por proporcionar um ganho financeiro, mas também por conta do aprimoramento intelectual, acenando com as possibilidades de maior status social e de aceitação em funções públicas e ambientes intelectualizados. [...] (MATOS; BORELLI, 2012, p. 136)

Contudo, há de se observar a relação entre o que as mulheres professoras do século XX ambicionavam e o que estas do século XXI ambicionam, lembrando que ambas estão situadas em cenários diferentes, porém próximos, dadas a sobrecarga de responsabilidades as quais foram e são expostas e a sua atuação profissional às voltas sempre com a dimensão do cuidar do outro, repetindo assim o que a sociedade patriarcal lhes tem reservado desde o passado: uma posição de segundo plano. E se a primeira almejava

sair de casa, frequentar espaços públicos e, muitas vezes, aportava na sala de aula, por este ser o único espaço permitido, esta última já o frequenta, tem autonomia financeira relativa e enxerga no magistério uma possibilidade de crescimento profissional, talvez uma ampliação simbólica do sair de casa.

No caso da docência, é valioso, portanto, pensarmos em como ela vem, ao longo dos tempos, se configurando (e se isto ainda hoje se mantém) como um trabalho de e para a mulher e qual a real função disto. Lasch (1999, p. 114), a este respeito, esclarece: “Todas as sociedades distinguem o trabalho feminino do trabalho masculino. Essas distinções são geralmente intoleráveis e servem para manter as mulheres em estado de subordinação. [...]”. Mas, embora o cenário atual venha mudando nesse sentido, uma vez que hoje a mulher tem ingressado em outros espaços profissionais, vistos até pouco tempo atrás, como majoritariamente masculinos, faz-se necessário o estudo de como o papel da mulher tem sido representado em tais ambientes e quais os limites e barreiras sociais tem de transpor para neles permanecer.

Quanto à formação inicial e/ou continuada docente, primeiramente, a compreendemos como um conjunto de práticas sistematizadas e intencionais que objetivam o exercício pleno da profissão, estando ambas vinculadas a um ideal de educação e sociedade, bem como o de que vem a ser o professor. No caso das nossas normalistas da década de 1920, a formação inicial em Escola Normal, era vista com muito cuidado pelos governantes, uma vez que desempenhava papel estratégico na formação moral das jovens, futuras professoras, e, por extensão, na formação da nação:

[...] As reformas educacionais ocorridas na década de 1920 tratavam de questões sociais como analfabetismo e educação popular. Incluso a isso estava a instrução feminina. O curso magistério era visto com outros olhares, pois a mulher deveria estar pronta aos desafios da vida pública, não fugindo do papel imaginário de genitora. [...]

Sob a responsabilidade do governo estadual estava a formação do professorado e nesse ponto buscamos compreender a apropriação da figura feminina como perfil de educadora. Ela deveria ser a grande executora da regeneração dos desvios sociais pela escola. (ALVES, 2009, p. 28-29)

Sendo assim, esta formação, que deveria ser rígida, para cumprir o seu papel, ao mesmo tempo em que preparava a professora para o labor docente, ia esculpindo-a para o futuro matrimônio, para desempenhar o papel de guardiã da família burguesa, conforme a autora acima citada pontua (2009). Nesse sentido, tal formação não apresentava nenhuma contradição ao contexto da época, uma vez que a profissão para a qual a mulher estava sendo preparada não se contrapunha ao modelo e à moral da sociedade de então, sendo ainda objeto de ambição para muitas moças da época, pelo status a ela agregado. Chama-se a atenção para o fato de que o Curso Normal, com duração de quatro anos, mesmo voltando-se para o magistério primário, se apresentava com a seguinte estrutura, de acordo com citação transcrita de Alves (2009, p. 42):

A organização actual é mais complexa e apta a formar, não só professores moral e technicamente capazes, como a dar aos alumnos uma cultura geral satisfactoria, visto o numero de matérias que ali se estudam. Essas matérias se elevam a 8, afora 4 aulas, distribuídas em quatro annos de curso: Cadeiras: língua nacional, francês, algebra e geometria, geographia geral e chorografia do Brasil, historia pátria, historia da civilização e instrucção cívica, physica e chimica, anatomia e physiologia do homem e dos vegetaes, biologia e hygiene; psycologia experimental, pedagogia e didática. Aulas: desenho natural, musica e canto, gynnastica, trabalhos manuaes, economia doméstica.

Esta formação objetivava, na época, munir a futura professora de condições técnicas e didáticas de condução de aula, ao mesmo tempo atendendo ao que a sociedade esperava dessa profissional com respeito à educação e formação moral de seus alunos.

No caso dos cursos de formação das professoras tutoras, estes têm sido ofertados como cursos de extensão nas instituições investigadas, complementares à Licenciatura que aquelas já possuem em seu currículo, uma vez que atuam na área pedagógica, e vistos como primeira condição e critério de seleção para a sua atuação na EaD, embora em alguns casos, as tutoras tenham iniciado as suas atividades docentes no ambiente da EaD, sem tal formação, pois na época, foram convidadas a atuar:

Agora que eu tô passando. Quando eu entrei na X eu já fui logo como professora formadora. Foi uma disciplina que me deram, como professora formadora, e aí já fui logo pra atuação. (Professora tutora 3 – IF) Especialmente, a primeira, porque não tinha nenhum contato com o Solar. Simplesmente, nunca tinha visto, nunca tinha tido contato nenhum, né. E aí é quando eu comecei a atuar como professora, aqui, eu não tinha ainda esse curso e foi feito em paralelo à atuação na primeira. É a primeira experiência, no primeiro semestre do ano passado. (Professora tutora 4 – IUFCV)

A atuação, sem uma formação prévia (voltada à docência na EaD) e que fundamentalmente o seu quefazer, como elas explicam acima, também pode ser vista como uma das faces do trabalho precarizado, que pouco lhe dá de subsídios teórico-práticos para a sua formação, por ser um trabalho que parece ser visto como anônimo, clandestino, de uma profissão não reconhecida. Não obstante a isso, surgem as dificuldades da atuação docente virtual, inerentes à ausência desta formação. As falas das tutoras revelam as dificuldades de atuar, bem como os desafios decorrentes:

[...] então, assim, é... foi um pouquinho complicado, porque como eu não sabia manejá-lo muito bem a coisa, então as primeiras semanas foram um pouquinho dolorosas, mas depois rapidamente a gente se acostumou e levou adiante. (Professora tutora 4 – IUFcv)

Nesse primeiro momento que eu atuei nesse curso de especialização, por exemplo, não tive nenhuma preparação pra atuar como tutora da EaD e senti dificuldades, porque no sentido da proposta pedagógica eu tenho conhecimentos, mas não tinha experiência em docência, foi à primeira experiência em docência. Então, eu vi como uma oportunidade de ter esse conhecimento, como é que acontece essa construção do conhecimento em sala de aula, mesmo que virtual. Senti dificuldade no sentido de como é que se está por trás dessa modalidade de ensino, já que existe uma especificidade, que é a educação à distância, e acredito que você precisa ter conhecimento específico sobre isso. (Professora tutora 5 – IUFcv)

São notórias nas falas a importância do processo de formação, uma vez que entendem que ele deve contribuir para iluminar a atuação do tutor. No entanto, tal formação não deve ser meramente instrucionista, como Cardoso (2012, p. 120) alerta: “Para o tutor a distância há de se pensar em formação que o ilumine para docência e complemente essa condição no desenvolvimento da função, que guarda especificidades”.

Dessa forma, o que foi percebido nas falas das tutoras que participaram das formações, é a prevalência de uma formação muito mais ligada ao funcionamento das ferramentas, ao papel do tutor e ao conceito da EaD, conforme expressam:

É. Esse curso, ele foi muito bom, em termo de conhecer as ferramentas, né. Uma coisa muito interessante que eu achei no curso é que você estudou, acessou a ferramenta e você teve um texto em relação àquela ferramenta. Eu achei isso muito interessante, né. Eu não só olhei o fórum, eu estudei a respeito do fórum. Eu, eu acessei aos portfólios, tive um texto a respeito do portfólio, eu fui ver o chat como é que funcionava e eu estudei a respeito do chat. Então eu achei muito interessante e isso nos deu respaldo para quando a gente chegar lá no encontro presencial pra poder orientar o aluno e, até mesmo, no ambiente, na mediação online. (Professora tutora 1 – IUFCV)

Esta entrevistada apresenta ainda a importância da formação inicial e da continuada para a sua atuação:

[...] A UFC promoveu uma formação inicial, inclusive, hoje passou a ser critério pra ser tutora da UFC ter esse curso de formação. Eu achei essa formação interessante, porque nós discutimos sobre o papel do tutor na educação a distância. Nós tivemos conhecimento sobre o que é essa modalidade de ensino, qual é a sua relação e diferença com o ensino presencial, como é que se dá essa interatividade no ambiente virtual. Nós conhecemos as ferramentas de aprendizagem, fórum, chat, entre outras. Então eu achei interessante esse processo formativo, inclusive, depois de muitos anos, eu fui convidada e nem era mais tutora, não tava atualmente atuando como tutora, mas fui convidada para fazer uma formação continuada, porque era isso que a gente sentia falta [...]. (Professora tutora 5 – IUFCV)

Apesar de suas falas esclarecerem que estas formações abordam assuntos necessários à atuação, depreende-se que elas não supriram as lacunas presentes neste processo formativo, as quais tenderam a ser sanadas mesmo no chão da sala de aula virtual, quando estavam a sós com os alunos, na disciplina. Em outras palavras, a prática, o manejo de sala, foram sendo desenvolvidos na condução da sala virtual, de um fazer docente, muito específico, e que é ainda novo, o qual não chegou a ser visto, trabalhado, durante a formação inicial destas professoras, o que se complementa com as falas seguintes:

No meu curso de pedagogia, na época que eu me formei, ninguém falava em educação à distância, nem em metodologia, nem didática, nem nada voltado pra essa área. Que é como eu lhe disse, existe uma sintonia que ela ocorre diferente do presencial. Se eu não estou olho no olho com você, então quaisquer palavras, às vezes uma vírgula, um erro de entendimento, ele pode gerar um problema tremendo. [...] Essa é uma questão assim que ela se faz bem presente no dia a dia. E eu não percebo só comigo. Eu percebo com muita gente essa dificuldade. Por que o nosso treinamento é para operacionalizar o sistema e ele veio te ensinar como operacionalizar o sistema, na minha primeira formação dentro da EaD. Mas essa formação de metodologia, de procedimento didático, eu vim aprender mesmo atuando dentro do sistema, no fazer. (Professora tutora 5– IF)

A formação, vista como muito teórica ou instrumental, voltada à operacionalização do sistema, não supre a complexidade do que são ensinar e aprender na virtualidade, como as tutoras nos alertam. E as suas falas encontram ressonância, por sua vez, num outro aspecto apontado por outra entrevistada, associado ao produtivismo presente na realização das atividades, dissociado de uma reflexão mais aprofundada do papel peda-

gógico na EaD, considerado como uma falha nesta formação e nas demais desenvolvidas no âmbito da modalidade:

[A formação] ajudou em termos, muito pouco. Porque assim como os cursos... É... os cursos né que tão sendo feitos pelos alunos. A EaD, ela deixa um buraco. A galera ainda não se tocou desse detalhe é porque ela deixa buraco. Qual é o buraco, o buraco da burla, porque você pode burlar muito facilmente aqueles cursos. Como você faz só as atividades, você faz só atividade, porque o foco, o foco dos cursos é a atividade e isso tá acontecendo na especialização, isso tá acontecendo na graduação, isso tá acontecendo nos cursos de formação. O foco é a atividade, porque o que vai contar pra você é a atividade, então se você não ler a aula....(Professora tutora 2 – IUF-CV)

Em outras palavras, como em alguns ambientes virtuais, costuma-se contabilizar a frequência dos alunos através das participações nas ferramentas e feituras das atividades, isso tem provocado uma busca imediata pelo produto ou resultado – a resolução da atividade -, sem que isso possa garantir que os estudantes (e professores em formação) façam as leituras solicitadas nas *web* aulas, por exemplo. Assim, pelo quadro delineado para a formação docente da tutora, comprehende-se que, apesar dos aspectos apontados como positivos, há a necessidade de revisão do formato destas formações, para que aliem teoria e prática, ao mesmo tempo em que devam encontrar meios de garantir uma aprendizagem mais eficaz do aluno, de modo que este não se limite a ser o mero fazedor das tarefas, sem um estudo mais amplo acerca do conteúdo trabalhado e a sua relação com o entorno.

Não obstante, sabe-se que o debate acerca da eficácia da formação docente sempre será recorrente em toda a sociedade, haja vista que as expectativas relacionadas à melhoria dos índices de educação também recaí-

rem diretamente na formação do profissional desta área. Almeida (1998, p. 189), por exemplo, informa que no estado de São Paulo dos anos 1920, a formação docente via Curso Normal cumpria o seu papel de oferecer um curso de qualidade, embora “[...] propedêutico, idealista e desvinculado da realidade [...]”. O primado pela qualidade teórica, por sua vez, se coadunava com a busca de uma educação de excelência, “[...] para colocar o país entre as grandes nações.” (ALMEIDA, 1998, p. 190).

No Ceará, em relação à década de 1920, quando da oferta do Curso Normal, Cavalcante (2000) apresenta reportagens dos jornais que faziam oposição ao governo da época, tecendo críticas à instrução pública cearense, considerando-a a pior do país. Com o fito de dar conta da insatisfação oposicionista da época, o governo cearense solicitou ao governo de São Paulo um técnico em assuntos educacionais para proceder a uma reforma. Foi enviado Lourenço Filho, que veio a ser o responsável por implementar a Reforma de 1920, de modo a introduzir os princípios da escola ativa nas escolas públicas cearenses e inovações na estrutura do Curso Normal da época.

Porém, em mesmo este esforço sendo feito, foi o próprio educador paulista que afirmou, posteriormente, nos anos 1930, não ser possível desenvolvê-lo de forma generalizada na escola pública cearense, ao observar as tentativas de implantação no estado, de acordo com trecho de carta citado por Cavalcante (2000). Além disso, a autora tece críticas ao fato de ter sido Lourenço Filho considerado o único implementador desta Reforma, uma vez que a pedagogia moderna já estava sendo desenvolvida e estudada pelo educador João Herculano, Diretor da Escola Normal, no Ceará, antes mesmo de sua chegada.

Convém informar que, de acordo com Olinda (2005), em que pese as inovações desenvolvidas no Currículo da formação das professoras cearenses, na década de 1920, como a adoção da disciplina de Pedagogia Experimental e a criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, para a aplicação dos princípios da escola ativa, estas esbaravam nas condições

de trabalho e carências das escolas reais, apresentadas por Alves (2009) e a autora acima citada, as quais tornavam impraticáveis tais experimentações no dia a dia da docente, dado o estado de carência dos estabelecimentos de ensino, o que revela que as queixas acerca das problemáticas envolvendo a educação em nosso estado e no país não datam apenas do hoje.

Já no que diz respeito à importância do campo de atuação das professoras entrevistadas, o qual compreendemos também como um espaço de formação, suas opiniões o associam às ideias de inclusão, redução de distâncias possibilitadas pelas tecnologias, aplicabilidade imediata do conhecimento gerado na realidade do aluno, interiorização do conhecimento:

Importantíssima, porque ela é uma modalidade muito importante, inclusive, porque você percebe em termos de inclusão, né, que ela é a forma que seria mais interessante de pessoas que não tem condições de, financeiramente mesmo falando, de frequentar um curso na universidade, de ter uma formação universitária [...]. Então você pode manter esse cara lá, deixa ele lá e estudando e olhando a realidade dele lá, porque também tem um outro problema: você traz o cara pra cá e ele vai ter uma outra realidade e ele não vai nem querer voltar e se ele voltar, ele vai ter uma visão distorcida, porque o que ele viu aqui, em termos de capital, foi uma coisa e a realidade de lá do lugar dele é outra [...]. (Professora tutora 2 – IUFCV)

[...] Bom, eu penso que essa modalidade de ensino é interessante nos dias atuais, porque ela oportuniza que muitas pessoas que não tiveram, que não têm condições de ter acesso ao ensino superior, que moram em lugares distantes, que têm dificuldade de vir pra cidade, estudar na universidade. A EaD propicia que esse ensino chegue nas casas das pessoas, nos locais que essas pessoas estão atuando. (Professora tutora 5 – IUFCV).

Esta outra entrevistada comenta sobre a importância da EaD, como possibilidade de experimentação que desenvolve junto aos seus alunos, ampliando-lhes as vivências formativas:

Bom, eu acredito que ela é algo que veio pra ficar e não tem como a gente voltar. A tecnologia tá aí pra ajudar a gente mesmo e eu acredito que reduz a distância, né. A gente acaba muitas das orientações, inclusive, dos encontros presenciais que eu trabalho, eu faço a distância, né. E os meus encontros presenciais de outros cursos eu levo eles pras outras plataformas quando a faculdade não tem. Eu já trabalhei com softwares em outras instituições, porque acredito que eles têm que experienciar esse movimento do distante da EaD mesmo. (Professora tutora 6 – IUFcv)

As falas das tutoras acima trazem como grande carro-chefe da EaD, a perspectiva da inclusão do aluno. No entanto, não aparecem em suas falas, até aqui, a inclusão delas, na categoria de educadoras, com condições ideais garantidas ao seu trabalho. E quando a figura do tutor é associada à EaD, esta se vincula à possibilidade real de acompanhamento ou monitoramento eficaz do trabalho de professores no ambiente (sem que se discutam as questões de base que melhorariam o seu trabalho), sendo este último um contraponto visto como positivo em relação à educação presencial, como afirma a entrevistada:

Como professor, nós somos muitos soltos, não há acompanhamento. Na academia não há acompanhamento. O professor faz o que ele quer em sala de aula. Mesmo a equipe pedagógica, quando exige as nossas matrizes, elas são... ficam lá engavetadas e ninguém acompanha nada. Quando você tem uma turma mais questionadora, alguma coisa, algum eco ainda chega. Muito pouco. Quase não atinge o tra-

balho do professor. Na EaD não existe isso. Na EaD tudo que você faz é registrado, é acompanhado, então você é, a todo momento, instigado a ser melhor. Você acaba produzindo melhor, porque você tem que escrever muito. [...] (Professora tutora 4 – IF)

Ser instigado a ser melhor, assim sendo, implica na condição de ser observado e isto vem a exigir do tutor que ele esteja permanentemente pronto ao atendimento do aluno, dando-lhe respostas fundamentadas, corrigindo-lhes as atividades, direcionando-lhes as discussões, o que demanda tempo, formação permanente e investimento pessoal e institucional, carências retratadas pelo que tem sido visto em suas falas e que tendem a se tornar mais graves com as dificuldades registradas no dia a dia da tutoria. Esta tutora incide a sua análise para questões que vê como problemáticas no plano pedagógico:

Sendo bem sincera com você, dá-me um pouco de vergonha do nível que eu vejo dos meus alunos, certo? Cada vez mais, eu me certifico que está piorando, porque não tem comparação a minha formação como, digamos, discente, como aluna, e a formação dos meus alunos, por mais que eu seja exigente, embora bastante compreensiva. [...] eu acho o nível muito baixo e é porque há treze, doze, treze anos, quando eu comecei a dar aula na universidade, eu já achava fraco o nível dos alunos e era presencial, mas agora tá péssimo. Nossa, não tem nem comparação. Se não houver o resgate de alguma forma, aí eu não sei onde é que a gente vai parar, não. (Professora tutora 4 – IUFCV)

Assim, se de um lado, como já relatado, a EaD inclui a muitos e amplia o raio de ação, por outro, de acordo com a percepção das tutoras entrevistadas, há comodismo e pouco comprometimento com os estudos,

por parte dos alunos, bem como falta estrutura física adequada ao funcionamento dos polos de ensino presencial, cuja manutenção é de responsabilidade dos municípios ofertantes, os quais nem sempre suprem as necessidades físicas e humanas a contento, o que pode acabar contribuindo para a perda de qualidade e credibilidade no ensino ofertado, bem como cobranças para a instituição ofertante e o profissional de EaD que nela atua. Tem-se, então, um delineamento de cenário de precarização da oferta do curso, que se soma ao da precarização do trabalho docente realizado pelo profissional tutor, o qual traz implicações para a EaD ofertada no contexto pesquisado, carecendo de estudos mais aprofundados acerca destas imbricações e suas repercussões na formação do professor, egresso da EaD, e sua atuação no sistema educacional brasileiro.

No tocante a esta realidade, percebemos sua confluência com o que fora relatado por Alves (2009) e Olinda (2005), em suas pesquisas, no que dizem respeito às parcias condições físicas, humanas e materiais das escolas públicas cearenses, nos idos dos anos 20 do século passado, já reclamadas pelas professoras da época, e que inviabilizavam as atividades de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES PARA UM INÍCIO DE CONVERSA**

A discussão acerca da formação docente perpassa o nível e a modalidade em que o professor atua, bem como a forma como desenvolve o seu trabalho em sala. Consequentemente, isso pede que ouçamos as vozes das docentes, que emergiram das suas histórias de vida.

Assim, normalistas e professoras tutoras, embora situadas em épocas diferentes e utilizando suportes de ensino e aprendizagem que, em parte, se diferem, se irmanam na condição de docentes, no tocante ao exercício do cuidar, do zelar, que emprestam à dimensão da ensinagem, o que implica em desgaste físico e emocional, mas também num sentimento de comprometimento com o outro, na crença que, com o seu trabalho, podem contribuir para com a sociedade.

Além disso, percebemos a precarização como uma constante que marca as condições de trabalho de ambas e consequentemente, a dimensão formativa do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação:** a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES, Raquel da Silva. Mães da Pátria: **Educadoras na Terra da Luz. O ensino primário no Ceará na década de 1920.** 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível: <<http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Dissertacao%20Raquel%20Alves.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2014.
- CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: [http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013\\_100608\\_mara.pdf](http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100608_mara.pdf). Acesso em: 21 mai. 2015.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A educação como esfera de ação ilusionista em clima de campanha e conspiração. **Educação em Debate**, Fortaleza, n.36, p. 42-50, 1998.
- \_\_\_\_\_. **João Hippolyto de Azevedo e Sá:** O espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: Ed. UFC, 2000.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 23.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- \_\_\_\_\_. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Enlaces e Laços familiares em Perspectiva Genealógica: da tradição às novas configurações. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho *et al.* (Orgs.). **História da Educação: república, escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

JANSON, H. W. **História da Arte**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

LASCH, Christopher. **A mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo**. Organizado por Elisabeth Lasch-Quinn. Tradução de Heloísa Martins Costa. Rio de Janeiro: 1999.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PRADO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação integral do educando no tempo da escola normal**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2005.

REIS, José Carlos. **Tempo, História e evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA, Alessandro da; POLLA, Daniela. **Foucault revoluciona a história (Apontamentos e análise da obra)**. 2012. Disponível em: <<http://gefuem.blogspot.com.br/2012/06/foucault-revoluciona-historia.html>>. Acesso: 06 set. 2014.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da UNB, 1998.

# X. INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCUSSÕES INICIAIS DE UM DIÁLOGO POSSÍVEL

LEANDRO ARAUJO DE SOUSA  
OLONILDO ALMEIDA DA SILVA  
SIMONE CESAR DA SILVA

**Resumo:** O presente texto aborda o ensino interdisciplinar entre os componentes curriculares da Educação Básica de Artes e Educação Física. Faz inicialmente uma discussão do conceito de interdisciplinaridade e caracteriza as disciplinas como integrantes do currículo do referido nível de ensino. Posteriormente, é realizada uma reflexão sobre o corpo/movimento como ponto de convergência, apresentando também algumas possibilidades para o ensino interdisciplinar entre as duas áreas.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade, ensino, artes, educação física, educação básica

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo realizar uma discussão teórica inicial sobre alguns aspectos interdisciplinares no ensino de Artes e Educação Física, com foco no âmbito da Educação Básica, embora a compreensão seja de que essa relação vai além desse contexto.

Para tanto, inicialmente recorreremos ao conceito de interdisciplinaridade para alguns autores (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2011), trazendo alguns pontos de reflexão do que vem a caracterizar esse termo. Ao

levantar essa discussão, tentaremos nos delimitar ao âmbito do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Logo após, será apresentado a Arte e a Educação Física como integrantes do componente curricular da Educação Básica recorrendo à legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e ao documento oficial que norteia a estruturação do currículo nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais). Ao fazer isso, apresentaremos os objetivos e os conteúdos dessa disciplina nesse nível de ensino.

Por último, serão expostas algumas possibilidades de ensino interdisciplinar para as referidas disciplinas, em que estas devem ser vistas apenas como exemplos, a partir das quais podem ser elaboradas outras práticas.

## INTERDISCIPLINARIDADE

O conceito de interdisciplinaridade é amplo e complexo. Apesar de ser um conceito recorrente no discurso dos educadores nos últimos anos, já vem sendo discutido faz algum tempo. Hilton Japiassu traz uma discussão ampla e ao mesmo tempo profunda a quase 40 anos atrás, na década de 1970, em seu livro intitulado de Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. O autor sustenta a tese de que o uso do termo interdisciplinaridade anuncia a fragilidade, a “patologia”, para usar seus termos, do saber, longe de ser um progresso na relação com o conhecimento. “Nesse ponto do esmigalhamento do saber, a exigência interdisciplinar não passa da manifestação, no domínio de conhecimento, de um estado de carência” (JAPIASSU, 1976, p. 41).

Entretanto, apesar de admitir esse estado de ser do conceito, Japiassu (1976) reconhece a necessidade de realização de estudos científicos interdisciplinares. Nas limitações da temática deste texto, compreende-se a exigência de pesquisas com esse teor com foco voltado para o ensino na Educação Básica.

Segundo Japiassu (1976, p. 55) é “[...] absolutamente falso postular que interdisciplinaridade possa resultar da simples reunião, adição ou coleção de várias especialidades [...]”. Assim, não basta os professores se reunirem para planejamento em conjunto e cruzarem conteúdos afins. Isso se caracteriza como uma simples sobreposição de disciplinas, de conteúdos. Trabalhar ou discutir os mesmos conteúdos, as mesmas temáticas de forma isolada, não é interdisciplinar.

Para Fazenda (2011) não se pode pensar a interdisciplinaridade unicamente ao nível da integração de conteúdos e métodos, os conhecimentos devem se articular tendo em vista o “conhecer global”. Segundo a autora, a *interação* é o pressuposto para efetivação dessa forma de tratar o saber.

O termo “[...] interdisciplinaridade se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* entre as disciplinas no interior de um projeto específico [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 75, grifo do autor). Segundo Germain (1991, p. 143 *apud* LENOIR, p. 46) o conceito “pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca”. Para Fazenda (2011, p. 73) o conceito é utilizado para “[...] caracterizar a colaboração existente entre as disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...] Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo”. Com isso, as várias áreas do conhecimento devem interagir de tal forma, que seus conhecimentos, em conjunto, possam esclarecer uma problemática.

No entanto, a interdisciplinaridade não pode ser considerada uma panaceia para os problemas educacionais (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2011), em que proporcionará uma educação de qualidade. Fazenda (2011) ressalta que ela é uma possibilidade de reflexão crítica e profunda sobre a forma de ensinar e tratar o conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva interdisciplinar justifica-se pela necessidade de educar os alunos de forma a prepará-los para um mundo cada vez mais complexo e inter-relacionado, pois

seu conhecimento perpassa pelas conexões que as pessoas devem realizar entre as diferentes áreas do conhecimento para compreender os fenômenos (BACHILLERATO INTERNACIONAL, 2013).

A proposta de ensino interdisciplinar tem pontos positivos para alunos e docentes, como demonstrado no Quadro 1.

Vantagem para os alunos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permite que os alunos usem as áreas de conhecimento de forma criativa para adquirir uma nova compreensão;</li><li>• Desenvolve nos alunos uma flexibilidade mental que os prepara para continuar a aprender ao longo da vida;</li><li>• Incentiva o rigor intelectual, questões de estudo abordando de forma holística e ideias complexas;</li><li>• Exemplifica a importância da colaboração e trabalho em equipe entre as diferentes disciplinas (uma habilidade valiosa para a vida);</li><li>• Facilita e promove a transferência de conhecimento para novos contextos.</li></ul>
Vantagem para os professores	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolve uma compreensão holística dos conceitos e contextos de disciplinas;</li><li>• Aumenta a colaboração entre grupos de sujeitos e incentiva companheirismo;</li><li>• Permitem que professores de diferentes grupos de sujeitos compartilhem a responsabilidade de desenvolver os conteúdos, habilidades e processos (organização do tempo de forma eficaz);</li><li>• Oferece oportunidades verdadeiras e excelentes para o desenvolvimento profissional com os colegas de outras disciplinas ou grupos de indivíduos.</li></ul>

**Quadro 1** – Vantagens do ensino interdisciplinar para alunos e professores (BACHILLERATO INTERNACIONAL, 2013).

Na contemporaneidade, o ensino pautado nessa perspectiva é condição necessária, pois possibilita a compreensão e articulação entre teoria e prática, contribuindo também para uma formação mais crítica e criativa, e isso pressupõe romper com a dicotomização, com a fragmentação do conhecimento (THIESEN, 2008).

Com isso, dentro da proposta deste texto, a interdisciplinaridade será discutida como uma possibilidade de relacionamento entre dois com-

ponentes curriculares da Educação Básica, Arte e Educação Física. Destaca-se que essa especificidade no relacionamento, está restrita ao corpo desse escrito. Relações interdisciplinares podem ocorrer entre outras disciplinas, ou mesmo todas as disciplinas do referido nível de ensino. Tudo dependerá do grau de organização e criatividade que é empregado no trato com o conhecimento.

## ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ainda segundo a mesma lei, em seu Art. 26, parágrafo segundo<sup>1</sup>, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá *componente curricular obrigatório* nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (grifo nosso) e parágrafo terceiro<sup>2</sup>, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é *componente curricular obrigatório* da educação básica” (grifo nosso). Com isso, entende-se que os componentes curriculares de Artes e Educação Física são importantes para proporcionar o desenvolvimento do aluno para atuar em sociedade.

Na Educação Básica, essas disciplinas estão inseridas dentro da grande área de conhecimento denominada de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias juntamente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Tecnologia da Informação e Comunicação.

Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Artes

---

1 Parágrafo com redação dada pela Lei nº 12.287, de 13-7-2010.

2 Parágrafo com redação dada pela Lei nº 10.793, de 1-12-2003.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997a, p. 15).

O modo de tratar o conhecimento no ensino de Artes se torna diferenciado, pois este busca desenvolver a imaginação, a criatividade do aluno. Não que outros componentes curriculares não proporcionem essas faculdades. Em Artes estas são o foco central.

São objetivos gerais da disciplina na Educação Básica envolve o desenvolvimento do domínio das manifestações artísticas, da imaginação e criatividade, da percepção e sensibilidade e estética, do conhecimento do contexto histórico de desenvolvimento da arte e suas manifestações, da criação de materiais, da análise crítica de criações artísticas, da reflexão sobre o mundo das artes no contexto social e cultural, etc. (BRASIL, 1997a; 1998b; 2000).

O ensino de Arte nessa modalidade de educação contempla os seguintes blocos de conteúdos: artes visuais, música, dança e teatro. Estes devem ser encaminhados a partir dos conteúdos gerais que são (BRASIL, 1997a; 1998a):

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;

- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

No que se refere ao componente curricular de Educação Física, segundo os PCN's, tem a proposta de ampliar sua visão para além da biológica, contemplando também as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais (BRASIL, 1997b; 1998b). Essa disciplina trabalha com o conceito denominado de Cultura Corporal, que abrange as manifestações com foco no movimento corporal e suas expressões interconectadas com as diversas dimensões. A Educação Física nessa perspectiva “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os conteúdos denominados para essa disciplina foram os jogos, esportes, lutas, ginásticas e as danças (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Os PCN's organizou-os em blocos, como mostra a Figura 1. Segundo o documento os três blocos articulam-se entre si, em que o bloco Conhecimentos Sobre o Corpo está inserido nos demais conteúdos, devendo ser desenvolvido através deles.

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

**Figura 1** – Blocos de Conteúdos da Educação Física (BRASIL, 1997b, 1998a).

Os objetivos gerais para esse componente curricular envolvem o desenvolvimento do respeito mútuo nas práticas de atividade corporais, conhecimento e valorização da multiplicidade de manifestações corporais,

habitos saudáveis e preservação da saúde, solucionar problemas corporais nos diversos contextos, adoção de postura crítica face aos padrões de beleza e ótica do consumismo, participação de forma autônoma nas atividades corporais (BRASIL, 1997b; 1998b).

## ASPECTOS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de iniciar a discussão, é necessário formular alguns questionamentos: Quais são os pontos de interseção entre esses dois componentes curriculares, a priori distintos e com objetivos específicos diferenciados? Existe possibilidade de diálogo entre essas duas áreas do conhecimento? Como elas podem interagir para possibilitar o aprofundamento do saber?

É necessário ainda colocar, como dito anteriormente, que esse diálogo vai além da sobreposição de conteúdos e métodos, é um rompimento da construção do conhecimento de forma fragmentada, pressupondo a interação das duas áreas de maneira a permitir a compreensão sob uma ótima mais ampla e profunda das coisas.

Para iniciarmos a discussão, precisa-se situar as duas áreas como disciplinas da área de linguagens no contexto da Educação Básica. Segundo os PCN's, a linguagem é considerada como

a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.

A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perspectivas sejam reguladas pelo seu simbolismo (BRASIL, 2000).

Talvez esse seja o ponto de partida para a compreensão interdisciplinar dessas disciplinas, elas trabalham com a linguagem, fazem parte da expressão e da comunicação humana. A partir disso, podemos entender que elas ampliam a capacidade expressiva e comunicativa dos alunos, possibilitando a produção criativa.

O entendimento de que a linguagem é uma construção social, portanto parte da cultura, leva a refletir sobre a ideia de que ela é corporal, no sentido atribuído por Daólio (2004), em que toda cultura é necessariamente corporal, perpassando pela interação com o movimento. Essa questão torna-se clara quando pensamos que a cultura humana é criada pelo homem, o homem é corpo, portanto, a cultura é corporal.

A partir disso, é que colocamos o que no nosso entendimento é o principal ponto de interseção entre as duas disciplinas, o corpo. A Educação Física no âmbito escolar se refere a uma prática pedagógica que tematiza que tematiza os elementos da cultura corporal/movimento (BRACHT, 1995). Já “a arte é sempre uma expressão do corpo. Sua matéria, seu ponto de partida e de chegada é sempre o corpo. Às vezes a matéria-corpo aparece de forma oculta, traduzida em tintas, palavras ou acordes musicais” (SOARES e MADUREIRA, 2005).

Assim, se tomarmos o conceito de interdisciplinaridade apresentado, teremos o corpo/movimento e suas expressões como conteúdo de aprofundamento, reflexão e compreensão das duas disciplinas. A interação entre elas se dará através de um ponto comum, a expressão corporal. Apesar de constituírem o mesmo objeto de discussão, terão enfoques diferenciados no tratamento do assunto, ampliando seu entendimento. A Arte apresenta como objetivo o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade artística, tendo o corpo centralidade nesse processo. A Educação Física trabalha o desenvolvimento das habilidades e técnicas corporais a partir do seu entendimento interligado com as dimensões biológica, afetiva, social e cultural.

A título de exemplo, podemos tomar a discussão sobre a ginástica realizada por Soares e Madureira (2005). Segundo os autores, ao realizar uma análise histórica da Educação Física, identificam uma relação existente entre a ginástica e os movimentos artísticos em suas diversas manifestações como o teatro, dança, artes plásticas, como também a música.

Parece que o corpo na arte é sempre contaminado pelas profundezas da alma humana, escuras, misteriosas e singulares. Parece que o corpo da Ginástica e da Educação Física se tornou um simulacro limpo e acabado, fechado e explicado a partir da ciência como forma hegemônica de conhecimento. No entanto, é possível falar da relação entre ciência e arte e pensar estes campos não como oposição, mas como complementaridade. (SOARES e MADUREIRA, 2005).

Os autores ainda complementa que “a incorporação da arte nas reflexões concernentes à Educação Física poderia auxiliar na configuração de uma outra lógica para pensar o corpo e todos os fenômenos a ele ligados, inclusive no que diz respeito a sua expressão gestual” (SOARES e MADUREIRA, 2005).

A interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de Artes e Educação Física possibilitará melhor compreensão da temática do corpo e suas expressões, ampliando a compreensão dos alunos, contribuindo para uma visão mais vasta das temáticas que envolvem as duas áreas.

## ALGUMAS POSSIBILIDADES

Esta parte do texto visa apresentar algumas possibilidades de ensino pautadas na perspectiva interdisciplinar para os componentes de Arte e Educação Física. O objetivo não é apresentar um instrumental ou “receita de bolo”, mas como um “clareador de ideias”, um impulsionador da criatividade.

O relato de experiência de Falkenbach e Stampe (2000) apresenta o “Projeto Criança Marista”<sup>3</sup>, segundo os autores representa uma

ação interdisciplinar que se utiliza das atividades lúdico-educativas, do movimento, jogos e exercícios, em psicomotricidade relacionai (Educação Física), da expressão gráfica, desenhos, pinturas e modelagens em Educação Artística, visando a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo que descreve a ação de caráter educativo-preventiva, com as crianças do projeto, aborda e reflete o espaço das disciplinas de Educação Física e de Educação Artística no contexto escolar (FALKENBACH e STAMPE, 2000).

O projeto envolve os professores de Artes e Educação Física, como também os professores em formação das mesmas áreas, no qual exercem a função de monitores. O público assistido foi em torno de 25 a 30 crianças de 2 a 9 anos de idade. Para realizar as ações do projeto realizou-se um estudo preliminar das metodologias a serem utilizadas e identificando as convergências entre as atividades corporais e artísticas.

O projeto foi organizado em sessões, em que esse era dividido em alguns momentos. O primeiro, chamado de “rito de entrada”, postadas em círculo, os professores relembram o que é permitido ou não fazer. Na mesma ocasião é estabelecida uma comunicação com as crianças, em que estas falam de que querem brincar. No segundo momento, parte principal da sessão, as crianças se exercitam e jogam a vontade. O objetivo nesse momento é favorecer a imaginação e a criatividade. Nessa parte, a função do professor é de interagir e orientar, mas tomando como referência a própria expressão da criança. O terceiro momento é o de produção artística, da mesma forma que na anterior, nessa parte a crianças é estimulada a criar

<sup>3</sup> Para mais detalhes consultar o artigo completo.

livremente, em que a função dos professores é, também, orientar a partir da expressão e imaginação da criança.

Outra possibilidade é o ensino da dança. Essa manifestação é própria de ambas as disciplinas. Os objetivos para o ensino desse conteúdo possuem muitos pontos de interseção. No entanto, a abordagem é diferenciada em cada uma. Em Artes, essa manifestação terá enfoque artístico, tratando dos aspectos estéticos e comunicativos. Em Educação Física, a ênfase será na dança como manifestação presente na cultura corporal, dando atenção aos movimentos, mas sem esquecer as relações com as dimensões afetiva, cognitivas e sociais.

Para exemplificar esse conteúdo, trazemos o “Projeto Dança-Escola: dialogando com o corpo, a arte e a educação”, elaborado e coordenado pela Professora Isabel Marques. Apesar de ser voltado para a formação de professores, pode ser adaptado para o público da Educação Básica. O projeto tem como foco os Professores Educação Básica que atuem nas áreas de Música, Teatro, Artes Visuais, Dança, Educação Física e Alfabetização, Supervisores de Ensino, Coordenadores Pedagógicos e alunos em geral. Entre os objetivos do projeto estão: “trabalhar na teoria e na prática propostas para o ensino de dança que integrem o fazer, a apreciação e a contextualização artísticas”; “trabalhar na teoria e na prática propostas educacionais que relacionem a dança às demais disciplinas do currículo”. As metodologias são: “vivências artísticas e exercícios de dança contemporânea”; “apreciação de dança ao vivo e em vídeo”; “discussões e problematização sobre o vivido e apreciado”; “leituras e discussões de textos”; “elaboração de diários de bordo e registro de aula”; “elaboração e aplicação de projetos de ensino”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino pautado na perspectiva interdisciplinar, apesar de trazer muitas discussões sobre a efetividade da sua aplicação, é uma prática possível e necessária de ser realizada, pois possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampliada dos conteúdos discutidos no ambiente escolar.

As disciplinas de Arte e Educação Física são componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, e como devem estar inseridas na proposta pedagógica da escola. Pautado na interdisciplinaridade, o ensino dessas disciplinas podem ocorrer de forma a se complementarem, uma vez que possuem muitos pontos de convergência e o mesmo objeto de trabalho, o corpo.

## REFERÊNCIAS

- BACHILLERATO INTERNACIONAL. **Promoción de la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios en el PAI.** (versión preliminar). Programa de los años intermédios, IB, 2013.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. **Movimento**, Ano 2, n. 2, Jun., 1995.
- BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** [recurso eletrônico]. 8. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.a
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.a
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.b
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1998.b
- BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais: Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEM, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago, 1976.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FALKENBACH, A.; STAMPE, B. Educação física e artes: uma experiência interdisciplinar através do lúdico. **Movimento**, Ano VII, n. 13, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6<sup>a</sup> ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MARQUES, I. A. **Projeto Dança-Escola: dialogando com o corpo, a arte e a educação**. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40449/12668493693danca-escola.pdf/danca-escola.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, mai./ago., 2005.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

## XI. AGENCIANDO CULTURA VISUAL PARA UMA NARRATIVA ARTE/EDUCACIONAL

FRANCISCO HERBERT ROLIM DE SOUSA

**Resumo:** Este estudo traz uma breve abordagem sobre cultura visual e sua ressonância no campo do ensino da Arte. Nesse sentido, leva em conta a expansão de seus conceitos, que passa pela ideia de alfabetização visual, empregada desde os anos 1950, nos Estados Unidos; pelo uso do termo “literacia visual”, em Portugal; pela sua adaptação para o Brasil com a “abordagem triangular”, pensada por Ana Mae Barbosa, até chegar a uma compreensão de “alfabetismo visual”, nos termos idealizados por Fernando Hernández, cujas fronteiras de signos (linguísticos, visuais e performativos) se alargam e se imbricam, como fenômeno de simbiose. Completam esse ponto de vista as ideias de “estética relacional”, formuladas por Nicolas Bourriaud, e de “pedagogia tóxica”, mencionada por Maria Acaso, com reflexos no modo de como lidamos, no exercício da docência, com a realidade social e as inter-relações humanas.

**Palavras-chave:** Cultura Visual, Alfabetismo Visual, Estética Relacional,

O estudo da alfabetização visual, desde a década de 1950 e, com mais ênfase, da década de 1990 para cá, tem-se desenvolvido consideravelmente, a ponto de seus conceitos se expandirem para o que chamamos hoje de cultura visual com toda a complexidade que esta expressão, em geral, abriga. Na própria origem da expressão “Visual Literacy” (que em Portugal traduz-se por “literacia visual”, enquanto no Brasil diz-se, preferencialmente, “alfabetização visual”) deparamos com algumas questões. É

o caso, por exemplo, dos paralelismos entre “alfabetização visual” (no que toca aos elementos visuais) e “alfabetização linguística” (no que se refere ao signo escrito e oral) como e em que aspecto cada uma destas correntes tem sido aproveitada pelo sistema educacional.

A alfabetização linguística sempre dominou os meios de educação, por muito tempo manteve-se hegemônica nos processos de ensino e aprendizagem, pelo menos até se entender que as imagens visuais também são portadoras de competências comunicacionais, cujo enunciado conceitual e sintático (forma, técnica, composição, linha, cor, luz, estilo, estética, etc.) é passível de cognição e construção de significados. Algo que o educador Paulo Freire<sup>4</sup> soube explorar na sua luta por uma alfabetização social, colocando-as no mesmo patamar dos paradigmas linguísticos de leitura do mundo: “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (1), à qual o exercício visual está intrinsecamente ligado, imprescindível para a leitura deste mundo que habitamos.

De fato, no Brasil, sua prática inicial esteve ligada ao movimento de alfabetização de jovens e adultos (alfabetização social) na luta contra o analfabetismo e a libertação do educando (Paulo Freire), a partir da década de cinquenta do século passado, de tal forma que o termo “alfabetização visual” acabou em uso corrente, inclusive pela Abordagem Triangular<sup>5</sup>, mesmo quando mudanças conceituais relacionadas com a educação por intermédio das artes lhe deram nova significação.

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1921-1997) educador e filósofo brasileiro; considerado patrono da educação brasileira; teórico do movimento pedagogia crítica.

<sup>5</sup> Abordagem, pensada pela professora titular da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa, que procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, cujo tripé (história da arte, leitura da obra de arte e fazer artístico) lhe dá sustentação. Tem como referência o programa *Discipline-based Arts Education* (DBAE), formulado pelo J. Paul Getty Trust, no início dos anos 1980, nos Estados Unidos, e que no Brasil assume características próprias.

Em Portugal, Ricardo Jorge Reis Silva<sup>6</sup>, no estudo intitulado *Arte Pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de arte pública* (2007) quanto à entrada do termo “literacia” (2) no vocabulário português<sup>7</sup>, faz a seguinte consideração:

(...) por meio de uma breve pesquisa na Biblioteca Nacional ficamos a saber que o livro mais antigo depositado naquela biblioteca e que usa a palavra “literacia” no seu título data de 1987.

Contudo, não temos dúvidas em afirmar que a generalização do uso do termo no nosso país se iniciou com o Estudo Nacional de Literacia, coordenado por Ana Benavente e publicado em 1996 pela Fundação Calouste de Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação. Este estudo, pioneiro no nosso país, entendeu a literacia como a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. (3)

O uso da expressão “literacia visual”<sup>8</sup> está vinculado aí a seu sentido mais amplo, algo que se sobrepõe ao nível de escolaridade e que vai além do ato de ensinar e aprender (alfabetização) mas de

6 Ricardo Jorge Reis Silva exerceu o cargo de vice-presidente da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual de Portugal); é co-editor da Revista inVISIBILIDADES: Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes.

7 Os vocábulos “literacia” e “letramento” não constam, por exemplo, do *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, editado no Brasil e lançado originalmente em fins de 1975. Embora sejam verbetes do eletrônico *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, onde se apresentam como sinônimos de “alfabetização”.

8 O primeiro livro, referido por Ricardo Reis, a trazer o termo “literacia” é: RICHMAN, Ellen. *Manual de introdução aos computadores: uma introdução à literacia computacional*. 1<sup>a</sup> ed. Lisboa: D. Quixote, 1987. Trad. de João Pinto Ferreira. Título original *Spotlight on computer literacy*. E a publicação, por ele mencionada, do Estudo Nacional de Literacia é: BENAVENTE, Ana (Coord.) (1996) – *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Embora o autor ressalte que “Apesar de este ter sido o primeiro estudo em Portugal sobre as competências da população adulta na que se refere à leitura, à escrita e ao cálculo, já outros estudos tinham sido realizados tendo como amostra a população escolar, nomeadamente, o estudo realizado por Inês Sim-Sim e Glória Ramalho – Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de Literacia da População Escolar Portuguesa. Lisboa: GEP/ME, 1993; Glória Ramalho – As nossas crianças e a matemática. Caracterização da participação dos alunos Portugueses no Second International Assessment of Educational Progress, Lisboa: DEPGEF/ME, 1994 (Benavente, 1996: 11).” (4)

como estamos lidando com o que está sendo ensinado e aprendido (literacia). Nesta concepção não há divisões em alfabetizados e analfabetos, mas é o caso de competências que estão permanentemente em processo, ante as experiências subjetivas e sociais com as quais cada um lida no dia a dia: “[na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (5).

Por sua vez, no texto *Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual*, Fernando Hernández<sup>9</sup> enfatiza que a alteração de sentido do termo *literacy*, que a princípio tinha “uma função alfabetizadora”, acompanhou as mudanças operadas nas Ciências Sociais e nos Estudos Literários, quando passou a ter um “caráter de alfabetismo sociocultural” (6), transformações estas que na década de 1990 se acentuaram.

No âmbito da arte/educação, isto vinha de encontro ao movimento que se opunha ao ensino modernista de conceber a arte, sobretudo, pelo viés das relações psicológica e emocional, sem se preocupar em encontrar nestas formas de expressão conteúdo. Ao investigar as nascentes da alfabetização visual, de onde se inicia o interesse por este assunto, Hernández chega a seguinte fonte: “em 1969, Kovalik e Lambdin (1997, p. 208-209) assinalaram que a origem desse conceito pode ser situada em alguns meios de comunicação dos Estados Unidos, nas décadas de cinquenta e sessenta do século passado” (7). Trata-se de um período no qual as imagens fotográficas passaram a ocupar um diálogo cada vez mais estreito com o texto escrito. Os ensaios visuais de algumas revistas (*Life* e *Look*, nos Estados Unidos, *O Cruzeiro*<sup>10</sup>, *Manchete* e *Fatos&Fotos*, no Brasil, por exemplo) transformaram-se em verdadeiros enunciados com suas imagens narrativas.

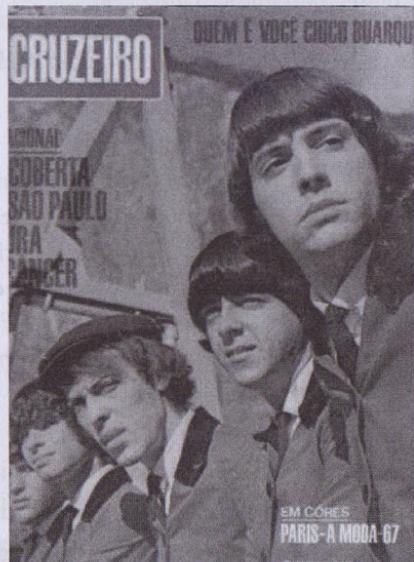
9 Fernando Hernandez é doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona.

10 Revista brasileira de grande aceitação, principalmente nas décadas de 1940 e 1950, graças às inovações no campo gráfico e visual, destacando-se o fotojornalismo de Nasser e Jean Manzon.

A capa da revista brasileira *O Cruzeiro* (Figura 1) de março de 1967, por exemplo, traz os recursos visuais de que os meios de comunicação lançaram mão na época. Este exemplo é digno de nota porque torna clara a possibilidade de uma leitura para além do signo linguístico, da qual a alfabetização visual se originou, indo em direção a uma leitura sociocultural em que se fundamenta o que Hernández chama de “alfabetismo da cultura visual”.

A eficiência desta imagem reside na composição de sua gramática visual, na medida em que os elementos que a compõem agregam informações temáticas (*design*, moda, comportamento, política, música, etc.) e possibilidades de leituras visuais (estrutura espacial, campos de peso e leveza, repouso e movimento, ação e energia, etc.) em que texto e imagem se complementam no sentido de expor e fazer pensar criticamente aquele contexto histórico e visual da década de 1960, durante o regime da ditadura militar brasileira, e que passam a ser vistos na perspectiva sociocultural do tempo presente.

Figura 1. Revista *O Cruzeiro*. *O Protesto dos cabeludos*. 18/03/1967.



Fonte: Mercado Livre [on-line]. Disponível em: <[http://img2.mlstatic.com/revista-o-cruzeiro-18031967-o-protesto-dos-cabeludos MLB-O-159918106\\_165.jpg](http://img2.mlstatic.com/revista-o-cruzeiro-18031967-o-protesto-dos-cabeludos MLB-O-159918106_165.jpg)>. Acesso em: jan. 2013.

A título de ilustração, vejamos que, obedecendo a uma gramática ocidental, visual, entramos nesta imagem pelo lado superior, esquerdo, onde o nome da revista em letras garrafais e cores brancas, contrastando com o fundo vermelho, nos convida a um percurso formal, seguido por sugestão de um conjunto de linhas inclinadas em forma da letra "A" (/ \ = movimento) por assim dizer, pelo qual escorregamos nosso olhar para baixo, conduzindo-nos ao peso visual das figuras de cinco jovens cabe-ludos, situados na base inferior do retângulo em vertical, justapostos em planos diferenciados do mais distante para o mais próximo, do menor para o maior, na perspectiva frontal de quem vê, convergindo a zona de ação e energia para a base direita, a partir da qual podemos repetir o percurso reiteradas vezes. Certamente, este roteiro de leitura está vinculado a uma composição que, pelo modo de interação com o leitor, negocia novas frentes de contextualização, consciência crítica e produção de significados.

Entretanto, em seu estudo, Fernando Hernández chegou ao conhecimento de que não foram estes novos meios gráficos e visuais da imprensa que deflagraram a urgência de uma alfabetização visual, mas deveu-se ao desenvolvimento das telecomunicações, à entrada da televisão na indústria da comunicação, o que a tornou inadiável:

(...) não foram estes antecedentes, que postularam uma maneira nova de contar e ler as notícias, diferente da que, até então, oferecia a narrativa escrita, que propuseram a necessidade de reclamar a importância da alfabetização social. Foi com a emergência e generalização da televisão como meio de informação e entretenimento. (8)

Arriscamos dizer que, assim como as imagens sintetizadas do neolítico levaram as primeiras civilizações a um sistema de códigos, por sua vez, a indústria moderna, visual, forçou a era tecnológica a responder às necessidades de comunicação que os novos meios de visualidade passaram

a exigir, sob o risco do cidadão, na ausência de uma iniciação, manter-se ignorante e incapacitado a uma leitura mais consciente e crítica do “eu” e do mundo cada vez mais globalizado, onde se dão as relações de poder e conhecimento.

É neste contexto que o escritor John Debes (1914-1986) usa, pela primeira vez, a expressão “Visual literacy” («alfabetização visual») em 1969, por ocasião da I Conferência Nacional sobre Alfabetização Visual, em que foram lançadas as bases conceituais do “letramento visual” e de onde sairia a Associação Internacional da Alfabetização Visual [*International Visual Literacy Association (IVLA)*] cujas ideias passariam a circular no Jornal de *Languaging Visual / Verbal*, editado por John Debes, publicação esta, que ficou conhecida como o Jornal de Alfabetização Visual. Para a indagação “Que é Alfabetização Visual?”, John Debes responde da seguinte forma:

Alfabetização Visual refere-se ao grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver pela vista e, ao mesmo tempo, ter ou integrar outras experiências sensoriais. O desenvolvimento destas competências é fundamental para uma aprendizagem humana normal. Quando se desenvolve permite a uma pessoa, que esteja visualmente alfabetizada, discriminar e interpretar ações, objetos, símbolos visuais, naturais ou feitos pelo ser humano, com os que se encontram no seu ambiente. Por intermédio do uso criativo dessas competências, ele é capaz de se comunicar com os outros. Por meio da apreciação dessas competências, ele é capaz de compreender e desfrutar das obras-primas da comunicação visual.  
(9)

Com isto, Debes está querendo dizer que toda e qualquer pessoa (agora mais do que nunca) tem o direito de adquirir e desenvolver competências visuais para ler obras de arte ou imagens produzidas pela socie-

dade pós-industrial, e que para tanto, como diz Hernandez, é preciso que haja “um vocabulário visual, desenhado, a partir de um ponto de vista semântico” (10) no que se empenhou em difundir, aproveitando o momento de interesse de outras bases teóricas em razão do clima criado pelos debates disciplinares da segunda metade da década 1960. Assim se deu com o ensino das artes visuais que passou a “compreender como a alfabetização visual acolheu o paradigma linguístico que inspirou os conteúdos de linguagem conceitual que tinham de ser aprendidos.” (11).

A par do rastreamento feito por Fernando Hernández dos teóricos que influenciaram Debes a encontrar na alfabetização visual uma maneira de aprender a linguagem dos signos visuais e, consequentemente, proteger as crianças das imagens imposta pela televisão e pelos novos meios de comunicação, listamos, aqui, pelo menos três nomes que, segundo ele, ajudam a compreender a gênese deste fenômeno. O primeiro deles é o filósofo Colin Murray Turbayne (1916-2006) autor de *The myth of metaphor* (*O mito da metáfora*) para quem “o mundo visível é um texto, apresentado em forma alfabetica que devemos aprender a ler” (12), o que nos leva a pensar mais em “como vemos” do que “o que vemos”. Outra influência, no ponto de vista de Hernández, foi a de R. Wendt (1962) com a publicação do capítulo “*The language of the pictures*” (“*A linguagem das imagens*”), sobre o qual Kovalik e Lambdim (1997, p. 208) vão dizer: “o significado das imagens se conecta com o que o visualizador lhes aporta. Isto centra o foco do estudo da alfabetização visual, na percepção do indivíduo, da mensagem que é medida visualmente” (13). Por terceiro, continua Hernández, temos Rudolf Arnheim que, em 1967, escreveu *Toward a psychology of art* (*Rumo a uma psicologia da arte*)<sup>11</sup>, chamando atenção para o campo expandido do raciocínio, para além do uso das palavras e dos números: “a educação tende a enfatizar demasiadamente a linguagem verbal, desconsiderando a significação da linguagem visual na criatividade e na aprendizagem” (14).

---

11 Escrita em 1967, esta obra de Rudolf Arnheim, foi publicada 1969, em Berkeley (CA), pela University of California Press.

Mas, falar imagem como “linguagem” tem suas considerações, já que existem ressalvas que merecem ser aqui apontadas, mesmo que, sem maiores aprofundamentos. No contexto brasileiro, a publicação de *Fundamentos estéticos da educação* do psicólogo e educador Duarte Júnior (1995, 4<sup>a</sup> edição) orientou parte do ensino da arte no país, sobretudo na década de 1990, e constou da lista bibliográfica de alguns editais em concursos nacionais para arte/educadores. Seus pressupostos teóricos (Langer, Schutz; Cassirer, etc.) levaram o autor a assertivas tais como:

(...) não se pode considerar a arte um símbolo idêntico aos linguísticos, que transmitem significados. A arte nunca significa nada fora de si mesma.

(...) a arte não significa, exprime; não diz, mostra; e o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significado conceitual.

(...) uma obra de arte não é propriamente um símbolo. Um símbolo é sempre um determinado sinal, que se *convencionou* para representar um objeto ou um evento *distinto dele próprio*.

(...) a obra de arte é quase um símbolo, pois cada obra simboliza apenas e tão somente o sentimento que há nela própria – não há generalizações nem conceitos genéricos sendo transmitidos.

(...) *A arte não é uma linguagem* (da maneira como entendemos nossa linguagem conceitual); e não o é, em primeiro lugar, porque, como vimos, seus Símbolos não são símbolos verdadeiros; isto é; não são *convenções* que nos remetam a significados explícitos, exteriores a eles, como no caso das palavras. (15)

Entendemos que estas concepções se coadunam com o contexto da arte moderna, mas quando pensamos na “complexa rede de pensamento” interdisciplinar pós-estruturalismo (Martin Heidegger, Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski, Koffman e outros) ou quando deparamos com os

PERGAMIN  
BCCE/UFC

hibridismos da arte pós-moderna, ou ainda quando nos voltamos para este momento de transição da arte/educação, movido pela cultura visual, principalmente da década de 1990 para cá, devemos suspeitar de sua pureza como categorias cristalizadas.

Estes questionamentos, em 1996, levaram o *The New London Group* (1996) formado por dez acadêmicos, a pensar como a “pedagogia de alfabetização” poderia alcançar as transformações tecnológicas e socioculturais do mundo globalizado, o que resultou na *pedagogy of multiliteracies* (“pedagogia de multialfabetizações”) (16). O sentido de múltiplas alfabetizações redefiniu o conceito de *design* a partir do estudo de sinal (semiótica) e suas várias possibilidades (linguística, visual, auditiva, gestual, espacial) nos processos de identificação, leitura e criação com os quais estabelecemos diálogos entre o “eu” e o mundo.

Não é nossa intenção discutir, aqui, sobre “signo”, mas podemos apontar, ainda que ligeiramente, o que pensa o filósofo, cientista e matemático, Charles Sanders Peirce (1839-1914) e o linguista e filósofo suíço, Ferdinand de Saussure (1857-1913) sobre o assunto. Do ponto de vista de Saussure (1969) o conceito de signo está diretamente ligado ao sentido verbal, principalmente, ao uso da palavra, com ênfase na oralidade, em que se correlacionam o “significante” (forma) e o “significado” (conteúdo) (17). Por sua vez, Pierce (1993) entende signo de uma forma mais generalizada, como “qualquer coisa” (verbal, mental, abstracto ou concreto) que representa “outra coisa” para o sujeito que a interpreta; neste sentido, em sua concepção, três elementos devem ser levados em conta: *representamem* (representação de algo) *objeto* (algo a ser representado) e *interpretante* (aquele que interpreta algo no momento da percepção) (18).

Como não poderia deixar de ser, chamamos atenção também para o conceito de “obra aberta”, formulado pelo filósofo e semiólogo italiano, Umberto Eco<sup>12</sup> para quem o espectador, diante da arte contemporânea,

---

12 Umberto Eco (1932) escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano. É titular aposentado da cadeira de Semiótica e diretor da Escola Superior de ciências humanas na Universidade de Bolonha.

é convidado a interpretá-la e a participar ativamente de sua construção poética, uma vez que esta, enquanto modelo teórico, de características estéticas subliminares, não se limita a uma única interpretação:

(...) o modelo de uma obra aberta não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação fruitiva; uma forma só é descritível, enquanto gera a ordem de suas próprias interpretações, e é bastante claro que, assim fazendo, nosso proceder se afasta do aparente rigor objetivista de certo estruturalismo ortodoxo que pretende analisar formas significantes abstraindo do jogo mutável dos significados que a história faz para elas convergir (19).

No diálogo entre texto e imagem, com respeito à cultura visual, entendemos que existe orquestração entre palavra e matéria como potencialidade para que cada uma seja o que seja, com suas inclinações e derivações, enquanto imagens físicas e mentais, sem que necessariamente precise haver anulação da expressão verbal em relação a outras linguagens e vice-versa.

Encontramos nas palavras da pesquisadora, Deborah Smith-Shank<sup>13</sup>, opinião que confirma este modo de pensar:

O universo está repleto de bilhões de signos visuais que agem como mensagens naturais e construídas. Indivíduos e grupos usam estes significantes visuais para advogar, persuadir, comunicar, contar histórias e defender suas crenças e ideias. Qualquer um, ou todos esses signos e/ou sistemas visuais podem constituir *playgrounds* conceituais e pragmáticos para professores e alunos de arte em todos os níveis (20).

---

13 Deborah Smith-Shank é professora doutora, adjunta, da Northern Illinois University, EUA.

De acordo com seu ponto de vista “Qualquer coisa pode ser um signo e a maioria o é, na maior parte do tempo”. Visto por este ângulo, o estudo e a pesquisa dos sistemas simbólicos de signos visuais, no que concerne à cultura visual, “podem ser tanto visuais, quanto textuais, ou uma combinação de ambos”, o que implica dizer que tudo aquilo (“palavras escritas e faladas, gestos, objetos, roupas e arte tradicional, ou seja, qualquer elemento que represente algo para alguém”) que utilizamos para significar o mundo que nos cerca e veicular mensagens a respeito estará articulando conceitos culturais e nos ajudando a compreender os “mundos significativos”: “Imagens visuais e mentais são a substância da cognição.” (21)

É, pois, neste sentido que Fernando Hernández pensa cultura visual e de onde podemos tirar uma compreensão deste fenômeno:

(...) a expressão, cultura visual, refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Deste ponto de vista, quando me refiro, neste livro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrassubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (22)

Daí, a razão, por que Hernández justifica sua preferência pela expressão “alfabetismo visual” em vez de “alfabetização visual” (que a antecedeu):

Neste contexto, a alfabetização visual reformula-se, uma vez que a identificação de códigos e elementos de linguagem visual resulta não apenas inadequada, a partir de um ponto de vista teórico, mas resulta insuficiente para se relacionar com a complexidade que implica as atuais representações e tecnologias da visão. Com esta mudança, se produz um giro na

noção de “ler”, indo de um tipo linguístico a uma concepção sociocultural, que será a orientadora da noção de “alfabetismo” (23).

Para ele, é justamente a falta de direcionamento neste sentido que tem impedido o avanço da educação em escolas e universidades, isto é, a dificuldade está na resistência em ultrapassar a narrativa dominante que, na condição de pensar e viver a experiência, insiste em dizer: “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (24), enquanto o contexto, na prática cotidiana, aponta em outra direção. Entre o que a escola proporciona e aquilo que o aluno espera, como experiência da realidade, existe uma lacuna que a educação precisa se esforçar para ocupar e orientar.

Fernando Hernández fala em três tipos de narrativas que vêm prevalecendo na educação escolar. Ele primeiro aponta a narrativa que tem raízes no Iluminismo e se baseia nos valores da democracia e, portanto, nos direitos de cidadania, em que é responsabilidade do Estado preservar: “a educação escolar deveria ensinar os indivíduos a ‘sujeitar-se’ para que deixassem de ser súditos e se convertessem em cidadãos” (25). Depois, menciona a narrativa surgida no pós-Segunda Guerra Mundial, que se preocupa em garantir o princípio de liberdade e democracia com o propósito de inibir qualquer forma de totalitarismo; e, por terceiro e atual, chama atenção para a narrativa do mercado, sobre a qual vai dizer que a educação “não é um direito, mas um serviço mediado pelas tecnologias que se hão de inserir na economia de mercado e nos ditames da Organização Mundial do Comércio. Os alunos e as famílias são clientes, e o Estado, cada vez mais desvalorizado em suas responsabilidades, deve fornecer os recursos mínimos para que a população seja atendida” (26). Dito com outras palavras, uma narrativa que se sujeita ao poder aquisitivo de quem tem mais para adquirir serviços e de quem tem menos, com direito ao mínimo necessário, “de forma assistencial das instituições públicas, que podem ser administradas por entidades privadas com afã de lucro” (27). Um apanhado disto tudo serve para este defensor da cultura visual afirmar:

A narrativa predominante em nossas escolas é que se conecta com a tradição civilizatória, gerada com a expansão colonizadora, europeia, desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do “nós” e dos “outros” determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares nos quais o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. (28)

Narrativa esta, que está o tempo todo sendo medida por testes de desempenho à luz do sistema produtivo, hegemônico. Como o próprio Hernández assinala, todas estas narrativas se preocuparam mais com os índices estatísticos de desenvolvimento econômico, os “sintomas” da evasão escolar e dos níveis de insatisfação dos jovens estudantes, do que propriamente com as causas dos problemas. Não atentaram que o modelo criado pelo sistema educacional - com base na tríplice aliança Estado, família e papel do professor na escola - esgotou-se e não responde às expectativas do contexto atual: “Os governos não se dão conta de que nossa época não exige mais controle, mas autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto.” (29)

A partir destas premissas o autor esboça algumas sugestões que poderiam adequar a educação a uma nova narrativa de natureza construída, levando em conta a experiência e participação do indivíduo no processo de problematização, questionamento e consciência crítica da aprendizagem, em um mundo de transição em que as relações consigo mesmo e com o

outro é que lhe dão sentido. O primeiro ponto a ser discutido nesta nova narrativa é “Que não há nada que ‘deva ser assim e não possa ser de outra maneira’. (...) Tudo o que orienta e guia o pensamento e as práticas educativas teve uma origem, alguém o estabeleceu com uma determinada finalidade e pode ser, portanto, questionado e modificado” (30). O segundo desafio, talvez o mais difícil, tem a ver com a missão de tornar a escola um lugar “apaixonante” (prazeroso e afetivo):

Isto, porque é um local pouco relevante, carente de toda a conexão com as experiências e perguntas que interessam, um lugar que ensina a resignação e a passividade, quando poderia ser um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados, porque nele se entra em crise e exigências são feitas, permitindo percorrer o caminho da flexibilidade, da surpresa e do risco. (31)

Estes dois aspectos anteriores, para ser postos em prática, dependem de um terceiro fator que consiste no enfrentamento da norma da homogeneização. Sem esta quebra da pluralidade, que faz parte da realidade do mundo de hoje, será sempre vista como um problema ao invés de ser percebida em sua potencialidade: “A partir daí, torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, as histórias individuais e a inventividade de todos e de cada um seja valorizada” (32). Neste sistema, a avaliação passa a ter outro sentido que não o da reprovação, e sim passe a ser um espaço de aprendizagem, posto pela contextualização e prática cotidiana, em que professor e aluno são acionados igualmente na parceria e compartilhamento de saberes.

O último referencial, na concepção de Hernández, para uma nova narrativa educacional, diz respeito ao ato *performativo* da prática de ensinar: “Não vale dizer, então, que os estudantes não têm interesse e que não se esforçam, mas que é preciso encontrar formas de compreendê-los

mediante relações de reciprocidade” (33). Devemos ter o cuidado de não pensar o sentido de ensino performativo, aí empregado, como sinônimo de espetáculo, menos ainda tomar o papel de professor pelo de animador de programa: “O professor é um catalizador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nesta relação que visa à aprendizagem” (34). Performatividade é aqui empregada como energia vital, ações de diálogos abertos e participativos, que se projeta como construção de um conhecimento que passa pela reflexão, análise e problematização dos desafios das práticas docentes nos dias de hoje, como compromisso moral.

## INTENCIONALIDADE DE ENTRECRUZAMENTO: CULTURA VISUAL E ESTÉTICA RELACIONAL.

Quando Hernández diz que ensinar é um ato *performativo*, tratamos logo de trazer esta afirmativa (possível em todas as áreas do ensino e aprendizagem) para o campo da arte/educação, como prática social, no que este ato pode representar em termos de estética relacional, nas palavras de Nicolas Bourriaud<sup>14</sup>, para quem “A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos” (35) fenômeno este que, tal a cultura visual, vem das vanguardas dos anos 1960 e que, a partir dos anos 1990, faz-se mais presente.

Nesse caso, substituimos a expressão “prática artística” por “ato *performativo*” de ensinar e façamos as correlações entre cultura visual e estética relacional em razão de que Hernández enuncia: “Professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever”; ou no momento em que convoca diligentemente: “o professorado precisa revisar o que constituiu os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de se relacionar com o co-

14 Nicolas Bourriaud é escritor, crítico de arte, curador, diretor da École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, em Paris, França; autor do livro *Estética relacional* (2009).

nhecimento e com os aprendizes”; ou ao sugerir “que a Escola coloque em jogo novas experiências de relacionamento (...) Não para falar do que se “vê” na verdade da representação, mas para conhecer como cada um “se vê” e é colocado em práticas de discurso. Enfim, como estratégia para provocar posições alternativas”. (36) Apresentam-se aí princípios que norteiam o que podemos chamar de arte/educação relacional. Tudo isto nos leva a pensar numa nova narrativa para arte/educação, cuja “forma” (material e/ou mental) e “formação” (cultura visual) necessariamente passam pelas práticas relacionais como fator preponderante da educação escolar.

A estética relacional, pensada por Bourriaud, não reside nos aspectos formais (elementos visuais: linha, superfície, volume, luz, cor, textura, etc.), mas no que ela representa em termos relacionais, assim como quando falamos de cultura visual estamos levando em conta posicionamentos críticos em relação à realidade do mundo, não “do que se vê”, gerado pelas relações de poder, mas “de como se vê” e de que modo isso interfere nas interrelações humanas. Nicolas Bourriaud ao falar de estética relacional diz que:

Observando as práticas artísticas contemporâneas, deveríamos falar mais em “formações” do que em “formas”: ao contrário de um objeto fechado em si mesmo graças a um estilo e a uma assinatura, a arte atual mostra que só existe forma no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não. (37)

Com efeito, o sinal indicativo mais evidente da estética relacional (e que pode ser encontrado na cultura visual) está na razão de que o mais importante são os aspectos relacionais (comunicacionais) acima dos formais, sem inquietações estéticas quanto à composição, equilíbrio, uso de materiais e suportes restritos ao plano artístico. Compartilhar torna-se a palavra de ordem, pela qual as práticas e teorias intermedeiam as relações

humanas: “Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos.” (38)

Mais do que os aspectos formais de um campo simbólico ou material, como território autônomo e particular da arte, Bourriaud observa que a estética relacional “atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos, postulados pela arte moderna” (39) no sentido de libertar-se da pureza da arte que não se mistura e da ideia de progresso histórico (o “novo” e a superação do “novo”) de que os manifestos modernistas do século XX foram reféns. É também o que ele chama de “obra de arte como interstício social”, numa analogia às relações de escambo sem interesse de lucro, ante à economia capitalista, levando em conta as trocas intelectuais, afetivas, críticas, culturais etc., como produtos de socialidade.

No âmbito do ensino da Arte, autora de *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (2009) Maria Acaso<sup>15</sup> pensa arte/educação a partir de uma nova perspectiva em consonância com os desafios do nosso tempo (cultura visual, estética relacional) em razão de que propõe um método de trabalho a que chama de “método placenta”, metáfora do cordão umbilical que liga a vida escolar à realidade do mundo, empenhado em estabelecer elos de motivação tanto para docentes como para alunos, em um contexto educacional que precisa lidar com informações extracurriculares, entre estas o “terrorismo visual”, implícito na “pedagogia invisível”, em que se dão as relações de poder e resultam na “pedagogia tóxica”, enquanto modelo que serve à sociedade de consumo excessivo e ocupa-se de fórmulas preconcebidas, destinadas a tolher o pensamento próprio dos alunos, “autogerado” – o conhecimento crítico. No contexto educacional isto representa limitação de criatividade e reprodução das formas de subjetividade, conforme o padrão de consumo, com respostas prontas.

---

15 Maria Acaso é professora doutora de Educação Artística da *Universidad Complutense de Madrid*.

Crear conocimiento visual emancipado consiste en utilizar la educación para generar productos visuales fuertes, guerreros, micronarrativas luchadoras tal como están llevando a cabo muchos de los artistas visuales contemporáneos. Consiste en darle la categoría al estudiante de artista visual y hacerle ver a él o a ella cómo a partir de los productos visuales se puede cambiar el mundo.<sup>16</sup> (40)

Neste sentido (aqui exposto de forma resumida) a autora procura trazer o foco do Ensino da Arte para além dos procedimentos técnicos (manuais e/ou tecnológicos) isto é, para os processos intelectuais, com os quais é possível se posicionar criticamente ante a “pedagogia tóxica” e diante de um mundo congestionado de informações (“hipervalorização” da imagem).

El término (manualidades) lo identifico con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos.”<sup>17</sup> (41)

Isto não significa negar o trabalho manual; no entanto implica descentralizá-lo, como núcleo da educação em/sobre arte, motivo este que tradicionalmente lhe tem destinado um lugar à margem, nas instituições de ensino e nos meios sociais, relacionados à educação, sob a óptica de um

16 Em tradução livre: “Criar conhecimento visual emancipado consiste em utilizar a educação para gerar produtos visuais fortes, guerreiros, micronarrativas lutadoras tal como estão levando a cabo muitos dos artistas visuais contemporâneos. Consiste em dar ao estudante a categoria de artista visual e fazê-lo ver, a ele ou a ela, como a partir dos produtos visuais pode ser mudado o mundo.”

17 “O termo (manualidades) identifico-o com uma educação artística anterior, e acho que hoje em dia há que se reivindicar o ensino das artes e a cultura visual como uma área relacionada com o conhecimento, com o intelecto, com os processos mentais e não só com os manuais, com ensinar a ver e a fazer com a cabeça e com as mãos e não só ensinar a fazer com as mãos.”

conhecimento restrito e periférico, na contramão de sua natureza integradora com outros campos do conhecimento, importante para os processos de transformação do mundo.

Aindo do ponto de vista da arte/educação, atribuímos à cultura visual (vale também para estética relacional) um papel importante em sua operacionalização, em como arte e artefatos podem favorecer novas narrativas educacionais, principalmente quando o currículo abre espaço para referências externas e mais ainda quando estas são construídas não só na escola, mas também fora delas. A propósito disto, no texto *Curriculum dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual*, Kery Freedman<sup>18</sup> faz a seguinte exposição:

Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a compreensão que o aluno tem da matéria que currículos sequenciais escritos, com base na noção interna de lógica. Como resultado, as relações entre imagens e suas interligações interdisciplinares, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas, são vitais para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual. (42)

Em experiências dessa natureza podemos retirar referências para um currículo dialógico entre os alunos e as práticas de cultura visual na educação escolar. É possível encontrar nestas ações sistemas de signos (textos escritos ou falados, linguagem do corpo, artefatos, arte tradicional ou contemporânea etc.) e relações simbólicas que formam ricas camadas de significados da cultura visual (e relacional), a propósito das quais passamos a ler, processar, codificar e praticar, dando-lhes um sentido artístico/educativo/sociocultural.

---

18 Kery Freedman é professora doutora de arte/educação da School of Art, Northern Illinois University.

Quando significados múltiplos de um significante se sobrepõem uns aos outros, esta justaposição promove uma sinergia entre estética filosófica e prática, educação formal e informal, inovação e intervenção tecnológicas e histórias pessoais e culturais. Artefatos visuais nos ensinam sobre nós mesmos e sobre nossas culturas. As estratégias da cultura, empregadas na observação destes artefatos promovem o questionamento destas múltiplas mensagens justapostas. (43)

O sentido de cultura visual aqui passa por uma compreensão abrangente, cujas fronteiras de signs (linguísticos, visuais e performativos) se alargam e se misturam, em uma espécie de simbiose, pela qual as partes se potencializam individualmente e no todo, a partir de valores citadinos, do cotidiano praticado, da história de vida de cada um e suas interligações com o outro, o coletivo, as relações humanas.

## **CONCLUSÕES QUE NÃO CESSAM.**

As reflexões nos leva a pensar que é possível entender a natureza da “literacia visual” como algo que não se restringe ao fenômeno de ensinar e aprender, mas que diz respeito à capacidade de lidar com as informações adquiridas e processadas na prática. Com elas desenvolvemos competências visuais, múltiplas alfabetizações (linguística, visual, auditiva, gestual, espacial, relacional) nos processos de identificação, leitura e criação, no movimento dialógico da cultura entre o “eu” e o “outro”, o “eu” e as “práticas sociais do olhar”, o “eu” e o “mundo”, marcados pelas telecomunicações, televisão, indústria das comunicações, das redes sociais, eletrônicas, enfim, do apanágio da “cultura visual”.

Apresentaram-se, aí, posições alternativas de como vincular a vida escolar à realidade cotidiana, de como produzir pensamento “autogerado” no conhecimento crítico, de como posicionar-se ante a “hipervalorização”

da imagem, de como enfrentar a “pedagogia invisível” a serviço do consumo excessivo da sociedade capitalista. Deu-se um estreitamento entre o que a escola pode proporcionar, além dos procedimentos técnicos, e aquilo que o aluno espera vivenciar como experiência da realidade, focado nos processos de transversalidade do conhecimento e nas redes de inter-relações humanas.

No que toca ao ensino da Arte, consideramos que a cultura visual, em consonância com a estética relacional, oferece meios de trabalhar os aspectos racionais e sensíveis, ao mesmo tempo, por não ter o pensamento visual (estético) desassociado da reflexão prática e educativa, sobretudo, pelo seu caráter subjetivo e coletivo, diante da realidade do mundo, de uma consciência crítica e atitude comprometida com a formação humana e assim por diante.

## NOTAS

1 FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 200, p. 17.

2 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line]. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acesso em: dez. de 2012.

3 SILVA, R. J. R. Arte pública como recurso educativo: contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública [on-line]. Lisboa, 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa, Lisboa. 2007, p. 121. Disponível em: < [http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/627/1/22854\\_ULFBA\\_TES237.pdf](http://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.

4 SILVA, *Ibidem*. pp. 119-124.

5 BENAVENTE, Ana (Coord.). A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 23.

6 HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In:

MARTI NS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

7 KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy*. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: <[http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf)>. Acesso em: dez. de 2012. *Apud* HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTI NS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

8 HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTI NS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

9 DEBES, J. L. (1969) The Loom of Visual Literacy. In: *Audiovisual Instruction*, 14 (8): 25-27. *Apud* HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

9 HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 190.

10 HERNANDEZ, *loc. cit.*

11 HERNANDEZ, *loc. cit.*

12 TURBAYNE, M. Visual Language from the Verbal Model. *The Journal of Typographic Research*: 1969 [on-line]. Disponível em: <[http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual\\_language\\_from\\_the\\_verbal\\_model](http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual_language_from_the_verbal_model)> . Acesso em: jan. 2013. *Apud* HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 193.

13 KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy*. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Lite-

racy Association, 1997, p. 208-209 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: [http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf). Acesso em: dez. de 2012. Apud HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 194.

14 KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997, p. 208 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: [http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf). Acesso em: dez. de 2012. Apud HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 194.

15 DUARTE JUNIOR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995, pp. 82-85.

16 THE NEW LOND GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review. Volume 66 Number 1. Spring 1996. ISSN 0017-8055. Disponível em: <[http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)> . Acesso em: jan. 2013.

17 SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Organização Charles Bally, Albert Sechehaye; colaboração Albert Riedlinger; prefácio Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

18 PEIRCE, S. S. Semiótica e Filosofia. Introdução seleção e tradução de Octanny Silveira e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultix, 1993.

19 ECO, U. Obra aberta. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 29.

20 SMITH-SHANK, D. Cultura visual e pedagogia visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, Irene (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 259.

- 21 SMITH-SHANK, *Ibidem*. p. 263.
- 22 HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 22.
- 23 HERNÁNDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 201.
- 24 HERNÁNDEZ, F. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11.
- 25 HERNÁNDEZ, *ibidem*. p. 12.
- 26 HERNANDEZ, *loc. cit.*
- 27 HERNANDEZ, *loc. cit.*
- 28 HERNÁNDEZ, *ibidem*. p. 13.
- 29 HERNÁNDEZ, *ibidem*, p. 14.
- 30 HERNÁNDEZ, *ibidem*, p. 15.
- 31 HERNANDEZ, *loc. cit.*
- 32 HERNANDEZ, *ibidem*, pp. 15-16.
- 33 HERNÁNDEZ, *ibidem*, p.16.
- 34 HERNANDEZ, *loc. ci*
- 35 BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009, p. 31.
- 36 HERNÁNDEZ, *op. cit.*, pp. 16-17.
- 37 BOURRIAUD, *op. cit.* p 60.

38 BOURRIAUD, *ibidem*. p. 29.

39 BOURRIAUD, *ibidem*. p. 20.

40 ACASO, Maria. **La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.** Madrid: Catarata, 2009, p. 157.

41 ACASO, *ibidem*. p. 17.

42 FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e for a da escolar: representações da Arte na cultura visual. Tradução de Maya Orsi. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 138.

43 SMITH-SHANK, *Ibidem*. p. 259.

## REFERÊNCIAS

ACASO, Maria. **La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.** Madrid: Catarata, 2009.

BENAVENTE, Ana (Coord.). **A literacia em Portugal:** resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DEBES, J. L. (1969) The Loom of Visual Literacy. In: **Audiovisual Instruction**, 14 (8): 25-27.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional.** Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [on-line]. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx>>. Acesso em: dez. de 2012.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ECO, U. **Obra aberta.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e for a da escolar: representações da Arte na cultura visual. Tradução de Maya Orsi. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 138.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2000.

HERNANDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

\_\_\_\_\_. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel; tradução: Ana Duarte. 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOVALIK, C.; LAMBDIN, K. A Cartographic interpretation of visual literacy: an historical perspective. In: *Vision Quest: Journeys toward Visual Literacy*. Selected Readings from the Annual Conference of the International Visual Literacy Association, 1997 (28th, Cheyenne Wyoming, October) (ERIC Document reproduction service n ED 408 963) [on-line]. Disponível em: <[http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA\\_web.pdf](http://www.ped.muni.cz/warts/publikace/INSEA_web.pdf)>. Acesso em: dez. de 2012.

PEIRCE, S. S. **Semiótica e Filosofia**. Introdução seleção e tradução de Octannys Silveira e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultix, 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally, Albert Sechehaye; colaboração Albert Riedlinger; prefácio Isaac Nicolau Salum; tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, R. J. R. **Arte pública como recurso educativo**: contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública [on-line]. Lisboa, 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa, Lisboa. 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854\\_ULFBA\\_TES237.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/627/1/22854_ULFBA_TES237.pdf)>. Acesso em: jan. 2013.

SMITH-SHANK, D. Cultura visual e pedagogia visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, 2009.

**THE NEW LOND GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** Harvard Educational Review. Volume 66 Number 1. Spring 1996. ISSN 0017-8055. Disponível em: <[http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A\\_Pedagogy\\_of\\_Multiliteracies\\_Designing\\_Social\\_Futures.htm](http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm)> . Acesso em: jan. 2013.

**TURBAYNE, M. Visual Language from the Verbal Model.** The Journal of Typographic Research: 1969 [on-line]. Disponível em: <[http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual\\_language\\_from\\_the\\_verbal\\_model](http://visiblelanguage-journal.com/web/abstracts/abstract/visual_language_from_the_verbal_model)> . Acesso em: jan. 2013.

## XII. EDGAR MORIN E LIGAÇÃO DOS SABERES: UMA EPISTEMOLOGIA EM DIREÇÃO ARTE-EDUCAÇÃO EM MÚSICA

RENAUTO CARVALHO CARDOSO

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir três conceitos da epistemologia de Edgar Morin (1921- ) e problematizar uma reorganização do conhecimento em direção à arte-educação em música. A partir da investigação filosófica do conceito de contradição em Morin, discuto a fragmentação/ligação dos saberes na música, analisando três termos do autor: o princípio dialógico, a unidimensionalidade de conceitos e a multidimensionalidade do conhecimento. Argumento que superar os limites da disciplinaridade requer um aporte epistemológico que abarque as inúmeras contradições lógicas decorrentes do processo de ligação dos saberes.

**Palavras-chave:** complexidade; música; interdisciplinaridade; epistemologia; arte-educação.

A construção do pensamento interdisciplinar é um processo que necessita do desenvolvimento dos conceitos norteadores de uma epistemologia e do modo de operação lógica desses conceitos. Neste artigo, apresento e discuto três conceitos da epistemologia de Edgar Morin (1921- ) e problematizo um possível caminho em direção à arte-educação em música. A partir da investigação filosófica do conceito de contradição em Morin, discuto a fragmentação/ligação dos saberes na música, analisando três termos do autor: o princípio dialógico, a unidimensionalidade de conceitos e a multidimensionalidade do conhecimento.

Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nahoum, é um sociólogo e filósofo francês. É considerado um dos principais pensadores da complexidade, sendo sua obra *O Método*, editada em seis volumes (1977-2004), um marco para a epistemologia no século XX. Pesquisador emérito do CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*), é doutor *honoris causa* em 27 universidades ao redor do mundo.

O pensamento complexo parte do problema da organização do conhecimento, que surge na primeira metade do século XX, com as limitações do modelo cartesiano frente às novas descobertas das ciências físicas e biológicas (MORIN, 2011, p.10-11). Em seu aspecto epistemológico, a complexidade propõe teorias capazes de aplicação interdisciplinar. Assim, *O Método* inicia com a ligação dos saberes a partir das ciências físicas e biológicas (tomos 1 e 2), passando pela investigação da multidimensionalidade do conhecimento (tomos 3 e 4), pela antropologia (tomo 5) e pela ética (tomo 6). Nesse artigo, focarei nos conceitos desenvolvidos no *Método 3, O conhecimento do conhecimento* (2012), lançado em 1986; e no *Método 4, As ideias: habitat, vida, costumes, organização* (2011), lançado em 1991.

Em relação à música, noto na atualidade uma prática heterogênea em meios educacionais e artísticos, em que há brecha para pequenas práticas interdisciplinares serem adotas regularmente, ao mesmo tempo que uma discussão epistemológica a longo prazo deve ter o seu lugar. Assim, inicio a exposição teórica, com reflexões que podem se dar além do espaço sucinto deste artigo.

Tanto no seio da especialização quanto no processo de ligação dos saberes é possível dar-se de encontro com a contradição. A primeira maneira se tornou evidente na história da ciência do século XX, pela relação contrária e complementar da onda/partícula. A segunda pode ser formulada em música, por uma aceitação lógica no âmbito de cada especialidade de que: música é forma (estética); e música é cultura (etnomusicologia). Ou seja, dentro das referidas especialidades, não há uma contradição, porém, na ligação interdisciplinar entre elas, essas visões se tornam antagônicas.

## Segundo Edgar Morin,

A contradição pode apresentar-se como atentando ao bom senso (paradoxo), como conflito entre duas proposições igualmente demonstráveis (antinomias), como confronto entre duas soluções incompatíveis entre si (aporias) e, mais amplamente, como acasalamento de dois termos que se excluem reciprocamente (2011, p.222).

O reconhecimento da presença da contradição no âmbito lógico traz profundas mudanças para o desenvolvimento da epistemologia. Vale ressaltar aqui que, a contradição, no âmbito da pesquisa acadêmica, não é instituída a partir do raciocínio incoerente. Conforme aponta Morin, “a contradição nasce dessa ligação racionalmente necessária entre duas proposições contrárias e não do encontro accidental entre elas. A contradição é imposta por uma exigência racional mais forte do que aquela que exige a sua eliminação” (2011, p. 224).

Na ligação de disciplinas historicamente compartimentadas, surgirão problemas lógicos, paradigmáticos, antagonismos ideológicos, além das formas de resistências próprias ao modo fragmentado de ver o mundo. Assim, a epistemologia tem a função de propor uma solda epistemológica, que articule esses saberes, preferencialmente de forma não simplificadora. Dessa forma, a relação complexa (complementar, concorrente e antagônica) entre conceitos e saberes pode se dar de forma dialógica.

A dialógica é a superação do princípio de não-contradição. Ela permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. É o que permite articular, em um pensamento complexo, a música como forma/cultura. Para Morin, “o princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias *necessárias em conjunto* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (2012, p.110).

Analizando a cultura quanto à produção do conhecimento, Morin se utiliza do princípio dialógico, relacionando operações complementares e antagônicas.

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas de conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação etc., mas, ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autossacralização, a sua ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento (MORIN, 2011, p.20).

Nesta reflexão, as proposições lógicas contrárias, como a cultura abre as potencialidades de conhecimento e a cultura fecha as potencialidades de conhecimento, ao mesmo tempo que são justificadas, entram em contradição na afirmação de seu contrário. Essa contradição é validada pela necessidade racional mais forte de reconhecer, em um mesmo fenômeno, a coexistência de contrários. E as duas afirmações, apesar de antagônicas, também são complementares, pois se colocam como condição mesma da existência da cultura em relação ao conhecimento.

No decorrer de sua exposição sobre o assunto, Morin desenvolve as diferentes combinações de força entre esses dispositivos contrários na cultura, ao longo de períodos históricos específicos. Cada cultura vai ter uma relação diferente entre abertura e fechamento das potencialidades do conhecimento, mas todas têm esses dois operadores ocorrendo simultaneamente, de forma dialógica (Cf. *O Método 4*, 2011, p.22-78). A partir dessa conceituação, trago uma reflexão para a cultura do ensino na arte-educação. É evidente que um dos motivos declarados do ensino de música na arte-educação seja o de fornecer aos indivíduos o saber acumulado da cultura,

e especificamente da linguagem musical, apresentando-se assim como uma abertura, uma atualização da cultura nos indivíduos. O que pouco se considera nesse discurso é que a cultura opera dialogicamente o fechamento dos potenciais de conhecimento humano. Através dos valores institucionais, regras, normas e uma visão específica do conteúdo de música que cada educador traz de suas vivências, opera-se um fechamento das possibilidades de exploração artística dentro do contexto da sala de aula. Nesse caso, proponho que o próprio educador, dentro de sua autonomia relativa, procure junto aos alunos desenvolver as brechas, estimular a experimentação de conceitos novos e atualizar suas próprias culturas de maneira construtiva, ou seja, revestindo-as de possibilidades novas de conhecimento (Idem, p.41). Argumento também que a Arte, o que inclui a música, é uma poderosa ferramenta para ir além dos fechamentos culturais, pois explora possibilidades e potencialidades cognitivas sem estar necessariamente vinculada ao conhecimento funcional (diferentemente da ciência, por exemplo).

Voltando à exposição teórica, Morin parte também para a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) entre termos e conceitos. Trata-se do conceito de unidualidade. Utilizo-me aqui, a título ilustrativo, da reflexão empreendida por Morin no *Método 3* (2012) sobre a unidualidade cérebro/espírito (p.78-95). Por um lado, em um aporte disciplinar fragmentário, cérebro e espírito são estudados em áreas independentes: ciências biológicas e ciências humanas, respectivamente (2012, p.79). Após uma revisão bibliográfica e disciplinar, o autor considera que não há superação de um termo pelo outro sem que se caia na armadilha reducionista e fragmentária do conhecimento. Há, pois, uma dupla subordinação (Idem, p.82). Portanto, deve-se reconhecer “que a identidade do cérebro e do espírito comporta uma contradição, pois se trata evidentemente da identidade do não idêntico. Ora, precisamos não escamotear nem evitar essa contradição, mas, ao contrário, enfrenta-la” (Idem, p.83). Esse enfrentamento se dá epistemologicamente a partir dos seguintes operadores:

- a impossibilidade de eliminação e a irredutibilidade de cada um desses termos;
- a unidade inseparável deles;
- a insuficiência recíproca, a necessidade mútua e a relação circular que os caracteriza;
- a contradição insuperávelposta por essa unidade (Idem, p.84).

Esse percurso teórico traz sentido às formas de organização do conhecimento, a partir do pensamento complexo. Em educação, é possível compreender a unidimensionalidade do termo ensino/aprendizagem sob esse prisma. De qualquer maneira, esse caminho conceitual está aberto a futuras investigações na ligação dos saberes com a música.

Conforme o processo de conjunção de disciplinas e de saberes, na obra de Edgar Morin se cristaliza uma ideia que pretende abarcar a inter-relação de todos os fenômenos: a multidimensionalidade.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005, p.177).

O ser-humano é o primeiro conceito a ser tomado pelo viés multidimensional. Morin reflete sobre o ser-humano em cada um dos volumes do *Método*, propondo a ligação dos saberes sobre o homem a partir de diferentes enfoques. Outro aspecto pertinente da citação anterior é que a multidimensionalidade não pretende então esgotar as informações de um

fenômeno, devido ao seu aspecto de incompletude e de incerteza, mas respeitar a integralidade desses fenômenos, formando um arcabouço conceitual que articule a diversidade de saberes disciplinares. Assim a superação da disciplinaridade não exclui a disciplinaridade. O pensamento complexo atua para além da fragmentação do saber, incorporando o conhecimento disciplinar em uma organização do conhecimento multidimensional.

Nesse sentido, a pesquisa sobre o conhecimento em si comporta a realidade complexa: “o conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, mental, cultural, social” (MORIN, 2012, p.18).

O conhecimento, a partir da música, também deve tomar o mesmo caminho. Respeitando seu valor multidimensional, as trocas interdisciplinares localizadas devem reconhecer inclusive aquilo que não abarcam, as outras dimensões ainda não sedimentadas sobre o conhecimento musical. No contexto da arte-educação, é importante a reflexão sobre a possibilidade de aprofundamento na linguagem artística, apesar dessa especialização nunca ser concretizada. Ao mesmo tempo, a possibilidade de abarcar a Arte de maneira multidimensional pode ser considerada um dos maiores trunfos do nosso trabalho, pois a Arte se coloca assim como um modo de organização do próprio conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A epistemologia que almeja a ligação dos saberes tem a função de mediar o deslocamento entre disciplinas, propor conceitos operacionais entre disciplinas e principalmente, propor um modo de organização do pensamento que em suas próprias proposições lógicas, paradigmáticas e éticas abarquem a multiplicidade de fenômenos decorrentes do encontro de disciplinas. Superar a disciplina e a especialização significa incluí-las em um arcabouço epistemológico maior. A interdisciplinaridade é o próprio processo de construção desse conhecimento, conforme afirma Olga Pombo:

Nós estamos colocados numa situação de transição e os nossos projectos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a transformar, para além das nossas próprias vontades e dos nossos próprios projectos (POMBO, 2005, p.10)

Aqui, vale salientar a importância do devir. A abordagem complexa se constrói no seu próprio caminhar. É fundamental o foco na multidimensionalidade do conhecimento e a utilização de modos de organização que permitem operacionalizar essa visão do conhecer.

## REFERÊNCIAS

- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.
- \_\_\_\_\_. *O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: *Liinc em Revisa*, v.1, n.1, p. 3-15, 2005. Acesso: 13.jul.2015.

### XIII. REFLEXÕES PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

RAIMUNDO LEANDRO NETO

**Resumo:** A musicalização é parte do desenvolvimento integral do ser humano. Neste processo, a indústria cultural contrapõe-se ao fazer da escola, em especial para aqueles que têm poucas condições de romper com padrões preestabelecidos. Frequentemente, processos de musicalização são oferecidos nas perspectivas tradicional ou centrada na matéria, progressista ou centrada na criança e, também, na perspectiva multicultural. Há, no entanto, mais uma alternativa, inclusive referendado pela Sociedade Internacional de Educadores Musicais (ISME): o modelo TECLA de educação musical.

**Palavras-chave:** Teorias educacionais, Musicalização, TECLA.

A tarefa de musicalizar não se restringe à formação técnica numa área específica de atuação, não corresponde a simples capacitação para a execução vocal ou de um instrumento musical. Mais que isto, a educação musical é parte inseparável do desenvolvimento integral do ser humano. De acordo com Penna (1990, p.22) musicalizar corresponde a “desenvolver os instrumentos de percepção necessários para o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”.

Uma vez que o trabalho de musicalização acontece quando a musicalidade potencial é despertada e aprimorada, é possível afirmar que a experiência musical manifesta e efetiva resulta da transformação de potencialidades latentes.

## 1 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Sabe-se que a indústria cultural tem peso significativo na formação de hábitos de consumo cultural. A escola, porém, tem a sua participação neste processo e “cumpre função de legitimação, consagrando obras que constitui como obras dignas de serem admiradas, contribuindo com isso para definir a hierarquia dos bens culturais válidos dentro de uma sociedade, em um dado momento” (PENNA, 1990, p.24). Ocorre, no entanto, que “um imenso número de pessoas se encontra em situação sócio-cultural tal que dispõe de parcos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões que lhe são destinados pela indústria cultural” (PENNA, 1990, p.25).

Considerando-se que a educação musical não é uma aprendizagem neutra, é possível afirmar que toda e qualquer concepção de musicalização correlaciona-se a uma visão de mundo. A aprendizagem musical é socialmente construída, aprendida, seja a partir de experiências informais do dia a dia, seja a partir de conteúdos específicos ministrados na escola formal, e reflete a vida social do aprendiz.

De fato, não é apenas a escola que musicaliza. Os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos na totalidade das experiências de vida de cada um. A competência artística, ou seja, o domínio prévio dos instrumentos de percepção e dos esquemas de interpretação é uma habilidade adquirida, construída num processo que, de forma complementar, ocorre tanto na escola especializada como nas demais interações no dia a dia.

Ocorre que quando o contexto de experiências do sujeito é pobre em termos musicais, a adoção de um processo de musicalização poderá promover maior domínio dos instrumentos de percepção necessários à apropriação das formas musicais elaboradas e complexas da música erudita. De acordo com Bourdieu (apud PENNA, 1990, p.25) “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico só existe como tal para aquele que

detém os meios de se apropriar dela, quer dizer, de decifrá-la". Por isso, no trabalho de musicalização, cada nova experiência somente será significativa quando possível de relacionamento e articulação com o quadro das experiências acumuladas, ou seja, quando for compatível com os esquemas de percepção anteriormente desenvolvidos.

Por isso, para que a educação musical possa cumprir com seu verdadeiro papel, deverá romper com equívocos e mitos que não colaboram para a formação artística adequada do profissional músico e do cidadão capaz de usufruir dos bens culturais. Beineke (1997, p.25), por exemplo, não recomenda a utilização de métodos pessoais na educação, alerta sobre os riscos da acomodação a um repertório padrão e ressalta o perigo dos "mitos presentes no ensino instrumental, como o mito da aprendizagem musical de ouvido, o mito do você não deve tocar música popular, o mito do você não deve improvisar e o mito dos virtuosos e dos não dotados".

Para Beineke (1997, p.26) "a abordagem dos métodos tradicionais de instrumento não é suficiente, já que o domínio técnico de um amplo repertório não garante a compreensão musical". De fato, tocar um instrumento sem o entendimento formal de música representa um sério risco para a expressividade e cognição desta experiência. Compreendemos, pois, que melhor desfrutará do verdadeiro sentido da atividade musical aquele que tiver razoável domínio da compreensão musical. Portanto, no ensino de um instrumento musical, cabe ao professor ensinar ao aluno o domínio técnico desse instrumento e contribuir para que a aprendizagem ocorra de forma musicalmente expressiva. Assim, deverá ocorrer a integração entre a percepção e a representação musical.

## 2 TEORIAS EDUCACIONAIS E O ENSINO DE MÚSICA

Sobre o ensino de música nas escolas brasileiras, Mateiro (2006, p.124) destaca "três bases lógicas rivais, quais sejam: a tradicional ou centrada na matéria, a progressista ou centrada na criança e a multicultural".

De acordo com a teoria tradicional, o ensino deve ser predominantemente dirigido. Cabe ao professor fazer a seleção do material pedagógico a ser utilizado, determinar o tempo de aprendizagem e transmitir as informações que considera apropriadas. Cabe ao aluno memorizar estas informações sem questionar o porquê daquilo que está sendo ensinado.

Na teoria tradicional “os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 2001, p.22).

No ensino da música, com base na teoria tradicional,

la tarea del educador musical consiste primordialmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles. En el ambiente menos riguroso de muchos colegios británicos algunos profesores creen aún que los niños deben, al menos, tomar contacto con la “buena” música, tener alguna idea de cómo funciona la notación en pentagrama, poseer algún conocimiento en la distinción auditiva y visual de los instrumentos y agrupaciones más corrientes y conocer algo sobre músicos importantes y su obra (SWANWICK, 1991, pp.14-15).

Nesta atividade em que predominam “o desenvolvimento da leitura da notação musical, a aprendizagem de habilidades específicas para tocar um instrumento e informações acerca das ‘melhores músicas’ e dos ‘melhores compositores’ dos diferentes períodos da história da música” (MATEIRO, 2006, pp.124-125) o estudante de música é conduzido a “estudar e executar mecanicamente uma obra” (LIMA, 2000a). Estes procedimentos resultam em um ensino fragmentado, não estabelece relação adequada entre os assuntos estudados e é incapaz de vincular teoria e prática. A preocupação com o resultado é tal que compromete o próprio processo ensino-aprendizagem.

Nas últimas décadas, no entanto, ~~en las décadas pasadas~~ ~~se ha ido consolidando~~ ~~una teoría que~~ ~~subraya la importancia~~ ~~de la expresión, el sentimiento y el compromiso~~ ~~que desplaza la atención~~ ~~del estudiante como heredero~~ ~~al estudiante como persona que disfruta, explorador y descubridor~~ ~~(SWANWICK, 1991, p. 17).~~

Contrapondo-se à teoria tradicional, a teoria progressista centra o ensino no aluno e enfatiza o desenvolvimento das aptidões individuais. Busca compreender a natureza psicológica do estudante sem desconsiderar suas necessidades e interesses. Ao professor cabe manter um relacionamento positivo com o aluno e auxiliá-lo no desenvolvimento discente.

Vários educadores musicais basearam-se nos princípios da teoria progressista para desenvolver as suas propostas. Mateiro (2006, p.125-126) registra que

Carl Orff enfatizou a participação efetiva do aluno através de sua experiência na execução de instrumentos musicais, canto, treinamento auditivo, movimento e improvisação e defendeu a prática antes da teoria, não se preocupando com a segunda questão. Para Orff, a música é o resultado natural da fala, do ritmo e do movimento, estabelecendo-se assim a tríplice aliança artística, igualmente almejada por ele – música, dança e drama. O importante é a criança vivenciar, fazer a música dentro de um grupo até criar suas próprias manifestações sonoras e ir tomando consciência de conjunto a cada etapa do processo.

Outros educadores musicais, adeptos da teoria progressista, ainda podem ser citados. John Paynter e Murray Schafer, respectivamente na Grã-Bretanha e no Canadá, “enfatizam o trabalho de composição como

base para a educação musical nas escolas e defendem o desenvolvimento da criatividade através da exploração e organização de qualquer material sonoro” (MATEIRO, 2006, p.126). Em suas publicações, eles descrevem inúmeras experiências, apresentam sugestões para os professores e ressaltam que a obra apresentada “é um relato pessoal de um educador musical e não o enunciado de um método para a imitação submissa”.

Nesta mesma linha ainda pode ser citado Ronald Thomas que nos Estados Unidos apresentou propostas concretas para o Manhattanville Music Curriculum Program enfocando aspectos presentes nos trabalhos de Paynter e Schafer, tais como:

- (a) a relevância artística, ou seja, música como arte;
  - (b) a relevância pessoal, considerando a relação das necessidades musicais dos alunos com a satisfação das mesmas;
  - (c) a relevância social, focando a cultura, o meio e as mudanças possíveis de ocorrer ao longo do processo de movimento da sociedade
- (MATEIRO, 2006, pp.126-127).

De acordo com a teoria progressista, a não adoção de um método específico no ensino de música implica que “as músicas são resultado de experimentações sonoras” (LIMA, 2002a), de atividades de improvisação e composição fundamentadas no desenvolvimento da criatividade, da experimentação e da auto-expressão dos alunos. Este processo está centrado na manipulação e experimentação de diferentes materiais (papeis, plásticos, vidros, enfim, material de sucata em geral), inclusive sintetizadores e computadores.

Para Swanwick (1991, p.18)

este cambio teórico fundamental exige que veamos a los niños como inventores, improvisadores y compositores musicales, a fin de estimular la denominada ‘autoexpresión’ o, en términos más fiables, como

una forma directa de entender de qué modo actúa realmente la música a través de actividades que requieren la toma de decisiones, la utilización del sonido como medio expresivo. Una consecuencia de esta teoría es que el rol del profesor pasa a ser de 'director' musical a facilitador del alumno, estimulando, preguntando, aconsejando y ayudando más que enseñando o informando. Tal perspectiva, para tener éxito, exige unos profesores extraordinariamente sensibles a los productos musicales de los alumnos.

Swanwick (1991, p.19), no entanto, advierte que

debemos guardarnos de teorizar vagamente sobre productos e procesos, en la creencia de que un producto es necesariamente una cosa acabada, repetida, anotada, esculpida en piedra. No es así. Nuestros productos son siempre provisionales, abiertos a la crítica, al cambio, al desarrollo y a la reinterpretación. Un currículum musical basado sólo en las experiencias de los niños con sus propios productos musicales resulta estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical. La gran virtud de la teoría de la educación musical 'centrada en el niño', promoviendo la individualidad y la creatividad de cada alumno, es que nos incita a mirar y escuchar más cuidadosamente lo que éstos hacen.

Uma terceira teoria a ser mencionada relaciona-se à diversidade cultural encontrada nas sociedades e resulta "tanto do crescimento da migração e imigração das mais diversas culturas quanto do desenvolvimento dos cada vez mais eficientes meios de comunicação" (MATEIRO, 2006, p.127). Trata-se da teoria multicultural e esta teoria, conforme Swanwick (1991, p.20), ressalta a importância de

ayudar a los niños para que encuentren y echen raíces dentro de las nuevas tradiciones de músicas afro-americanas que han invadido el mundo desde la aparición del jazz. Se debe haber una cultura común en nuestro tiempo es la cultura sustentada y literal y metafóricamente difundida por los medios de la radio y la televisión, ampliados por las cintas magnéticas e los videos. Los medios de comunicación social nos hacen llegar a través de unas experiencias comunes, compartidas, una cultura folclórica-electrónica transmitida oralmente y recibida auditivamente, inmersa en la trama de nuestra vida cotidiana (...) También es saludable observar el caudal de música que aprenden ahora los niños mediante estas experiencias sin pasar por la enseñanza formal.

A linha de pensamento multicultural defende que a educação tem um importante papel a desempenhar. É através da educação que a rotulação e a estereotipação cultural podem ser reduzidas ou até mesmo evitadas. O trabalho educacional deverá viabilizar um maior contato com diferentes manifestações musicais possibilitando que os alunos experimentem vivências construídas a partir de elementos não vinculados a uma cultura específica. Neste contexto, compete ao educador a tarefa de “tornar familiares aos estudantes as diferentes convenções estruturais presentes nos diversos idiomas musicais, ou seja, mostrar como as ideias musicais podem ser estabelecidas e transformadas através dos diversos modos de repetição e contraste” (MATEIRO, 2006, p.128).

Para Swanwick (1991, pp.21-22)

un punto importante en este tema es que nosotros no pensamos en una cultura musical alternativa, sino en un pluralismo. La música suele estar implicada en el proceso de demarcación de territorios culturales. Las distintas músicas tienen su propia audiencia, sus

propios canales de radio y sus propias secciones clasificadoras en los puntos de venta. ¿Qué debe hacer el profesor de música cuando los alumnos acceden a la escuela familiarizados con el reggae, con el soul(?), con el indi-pop, el ska y el punk rock? La teoría tradicional en su forma más antigua tiene una respuesta: ignorar tales músicas e insistir en los modelos de una música digna, esperando que los alumnos comprendan al fin su valor. Una versión de la teoría centrada en el niño tiene también su respuesta: en las clases generales de música, al menos al principio, los alumnos deben explorar el sonido y sus posibilidades expresivas en lugar de iniciarlos en las destrezas y en las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos.

Além das três teorias educacionais anteriormente expostas e presentes na ação pedagógica dos professores de música, ainda pode ser citada a teoria psicológica. Esta teoria está associada aos processos cognitivos presentes na aprendizagem do pensamento musical e decorre do trabalho de educadores musicais e psicólogos que pesquisem como a música é processada pelas pessoas e que efeitos psicológicos esta música exerce no indivíduo.

Os princípios da teoria psicológica ressaltam que a prática educacional deverá levar em conta “os processos cognitivos, idade psicológica da criança, e o que ela é capaz de aprender, musicalmente falando, de acordo com sua idade mental, psicomotora e afetiva” (MATEIRO, 2006, p.129). Se o currículo da musicalização for estruturado levando em conta estes fatores será capaz de propiciar aprendizagem musical mais significativa. Estará sintonizado com o desenvolvimento físico e com o desenvolvimento psicológico da criança. A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Keith Swanwick, por exemplo, “enfoca a maneira pela qual ocorre o conhecimento e a compreensão musicais em cada indivíduo. O autor propõe uma sequência específica referente ao desenvolvimento musical da criança, adolescente ou adulto” (MATEIRO, 2006, pp.128-129).

Conforme apresentado acima, muitos estudiosos têm se preocupado com os princípios teóricos e pedagógicos relacionados ao ensino da música nas escolas, mas é possível caminhar ainda mais nesta questão.

### **3 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

A música está presente no dia a dia das pessoas, porém, existe um enorme vazio na construção das experiências de educação musical. Este fato decorre da não utilização de uma efetiva proposta de educação musical. De acordo com Beineke (1997:27) “as pessoas precisam ter múltiplas oportunidades de encontro com a música, sob diversos ângulos, de forma a ficarem cientes da riqueza e possibilidades” que ela pode expressar. Portanto, “para uma educação musical que considere o desenvolvimento em nível individual e nacional, os educadores precisam capazes de contribuir criativamente no sentido de valorizar a cultura da região e a nacional, valorizando assim a sociedade como um todo” (OLIVEIRA, 1993, p.35).

É de fundamental importância que os processos de educação musical desenvolvam o aluno para entender e lidar com os diferentes tipos de músicas com os quais entra em contato. “Para isto, a diversidade de abordagens parece ser mais aconselhável, pois possibilita a atuação ‘regionalizada’ do professor, atendendo aos diversos níveis de entendimento e valores tanto das pessoas como das instituições” (OLIVEIRA, 1993, p.32).

O trabalho de musicalizar deve contemplar formas de engajamento ativo e utilizar bases pedagógicas na construção da experiência musical. Independentemente do nível de atuação, desde o elementar até ao superior, a proposta de educação musical deve ter como meta a concomitância da prática e da teoria. De acordo com Oliveira (1993, p.45) a união entre teoria e prática “torna o conhecimento em música mais eficiente e duradouro”.

O relato da experiência do Projeto Beira da Linha (João Pessoa-PB) registra que naquele projeto o ensino de música previu atividades de exe-

cução integradas às experiências de composição e apreciação musical. “Foi incentivado o uso de partituras convencionais e não convencionais em atividades de leitura e escrita musical, incluindo a representação de composições dos próprios alunos” (ROSSI, sd.).

Entretanto, a necessária concomitância de teoria e prática nem sempre se efetiva de forma satisfatória. Sobre a utilização da escrita musical Beinek (1998, p.74) relata que “percebeu uma certa resistência dos alunos em utilizá-la”. Embora incentivados a registrar a sua música através de diversas formas, não mais utilizavam este registro quando começavam a tocar. Ao que parece, afirma Beineke (1998, p.74), “do ponto de vista dos alunos, a atividade de tocar parece ser mais prazerosa do que a de escrever” e acrescenta: “uma vez que a complexidade e a estrutura das composições não criaram a necessidade da escrita musical, ao invés disso, foram desenvolvidos mecanismos de memorização musical”.

De acordo com Oliveira (1993, p.30) “a educação musical atual defende o desenvolvimento do indivíduo através de uma abordagem estética da música e nas diversas habilidades: na parte técnica, de execução, de criação, de conhecimento da literatura e nas habilidades de refinamento da audição e da apreciação musical”.

Essa abordagem é conhecida como o modelo TECLA de atividades musicais de Swanwick (T de Técnica, E de Execução, C de Composição, L de Literatura e A e Apreciação).

Sobre o modelo TECLA, a partir de Beineke (1997) e Lima (2002a, 2002b), pode-se afirmar que o termo Técnica envolve o desenvolvimento da percepção e o controle técnico em habilidades de leitura e escrita musical bem como a aquisição de habilidades aurais (escrita interna de sons e melodias). O componente Execução está associado à música como presença, audiência, comunicação para um público (formal ou informal) e refere-se ao canto e à execução instrumental. O Termo Composição efetiva-se quando, através da improvisação, arranjo e demais formas de criação musical, a ideia musical é formada. O componente literatura inclui o estu-

do histórico e contemporâneo da “literatura de” e “literatura sobre” música por meio de partituras e execuções assim como o desenvolvimento de uma postura crítica nos aspectos musical, histórico e musicológico. O termo Apreciação refere-se à análise de obras gravadas ou executadas ao vivo e contempla a decisão sobre a utilização de um timbre em certo momento da composição ou na utilização de um instrumento musical.

De acordo com Lima (2002a, 2002b) essa proposta de educação musical “é muito bem referendada na Educação Musical Mundial” tendo, inclusive, a anuência da Sociedade Internacional de Educadores Musicais (ISME).

## REFERÊNCIAS

- BEINEKE, Viviane. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. **Expressão**. Campo Grande, v.1, n. 1-2, pp. 25-32. dez 1997. Semestral, Disponível em: <[http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt\\_sala.php?titulo=A%20educa%E7%E3o%20musical%20e%20a%20aula%20de%20instrumento:%20uma%20vis%E3o%20cr%EDtica%20sobre%20o%20ensino%20da%20flauta%20doce&mostra=titulo](http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt_sala.php?titulo=A%20educa%E7%E3o%20musical%20e%20a%20aula%20de%20instrumento:%20uma%20vis%E3o%20cr%EDtica%20sobre%20o%20ensino%20da%20flauta%20doce&mostra=titulo)> Acesso em: 20 jul. 2015.
- BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCKE, Liane; DEL BEM, Luciana. (Orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia social dos conteúdos. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Nupeart**, Florianópolis, v. 4, n. 4, pp.115-135, dez. 2006. Anual. Disponível em: <<file:///C:/Users/LEAN-DRO/Downloads/2659-6263-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da educação musical. In **Fundamentos da educação musical**. Londrina: ABEM, 1993. pp.26-46

PENNA, Maura. **Reavaliações e busca em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

ROSSI, Hector Jorge. **Uma experiência de extensão musical pela música**. Disponível em: <[http://www.geocities.ws/leonardoabviana/extenso\\_musica.html](http://www.geocities.ws/leonardoabviana/extenso_musica.html)> Acesso em: 20 jul. 2015.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y Educación**. Madrid: Maranata, 1991.

RESUMO: O artigo apresenta uma reflexão sobre a musicalização no ensino fundamental da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, realizada por professores que atuam em escolas municipais. Através da análise das práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de ensino da capital gaúcha, o autor aponta que a musicalização é uma prática qualificada da docência no âmbito escolar. Pode-se dizer que nascem-se novos profissionais que integraram a disciplina no seu currículo. Da rede pública do estado do Ceará, apurando uma pesquisa qualitativa, o autor analisa a musicalização na educação infantil e fundamental. Desse modo, durante a pesquisa conheceu uma rede de ensino diversificada e com muita energia e profissionalismo, que atende a demandas da comunidade. Palavras-chave: Coro, Música, Educação, Ensino da Arte, Música Mística.

## INTRODUCÇÃO

A EDUCAÇÃO MUSICAL é algo de alto caráter educativo em todos os sentidos. Apesar de sua natureza lúdica, é assim levado que se aposta para, assim, no seu crescimento, adquirir um sentido de pertencimento ainda maior, mais forte, mais profundo. Através desse sentimento de pertencimento ao grupo musical, os alunos profissionais que fazem parte desse grupo são estimulados a desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo musical, que pode ser percebido tanto na musicalização quanto na musicalização.

## XIV. FORMAÇÃO DOCENTE E A PROMOÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LEANDRA FERNANDES DO NASCIMENTO

**RESUMO:** O Ensino da Arte com caráter obrigatório é recente e se deu a partir da LDBEN 9394/96, e apesar de ter quase duas décadas ainda é um campo epistemológico que gera discussões e polêmico quando as suas proposições. E foi observado essa realidade que surge o artigo, o qual tem por objetivo salientar a importância da formação docente para uma promoção qualificada da disciplina no âmbito escola. Para tal efeito pesquisou-se nove professores que ministram a disciplina no Ensino Médio da rede pública do estado do Ceará, aplicando uma pesquisa qualitativa, realizando Grupo Focal para a obtenção das informações. Desse modo, durante a pesquisa conheceu uma realidade adversa quanto a sua oferta e promoção e com um perfil docente aquém as reais demandas da disciplina.

**Palavras-Chave:** Formação Docente. Ensino da Arte. Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO

A LDBEN 9394 de 1996 deu caráter obrigatório ao Ensino da Arte na escola básica, a qual teve que se ajustar para inserir no seu currículo a disciplina, entretanto os pré-conceitos ainda são muitos, os quais vêm atrapalhando a evolução da disciplina na escola. Muitos profissionais que fazem a escola ainda não a ver como uma disciplina que possui um corpo teórico-prático como as demais disciplinas, repercutindo inclusive no des-caso acerca do perfil do professor que a ministra.

E por conta dessa observação surgiu o interesse em pesquisar e assim registrar quem se encontra desenvolvendo a disciplina de Arte na escola cearense, recortando o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, contando com a participação de nove professores. Em outras palavras, o presente artigo tem o propósito de discorrer acerca da Formação dos professores de Arte e seus desdobramentos para um ensino de qualidade. Desse modo, saber qual a Formação Inicial e se a formação influencia no encaminhamento da disciplina.

Os resultados aqui apresentados representam um copilamento das falas dos professores participantes do Grupo Focal aplicado como recurso metodológico. Tal procedimento metodológico consiste em reunir em grupo para debaterem em torno de uma temática, tendo o pesquisador um roteiro de intervenções para instigar o debate no interior das seções dos Grupos Focais A e B. Caracterizando-se como uma conversar sobre certo assunto por participantes que tem afinidade com ele (GATTI, 2005; MONGAN, 1997).

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira parte, portanto, se apresenta os principais pressupostos teóricos referentes à Formação e Saberes Docentes; em seguida, a luz da literatura sobre o Ensino da Arte aponta-se algumas reflexões sobre ser professor de Arte; e, por fim, destaca-se as principais declarações dos participantes acerca da temática em estudo - Formação Docente e Ensino da Arte.

Assim, pretende contribuir com o campo teórico acerca do ensino da Arte, destacando uma outra dimensão de sua natureza - a Formação Docente, e, desse modo, sensibilizar para a necessidade de olhar o que se encontra sendo agregado à disciplina, especialmente, no Ensino Médio, outra etapa pouco considerada em pesquisas sobre a Educação Básica.

## **1 - ASPECTOS INTRODUTÓRIOS ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A atividade docente é complexa e exige uma reflexão sobre a prática. O professor deve ser levado a confrontar seus saberes iniciais com as suas vivências práticas. Este é um processo contínuo de reflexão na e sobre a prática. Schön (2000) denominou de epistemologia da prática, isto é, uma valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002).

Schön (2000) traz a concepção de professor reflexivo. Ideia que busca a articulação entre ação investigativa, atuação profissional e ação formativa de professores, embora autores como Zeichner (1992), considere seu enfoque reducionista e limitante por ignorar o contexto educacional e pressupor a prática reflexiva de modo individual.

Zeichner (1998 *apud* PIMENTA, 1998) ressalta ainda a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. Para o autor (1992, p. 126): “os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensinam”.

O exercício da profissão docente pressupõe o domínio de saberes que fundamentem a prática educativa e que servem de base para o processo de ensino/aprendizagem. E o que vem a ser saber? Para Fiorentini *et al* (1998), os textos em educação usam os termos “conhecimento” e “saber” sem distinção de significado. Para o autor:

[...] o “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada [...] já o saber representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado e mais articulado

*PERGAMUM  
BCCE/UFC*

a outras formas de saber e fazer relativos a prática não possuindo normas rígidas formais de validação (FIORENTINI, 1998, p. 312).

Shulman (1986 *apud* FIORENTINI *et al.*, 1998) não utiliza o termo saber docente e sim, conhecimento do professor, e o distingue em três categorias: conhecimento da matéria a ser ensinada, conhecimento pedagógico, sobretudo aquele relacionado à matéria, e conhecimento curricular. Chama atenção para aspectos fundamentais da formação teórica do professor. Para o autor, o domínio do conteúdo é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele, o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente, a serpropriado/construído pelos alunos.

Tardif (2002) apresenta os saberes docentes da seguinte maneira: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), onde estariam incluídos os saberes pedagógicos; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experenciais ou práticos. O autor define os saberes profissionais como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Sobre os saberes disciplinares, afirma que são saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Já os saberes curriculares, na visão do autor, apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Define os saberes experenciais ou práticos como saberes específicos desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática

de sua profissão, brotam da experiência e são por ela validados. Defende que o saber docente é plural, temporal e social, “formado pelo amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36).

Pimenta (1998) organiza os saberes docentes em: saberes do conhecimento específico, pedagógicos e experienciais. Para a autora, o conhecimento não deve se reduzir a informação, pois conhecer implica em trabalhar com as informações e estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Ainda afirma que existe um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam os conhecimentos específicos e experiência, são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Esses saberes são construídos no fazer docente, pois “os saberes sobre educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos, estes só se constituem com base na prática que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1998, p.171).

Freire (2006), ao falar dos saberes necessários a prática educativa, permite-nos identificar, pela leitura de sua obra, uma classificação de saberes muito próxima a de Pimenta (1998), (saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência), no entanto, o autor fala, ainda, a respeito dos saberes sociais. Para Freire (2006), o professor, como ser profissional e ser situado histórico-culturalmente, produz uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática.

Para Saviani (1996), os saberes que entram na formação do futuro professor são determinados pela educação, destacando: saber atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. O saber atitudinal compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, respeito à pessoa do educando, etc. O crítico-contextual e o saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que

determinam a tarefa educativa. Os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares constituem os saberes específicos. No saber pedagógico incluem-se os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo. O saber didático-curricular compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. E o domínio do saber-fazer.

Os estudos de Tardif (2002) revelam ainda que os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber ensinar. Assim, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar.” (TARDIF, 2002, p.60).

Para o autor, a experiência:

filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim, aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetiva um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Nesse sentido, os saberes experenciais surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática.

Os professores tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de sua prática educativa, pelo fato de se originarem da prática cotidiana da profissão, e os tomam como referencial tanto para avaliar sua com-

petência ou desenvolvimento profissional como para aceitar ou produzir informações. E através deles que julgam sua formação anterior e ao longo da carreira.

No entanto, o quê se observa é um distanciamento entre os saberes praticados/produzidos na academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores que parece residir na relação que estabelecem com esses saberes.

## 2 - PROFESSOR DE ARTE. QUEM?

Segundo Ferraz e Fusari (2001) a educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista).

O professor também é uma figura emblemática nesse cenário educacional revisando seu papel social. Hoje, por decorrência de uma legislação educacional própria, está estabelecido que para ser professor necessita-se de formação e que seja superior, mas como foi mencionado, bastava ser uma pessoa moralmente apta para poder prestar a docência.

Veiga (2010) traz a discussão vigente acerca do papel do professor, onde ele deveria ser um tecnólogo do ensino, um técnico de formação superior; ou, um agente social, extrapolando suas ações as paredes da sala de aula ainda que indiretamente.

Embora o debate se apresente paralelo acerca do papel da escola e do papel do professor, eles se cruzam no momento de analisar suas ações voltadas para a aprendizagem do aluno, que deveria se o foco, mas, que se perde diante de tanta exigência.

A discussão em torno da necessidade e das possibilidades de mudanças nas propostas e práticas pedagógicas atualmente existentes nas escolas é fundamentalmente política. Toda seleção e organização

de conteúdos curriculares e metodologias de ensino obedece a princípios filosófico-políticos que embasam as diversas concepções de educação, do papel social da escola e dos objetivos da escolarização (OLIVEIRA, 2010, p.133).

Lima (2001) lembra que a formação também acontece no próprio fazer profissional, assim em movimento ou continuum, resgatando a discussão outrora travada sobre a teoria e a prática, aqui que verifica a unidade, fazendo da sua prática pedagógica um momento de mediação para a construção de novos saberes e porque não dizer de formação.

Portanto, nesse contexto, o professor de Arte deveria ser alguém que passou por um curso de graduação que o habilitasse para a promoção do ensino da Arte. De modo a oportunizar a realização dessa necessidade, portanto, preocupadas em oferecer a formação em Arte, estão as seguintes instituições<sup>1</sup> no ceará: UECE com o curso de Música desde 1980, IFCE com Artes Cênicas e Artes Plásticas desde 2002 e a UFC com o Instituto de Cultura e Arte - ICA oferecendo os cursos de Artes Cênicas, música, e dança desde 2010.

Eisner (1999) entende que o papel do professor deve agir de formaativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional. Nesse sentido, Ferraz e Fusari (2001) entendem que o professor de Arte é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, ao ajudar aos alunos a melhorarem suas sensibilidades e saberes práticos e teóricos em arte.

... o professor de arte tendo domínio de sua área, poderá detectar os conteúdos fundamentais de arte que, de fato, contribuam para a formação de seus alunos. Os conteúdos escolares serão selecionados,

1 Informações coletadas nos sites das IES na seção da Pró-Reitoria de Graduação - [www.ufc.br](http://www.ufc.br), [www.ifce.edu.br](http://www.ifce.edu.br), [www.uece.br](http://www.uece.br)

portanto, a partir do conhecimento de arte, em seus aspectos universais, e das necessidades e direitos que todos os cidadãos têm de acesso, pelo menos ao que é básico dessas noções (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.55).

Ferraz e Fusari (1999) afirmam que o professor de Arte precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuadamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte. Ele é o mediador de conhecimentos em arte durante os cursos, e articulador das vivências dos estudantes com os novos saberes a serem aprendidos. Para as autoras os professores de Arte, são:

... os profissionais situados em um contexto sócio-cultural e sujeitos responsáveis pelo processo prático e teórico da educação escolar em arte. Incorporam uma história individual e social tanto em saber arte quanto saber educação em arte. Apresentam compromissos, necessidades e possibilidades de melhoria - e de avaliação - de suas práticas e teorias sobre arte e também sobre educação escolar em arte junto aos alunos (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.102).

Na escola, os objetivos educacionais em arte a serem alcançados deveriam se referir ao aperfeiçoamento de saberes, pelos alunos (com a ajuda dos professores), sobre o fazer e o pensar artísticos e estéticos, bem como sobre a história dos mesmos.

Portanto, faz-se necessário urgentemente que o professor de Arte defina seu papel no interior da escola, da sua sala de aula, para que o ensino da Arte possa ser promovido a contento. E desse modo, estimular o aluno, figura indispensável no processo de ensino/aprendizagem, e que se encontra esquecido nas discussões acerca da sua vida escolar.

É lógico que o professor não é o único responsável por tal promoção, a escola e as secretarias precisam também rever o que estão fazendo de concreto pela disciplina no Ensino Médio, que é o foco dessa pesquisa. Definir as garantias de acesso aos conhecimentos da Arte, de modo a contribuir com a formação efetiva do cidadão brasileiro. E assim, redefinir as políticas públicas para o ensino da Arte na Educação Básica, e no caso da pesquisa, no Ensino Médio.

### **3 - O PROFESSOR DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. E A FORMAÇÃO?**

Essa seção vem nos apresentar a realidade vivenciada na disciplina Arte na escola pública cearense, sob a ótica dos professores que encontram a frente da disciplina em estudo. Desse modo, um dos principais resultados verificados durante a pesquisa foi que os professores que se encontram a frente da disciplina Arte não se identificam como tal, afirmando sempre que possível serem professores de Português ou Educação Física, pois para o sistema de ensino estadual ela nem existe, se considerarmos o momento de locação do professor para a disciplina de Arte, sendo vista como possibilidade de complementação a carga horária, o que fora apresentado acerca da prioridade de disciplina para a lotação (ver detalhe em 3.1).

*GA - É assim... como somos professores de Língua Portuguesa é... eu vejo assim... que a escola lhe cede as aulas de Arte como complemento de carga horária, né?*

*GB - A disciplina de Arte é muito mais ampla, muito mais complexa, que esse objetivo da nossa escola, porque não temos os profissionais específicos pra disciplina. A partir do momento que aparecer um profissional na nossa instituição de ensino a disciplina vai começar a ser visto com outros olhos, porque vão ser trabalhado conteúdos. Ele vai trabalhar o planejamento. Aí, en-*

*quanto não aparece... como não tem... cada um puxa pra sua disciplina de formação. Aí, deixa a disciplina de Arte em segunda opção.*

Segundo os professores o objetivo da disciplina na escola é complementar a carga horária dos professores das demais disciplinas da Área de conhecimento – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, consequentemente, a disciplina de Arte é desprestigiada, sendo realizada na sombra das outras disciplinas - Língua Portuguesa e Educação Física, nesse caso, ficando, portanto, refém da formação dos professores que a ministram.

Acerca disso, os participantes dos grupos focais revelaram que muitas vezes recorrem à disciplina de sua formação para poder desenvolver/encaminhar a aula de Arte no Ensino Médio.

E que a existência de um professor de Arte traria para a disciplina uma dinâmica própria.

*GA - Quando a gente sabe, que a gente gosta, claro que vai sair bem melhor, se a gente não souber. Que... a gente vai levando nas coxas, né? Fulano... vai usando o Primeiro, Aprender! mesmo, porque é o recurso que se tem. Então [silêncio] eu vejo assim.*

*GB - Até pra nos... que exercemos a disciplina é difícil, tem que correr atrás de tudo. Falta alguma coisa. Mas, pra quem tá na área é bem mais fácil saber que conteúdo vou trabalhar ali.*

Assim, se atentarmos as suas falas podemos perceber que os grupos de professores participantes se autodenominam como “exercendo a disciplina” ou “ministrando a disciplina”, não se considerando professores da disciplina.

Acreditam que um professor habilitado para o ensino da Arte faria toda a diferença, pois com conhecimentos próprios da disciplina rea-

lizariam de maneira segura e com qualidade tal ensino. Segundo Ferraz e Fusari (2001) o professor de Arte tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar, nesse sentido, um professor específico para a Arte tem a possibilidade de contribuir bastante para o processo ensino/aprendizagem desenvolvendo uma prática pedagógica consciente.

... o professor de arte tendo domínio de sua área, poderá detectar os conteúdos fundamentais de arte que, de fato, contribuam para a formação de seus alunos. Os conteúdos escolares serão selecionados, portanto, a partir do conhecimento de arte, em seus aspectos universais, e das necessidades e direitos que todos os cidadãos têm de acesso, pelo menos ao que é básico dessas noções (FERRAZ; FUSARI, 2001, p.55).

Nesse sentido, um professor específico, para uma dada disciplina, favoreceria seu desenvolvimento, de modo, a acontecer de maneira singular, o que não acontece hoje, onde todos os professores participantes da pesquisa dividem sua atenção com a Arte e Língua Portuguesa ou Educação Física. Vale salientar que existem especificidades próprias para o ensino da Arte, sobre isso:

*GA - Eu não gosto não. (risos) Falando sério. Sabe por quê? Eu acho que deveria ter uma acompanhamento. Pra uma pessoa dessa dar uma disciplina dessa... concordo que é importante. Mas, fico pensando que eu não tenho preparação, nós. Podia ser muito mais rico...*

*GB - Hoje estamos ministrando a disciplina de arte, mas assim... pra tá em sala de aula estamos estudando por fora muito pra estarmos ministrando. Por que ou*

*você estuda pra repassar os conteúdos ou você vai tá levando pra sua área. Toda aula de arte vai tá sempre puxando pra Literatura? Ou toda minha aula de Arte vou tá puxando pela Educação Física? O que acontece? Estamos estudando muito pra poder ministrar a disciplina, e muitas vezes a gente ver que falta algo pra ser uma aula completa realmente.*

Caso houvesse essa formação o professor poderia fazer da sua prática pedagógica um momento singular e rico de intervenção do processo ensino/aprendizagem.

Na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o mestre possui como pessoa, além de sua formação profissional.[...] este, como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo (ROCKWELL e MERCA-DO, 1986, p. 69).

Segundo os grupos ser um bom professor de Arte entre outras coisas, demanda possuir formação inicial específica para a disciplina, além de criatividade, sensibilidade, envolvimento com a arte, paciência, organização e que estimule o aluno. Sendo assim, para ser um bom professor de Arte faz-se necessário nas palavras dos professores participantes dos Grupos Focais:

*GA - Ter paciência... aí lá vai a política pedagógica: ter domínio de sala, né? [GA - É.] Ter compromisso, dar conta do recado (risos) saber o conteúdo, dominar a disciplina, né? [GA - Do conteúdo lecionado] (silêncio) Saber se impor estabelecendo regras... se não...*

*GB - Tem que ter boa capacitação. Conhecimento sobre o que é a Arte. Conhecimento de Arte de modo geral. Então, pra ser professor tem que ter domínio.*

*GB - Tem que ser criativo, ter paciência. Tem que ter organização, planejamento...*

O que segundo eles, não possuem. Nesse contexto, não se veem como professores de Arte, mas como professor que ministra a disciplina e que têm muito que apreender.

Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1999) destacam que os estudantes têm o direito de contar com professores que estudem e saiba arte vinculada à vida pessoal, regional, nacional e internacional. Ao mesmo tempo, o professor de Arte precisa saber o alcance de sua ação profissional, ou seja, saber que pode concorrer para que seus alunos também elaborem uma cultura estética e artística que expresse com clareza a sua vida na sociedade.

Sobre isso Masetto (2010) lembra ainda que se faz necessário uma mediação pedagógica, a qual diz respeito a uma atitude, a um comportamento do professor de se colocar como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta como a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.

Faz-nos pensar que além da questão do conhecimento científico na área da Arte, teria também a questão do conhecimento corporal para promover uma dada disciplina, de modo que o professor deve se sentir a vontade para poder criar situações de aprendizagem para seus alunos. Nesse sentido, vale destacar Pimenta (2009), quando afirma que,

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos (PIMENTA, 2009, p.43).

E como construir um saber pedagógico em Arte se um professor é responsável por duas disciplinas? Em nossa compreensão o que falta para a fixação de uma prática pedagógica consciente é a definição do objetivo da disciplina pela escola - no currículo, articulando os discursos em um único discurso que promova o crescimento e autonomia do ensino da Arte no Ensino Médio. Isso significa que os professores e gestores da escola devem ter em mente o objetivo da disciplina no currículo, para que a partir daí possam pensar juntos uma maneira diferente do apresentado nessa pesquisa. Em outras palavras, possam rever seu planejamento, execução e avaliação da disciplina Arte.

Na esfera governamental faz-se necessário um esforço particular para a promoção efetiva do ensino da Arte nas escolas de Ensino Médio regular do Ceará, oferecendo políticas públicas voltadas para a qualificação dos professores que estão ministrando a disciplina ou que venham estar.

### **3.1 - A Arte no Ensino Médio e a Gestão**

Dante do cenário desvelado sobre a Formação dos professores de Arte, existe um questionamento secundário, porém não menos importante de saber - como acontece a inserção desses professores, apesar da justificativa da complementação da carga horária? Em outras palavras, preocupou-se em saber como chegaram à disciplina de Arte, uma vez que não são professores habilitados para a disciplina de Arte, isto é, não possuem formação inicial e nem continuada para o exercício da docência nessa disciplina.

E acerca desse fato afirmaram que a gestão não tem muita escolha, já que precisa montar a equipe que desenvolverá o currículo escolar durante o ano. Em suas palavras:

*GB - O diretor às vezes não tem outra opção, coloca Educação Física, Português... Linguagens e códigos, que seja próximo a isso (disciplina de Arte). E às vezes até dificulta o trabalho da pessoa inexperiente e às vezes chega pra dar aula de Arte que já é complicado... que é só o Primeiro, Aprender! e não é essas coisas todas... maravilhosa. E você tem que ser bom mesmo, correr atrás.*

Além da proximidade das disciplinas, pois fazem parte da área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os professores são atraídos pela oportunidade de completar sua carga horária dentro da mesma escola.

*GB - Tem Arte? Tem como você lecionar não?*

*GB - A questão da carga horária... me colocaram pra suprir, pra preencher a carga horária dando Arte, ou outra disciplina, mas não é valorizado não. É só pra... começa por aí... (risos).*

Existindo um mecanismo de credenciamento dos professores nas CREDEs, denominada de artigo 4º, o qual regulamentaria ação de professores não habilitados em determinada disciplina poder lecioná-la, já que faria parte da mesma área de conhecimento, e atenderia a urgência de professores em determinadas disciplinas da rede de ensino.

*GB - Você escolhe logo no início do ano, na seleção artigo 4º, decide se você quer ou não seguir Arte, já pré-determinado como primeira opção ou segunda opção... aí depende.*

Nesse sentido, o professor procura a CREDE se cadastrando no banco de reserva da Área e escolhe em ordem de prioridade as disciplinas que deseja lecionar, afim de completar sua carga horária, se for o caso.

De acordo com os participantes da pesquisa a disciplina de Arte não é prioridade nas discussões no interior da escola, sendo utilizada para completar a carga horária do professor da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

*GA - Eu também acho que também não é visto assim pelos maiores (gestores) como sendo um foco, como sendo algo principal não. É sempre vista em segundo plano. Como se fosse pra completar carga horária, como se fosse ... né? Assim, não se dão importância devida.*

*GB - Ela (a escola) põe a disciplina só pra completa o horário no primeiro ano. Tanto que no ano passado foi colocado pro segundo ano e foi a maior dificuldade. [GB - difícil] não tinha recurso e teve que botar outros conteúdos.*

São condições que refletem no processo de ensino/aprendizagem. Assim, o professor não enxerga a possibilidade de minimamente desenvolver um trabalho adequado, pois não possui formação apropriada. Principalmente, porque não há assistência do corpo gestor.

*GA - Pra gente não tem, né? Mas um acompanhamento junto com a gente de algum profissional, né? Pra tá dizendo: olha isso aqui. Faça isso aqui. Isso aqui pode ser que tenha um bom resultado. Realmente a gente não tem esse acompanhamento não. A gente é tudo solto. Todo mundo solto. Cada um faz o seu [silêncio].*

*GB - Mas é assim, geralmente, eles (Gestores da Escola) deixam por conta do professor. Eles não querem ajudar.*

Segundo Schlemenson (1990) a organização e seu funcionamento têm de ser analisados com base nas dimensões éticas que indubitavelmente implicam novos desdobramentos. Pelo contrário, o discurso teórico, a

construção de teorias e o resultado da investigação serão completamente inúteis, e, inclusive, poderão ser mesmo prejudiciais caso todas as descobertas da ciência sejam colocadas ao serviço da opressão, da injustiça, da manipulação e da prepotência (GUERRA, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das concepções apresentadas a Formação dos professores da disciplina de Arte no Ensino Médio acaba por acontecer no interior da escola, uma vez que por não possuírem Formação inicial, o que lhes restam é os demais saberes, e o bom senso durante o trabalho docente. Tendo sua prática pedagógica vinculada ao material Primeiro, Aprender! distribuído pela Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC.

Além da falta de Formação Inicial, o professor continua sua qualificação sem o devido apoio institucional, assim, sua Formação acontece aos fins de semana ou no período das férias. Ser um professor de qualidade não é nada fácil, requer disposição, já que se realiza no movimento contrário da corrente.

E para uma superação da realidade da disciplina e de seus professores seria preciso - tempo para estudar, de tempo na escola para planejar as aulas, de acompanhamento pedagógico, de cursos de qualificação para os professores que já estão ministrando a disciplina, e principalmente, a locação de professores especializados para a Arte na Educação Básica. Pois, a pesquisa apontou que a qualidade do ensino dessa disciplina, se encontra estreitamente vinculada a Formação do professor por ela responsável.

Dessa forma, as condições em que os professores estão sendo inseridos na sala de aula e ministrando a disciplina de Arte precisam ser urgentemente analisadas, pois a formação de professores reflexivos compreende um projeto emancipatório humano. Todas essas questões permeiam a formação dos professores e a construção dos saberes docentes, repercutindo, portanto, nas práticas pedagógicas.

Se considerarmos o espaço da escola e seu papel social, vai demandar do professor de Arte qualificação (no mínimo Formação Inicial), tornando-o capaz de promover o processo de ensino/aprendizagem de qualidade, visto que este requer saberes distintos (TARDIF, 2002). E, nesse sentido, faz-se necessário um profissional habilitado para o ensino da Arte, a qual possui objetivos e conteúdos específicos.

## REFERÊNCIA

- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campinas/SP: Papirus, 1989. (coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico).
- EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. T. B (org.). **Arte-Educação:** leitura no subsolo. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1999. 2<sup>a</sup> ed (coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 30<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (coleção leitura).
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GUERRA, M. A. S. **Entre bastidores:** o lado oculto da organização escolar. Porto/Portugal: Asa edições, 2002.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.
- MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade:** a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park, CA: Sage, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S(Orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção práxis).

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: gênese de um conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo. Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, A. A. S (org). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y La formación de maestro. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **La escuela: lugar del trabajo docente**. México, DIE, 1986, p. 63-75.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V. & JUNIOR, C. A. da S.(Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SCHLEMENSON, A. **La perspectiva ética en el análisis organizacional: un compromiso reflexivo con la acción**. Buenos Aires: Paidós, 1990.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, 15 (2), 1986. p. 4-14.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. 6<sup>a</sup> ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. **Formação de Professores:** políticas e debates. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Papirus, 2010.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Tradução de Lório Lourenço de Oliveira e revisão de Elsa Garrido. In: **Revista de Educação Brasileira**, nº9, set/out/nov/dez/, 1998, p. 76-87.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NOVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

# XV. GESTÃO DO ENSINO COM FOCO NO PLANEJAMENTO DIALÓGICO: IMPLEMENTANDO MELHORIAS ATRAVÉS DE FERRAMENTAS COLABORATIVAS GERALDO L. B. RAMALHO

GERALDO L. B. RAMALHO  
MAGDA ALVES VIEIRA

**Resumo:** A gestão de cursos técnicos e superiores é um desafio para os coordenadores e professores em geral. Os desafios envolvem planejar horários, gerir o projeto pedagógico, satisfazer os requisitos de disponibilidade de professores e infraestrutura, sem comprometer a qualidade do ensino. Este artigo apresenta o resultado positivo de uma experiência de gestão dialógica do ensino que adota ferramentas colaborativas para garantir a elaboração de horários complexos, distribuição equitativa de carga horária e uma gestão eficaz do projeto pedagógico. O método foi aplicado em quatro semestres consecutivos e mostrou capacidade de minimizar problemas que interferem no planejamento e na atividade docente.

**Palavras-chave:** Gestão dialógica. Ferramentas colaborativas. Qualidade do ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

A gestão de cursos técnicos e superiores é um desafio para os coordenadores e professores em vários aspectos e produz impacto na qualidade do ensino (WELLEN e MEDEIROS, 2012; PARO, 2007). Um desses desafios é planejar horários e satisfazer os requisitos de disponibilidade de professores e infraestrutura, sem comprometer a atividade da docência e,

PERGAMUM  
BCCE/UFC

portanto, a qualidade do ensino.

Esse planejamento, segundo Padilha (2001), deve se basear em um sistema de comunicação que viabilize a transparência, de forma que todos os níveis de administração educacional possam acompanhar as etapas de consolidação.

Um bom planejamento tem influência no desenvolvimento de uma melhor qualidade do ensino (ZAINKO e PINTO, 2013), pois é a partir dele que são traçadas as estratégias de ensino mais adequadas para atender as necessidades do contexto no qual o docente está inserido. Um dos desafios mais importantes da gestão do ensino se refere ao planejamento do horário dos docentes e da infraestrutura.

[...] Dos objetivos formulados para cada disciplina é que dependem a definição dos conteúdos, a determinação das estratégias de ensino, a seleção de recursos instrucionais e também as técnicas de avaliação. Nem sempre, porém, os objetivos são claramente formulados, o que dificulta a elaboração de um plano de ensino adequado, favorecendo a aquisição de um aprendizado que não corresponde ao que é desejado. A organização do curso também exerce influência significativa sobre o aprendizado. As principais variáveis relativas a esta dimensão são: a carga horária destinada à disciplina; o ano ou semestre em que é ministrada; as disciplinas já cursadas pelo estudante, assim como as que são cursadas paralelamente; a qualidade dos recursos instrucionais; e o número de alunos em classe. (GIL, 2006:16)

Uma vez que o horário das disciplinas está definido e a infraestrutura necessária está garantida com bastante antecedência, o docente pode realizar um bom planejamento das suas disciplinas contribuindo para a qualidade das suas aulas. Embora os aspectos destacados representem ape-

nas uma das etapas da gestão, ela é de fundamental importância para a atividade docente e para a qualidade do ensino.

Existem diversas ferramentas gratuitas<sup>1</sup> que auxiliam a gestão escolar. Porém, nem sempre elas garantem as características necessárias para atender à dinâmica da atividade docente. Além disso, ferramentas comerciais<sup>2</sup>, nem sempre mais completas, exigem que a instituição se adeque ao fluxo de trabalho definido pela ferramenta. Isto nem sempre produz bons resultados, dado que muitas instituições possuem características próprias e processos bem incorporados na atividade docente.

Este trabalho apresenta uma solução de gestão que utiliza ferramentas colaborativas *on-line* para propiciar um ambiente dialógico e melhor aos requisitos da comunidade docente, procurando resolver com clareza alguns dos problemas mais comuns da gestão de cursos e do ensino com a participação efetiva e com o comprometimento dos docentes. O modelo proposto é comparado com a forma convencional de gestão centrada no coordenador. O trabalho utiliza como base empírica uma pesquisa realizada entre os professores da área específica de quatro cursos (um técnico e três superiores) do Campus Maracanaú do Instituto Federal do Ceará.

## 2 REVISÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

### 2.1 Conceitos e escolha do referencial teórico

Implementar uma perspectiva de trabalho através das práticas dialógicas não é uma tarefa trivial. A priori, porque representa sair da própria zona de conforto e experimentar ideias, opiniões e críticas divergentes da coletividade e, posteriormente, por utilizar ferramentas computacionais que, até então, não faziam parte da rotina de atividades docentes.

O planejamento dialógico é feito a partir de consultas e discussões

<sup>1</sup> Disponíveis gratuitamente sem cobrança de licenças, porém geralmente apenas para uso não comercial.

<sup>2</sup> Em geral cobram licenças de uso ou exigem contratos de manutenção.

em grupos pequenos até que haja um consenso sobre o tema em questão. Esse planejamento, segundo Padilha (2001), deve se basear em um sistema de comunicação que viabilize a transparência, de forma que todos os níveis de administração educacional possam acompanhar as etapas de consolidação. Todas as opiniões são levadas em consideração. Apesar de que, nem sempre, o consenso é obtido nas primeiras rodadas. Através do diálogo, encontra-se a solução mais próxima do desejo comum: cada professor cede um pouco em prol da solução mais viável para o grupo.

Este processo é empregado para todas as decisões, entre as principais estão: definição de horário, projeto pedagógico, ementas, pré-requisitos das disciplinas, compra de materiais, compra de equipamentos, escolha de coordenadores e escolha de prioridades de investimentos e de ações.

Emergem, portanto, algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado nos cursos de graduação, que poderá pender para algumas direções: se for concebido como trabalho alienado e alienante, tecnicista, fragmentado e de base neoliberal, serão desenvolvidas ações coordenadoras burocratizantes e centralizadoras que apresentam como resultado o trabalho solitário; do outro lado, se for concebido como um trabalho coletivo e reflexivo que considere a racionalidade da prática, serão desencadeadas ações coordenadoras emancipadoras que apresentam como resultado o trabalho solidário. O trabalho pedagógico que garante espaços e tempos para reflexão coletiva, sem desprezar os procedimentos, gera ações coordenadoras impulsionadoras e emancipadoras. (FERNANDES, 2012: 54)

A gestão do ensino é uma atividade interativa, não há como obter bons resultados se as ações forem planejadas de maneira individual. O uso de ferramentas colaborativas no processo contribui para que a participação do grupo seja mais eficaz. Além disso, conforme afirma SCHONS (2008), “o conhe-

cimento coletivo, fruto do compartilhamento de conhecimentos individuais, representa algo melhor do que a soma desses conhecimentos em separado”.

## **2.2 Delimitação do *corpus***

Na instituição em que foi realizada pesquisa, são ofertados quatro cursos na área tecnológica, a saber, um curso técnico em automação industrial, um de tecnologia em manutenção industrial, um de engenharia mecânica e um de engenharia de controle e automação. Os dois primeiros cursos iniciaram respectivamente nos semestres 2007.2 e 2008.2, tendo passado por dois modelos de gestão dialógica. Os dois últimos cursos são mais recentes, tendo iniciado, respectivamente, nos semestres letivos 2013.2 e 2014.1. Portanto, esses cursos surgiram e são geridos já no modelo de gestão dialógica atual.

A equipe docente é formada por 15 professores da área profissionalizante de automação industrial, mecatrônica e engenharia. Além disso, mais seis professores de área comum (matemática, química, física, línguas) complementam a equipe docente. Estes seis professores não foram consultados nesta pesquisa porque suas atividades são geridas por outros setores. Entretanto, a parte que cabe a esses professores dentro do planejamento dos cursos segue o padrão de gestão dialógica dos demais, tanto na questão da gestão de horário quanto na elaboração do projeto pedagógico. A equipe pedagógica dos cursos é formada por 2 técnicos. Estes membros também não foram consultados na pesquisa porque a gestão à qual damos ênfase não possui relação direta com o seu trabalho. Importante ressaltar que, em ambos os casos, a opção por não consultar os professores de área comum e os técnicos em pedagogia visa não produzir um viés nos resultados. Esta preocupação se justifica pelo fato de que, infelizmente, não há uma frequência consistente na participação desses profissionais na gestão dos cursos, principalmente causada pela rotatividade.

A gestão dos cursos é feita por três coordenadores que dividem entre si a responsabilidade pela elaboração de horário, acompanhamento das au-

las, processos solicitados por alunos internos e externos, gestão de recursos e investimentos, além de manter atualizados os projetos político-pedagógicos, realizando revisões periódicas.

O método de gestão colaborativa via ferramentas online vem sendo aplicado durante os últimos 4 semestres letivos, de 2013 a 2015, na elaboração de horários, atribuição de docentes às disciplinas e na elaboração e manutenção do projeto pedagógico de dois cursos de Engenharia.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Enquadramento metodológico**

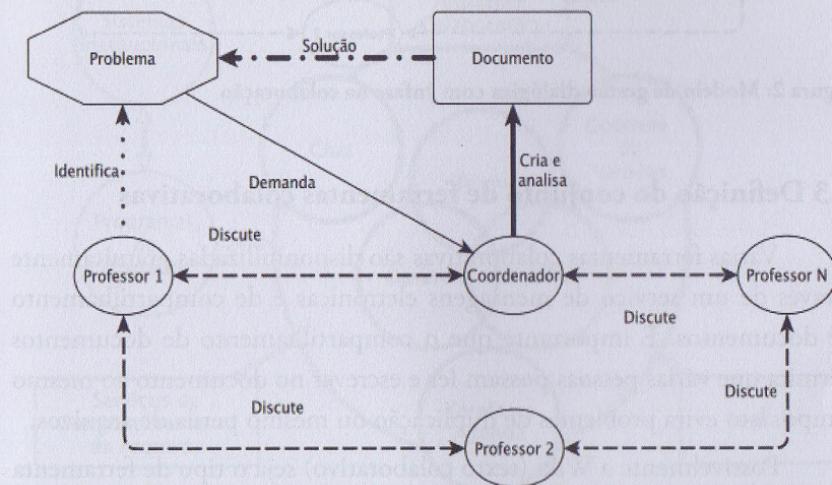
Esta pesquisa é classificada como exploratória (GIL, 1999), levando-se em conta a proximidade entre os pesquisadores e o assunto em análise, caracterizando-se como um estudo de caso. Quanto ao método utilizado, no que tange à base lógica da investigação, foi adotado o método indutivo, pois foi a partir de observações particulares constatadas (RICHARDSON, 2012), que um novo modelo de gestão do ensino foi proposto.

No que diz respeito à abordagem do problema, pode-se considerá-la de natureza qualitativa, uma vez que neste viés estão relacionadas histórias biográficas com práticas cotidianas ou profissionais, podendo ser analisadas através do conhecimento que já se tem do assunto ou de relatos (GIBBS, 2009). Assim sendo, apesar de ter sido feita uma coleta de dados com aplicação de questionário, a análise tomou uma forma mais qualitativa do que quantitativa.

#### **3.2 Estudo do modelo de gestão**

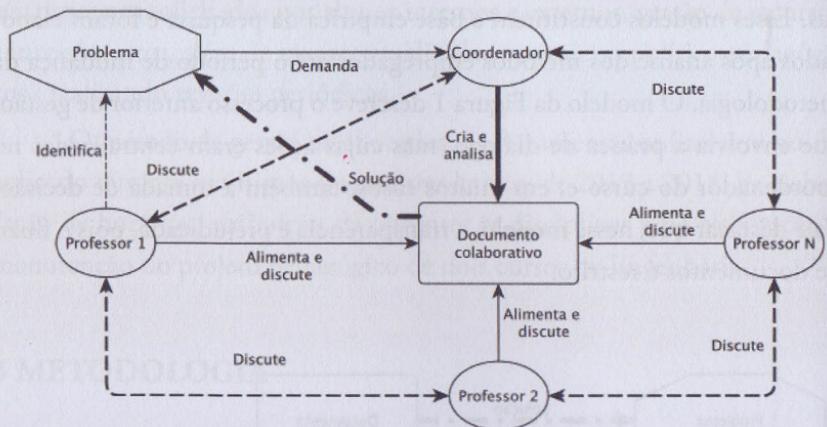
Os diagramas da Figura 1 e 2 ilustram, respectivamente, o método de gestão dialógica centrada no coordenador e o modelo no qual se baseia o atual processo de gestão dialógica auxiliada por ferramentas colaborati-

vas. Esses modelos constituem a base empírica da pesquisa e foram elaborados após análise dos métodos empregados até o período de mudança da metodologia. O modelo da Figura 1 descreve o processo anterior de gestão, que envolvia a prática de diálogo, mas cujas ações eram centralizadas no coordenador do curso e, em muitos casos, também a tomada de decisão. Vale destacar que, nesse modelo, a transparência é prejudicada, pois o fluxo de documentos é restrito.



**Figura 1: Modelo de gestão dialógica com ênfase no coordenador**

O modelo da Figura 2 foi construído tomando por base a necessidade de maior diálogo e maior transparência, identificadas pelo grupo em estudo, visando melhorar o desempenho da gestão. Nesse modelo o coordenador do curso é o membro do grupo que gerencia as ações, contudo sem centralizar a tomada de decisão. Destaca-se que o fluxo de informações ocorre com ênfase no uso de documentos colaborativos, construídos coletivamente, sendo que a discussão não é centralizada no coordenador do curso.



**Figura 2: Modelo de gestão dialógica com ênfase na colaboração**

### 3.3 Definição do conjunto de ferramentas colaborativas

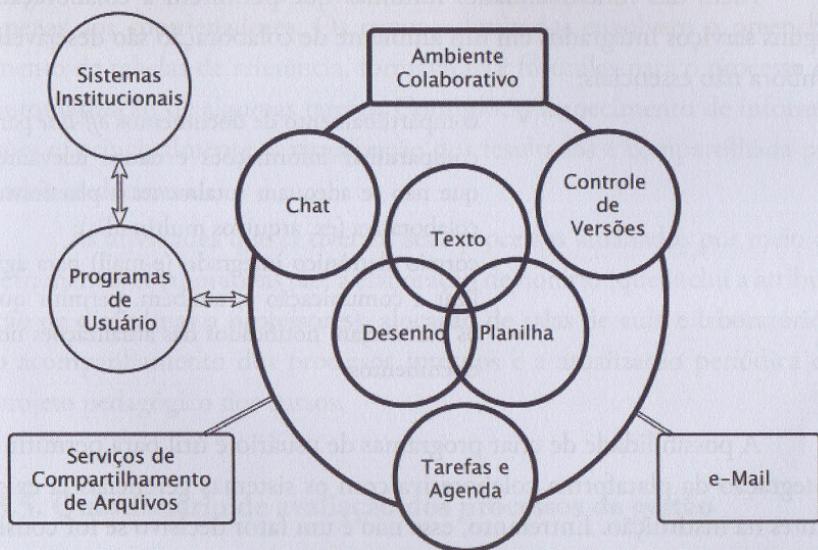
Várias ferramentas colaborativas são disponibilizadas gratuitamente através de um serviço de mensagens eletrônicas e de compartilhamento de documentos. É importante que o compartilhamento de documentos permita que várias pessoas possam ler e escrever no documento ao mesmo tempo. Isto evita problemas de duplicação ou mesmo perda de arquivos.

Possivelmente a Wiki (texto colaborativo) seja o tipo de ferramenta mais conhecida<sup>3</sup> e que possui algumas das características, desde o advento da Web 2.0 (SCHON, 2008). Entretanto, também é importante que o serviço disponibilize formas de revisionamento (controle de revisões ou rastreabilidade), permitindo que fiquem registradas as alterações em históricos, com a identificação dos respectivos autores, dentre outras características relevantes.

O modelo apresentado na Figura 3 contempla a maioria desses requisitos. Deve-se perceber que o modelo retrata uma integração direta entre as ferramentas colaborativas de documentação (no centro), assim

<sup>3</sup> A wikipedia.org possui mais de 880 mil artigos colaborativos em português.

como a integração dessas ferramentas aos sistemas de comunicação entre os participantes e aos sistemas gerenciais da instituição. Embora essa integração aos sistemas gerenciais nem sempre seja possível em todos os níveis, a essência para a eficácia de um ambiente colaborativo deve estar garantida com a integração das ferramentas de colaboração às ferramentas de comunicação.



**Figura 3: Modelo de um ambiente colaborativo integrado**

Com base no modelo, é possível definir alguns critérios. Para garantir a eficiência e eficácia de um modelo de gestão colaborativa, é importante que estejam disponíveis algumas ferramentas. As principais características das ferramentas necessárias a um ambiente de gestão colaborativo são:

- compartilhamento de documentos (texto, planilha, apresentação e desenho) com recurso de edição *on-line* e simultânea para dar celeridade, visibilidade e transparéncia às informações;

PERGAMUM  
BCCE/UFC

- versionamento integrado ao compartilhamento de documentos para manter o registro das várias versões que podem ser geradas;
- ambiente de comunicação por chat (conversa por texto em tempo real) ou e-mail (correio eletrônico);
- disponibilidade de ferramentas de agendamento de tarefas e gerenciamento de tempo.

Além das funcionalidades mínimas que permitem a colaboração, alguns serviços integrados em um ambiente de colaboração são desejáveis, embora não essenciais:

- compartilhamento de documentos *off-line* para compartilhar informações e dados relevantes que não se adequam totalmente à plataforma colaborativa (ex. arquivos multimídia);
- correio eletrônico integrado (e-mail) para agilizar a comunicação e, também, permitir que os pares sejam notificados das atualizações nos documentos;

A possibilidade de criar programas de usuário é útil para permitir a integração da plataforma colaborativa com os sistemas gerenciais já existentes na instituição. Entretanto, esse não é um fator decisivo se for considerado que alguma adaptação de processos faz parte da mudança.

A segurança da informação, seja relativa ao acesso ou à sua preservação, deve ser considerada. Neste aspecto, sistemas que são baseados em nuvem<sup>4</sup> são desejáveis, já que ambas características citadas estão intrinsecamente presentes nesses sistemas, a saber: autenticação de usuários, controle de acesso, cópia segura dos documentos e histórico de versões.

---

<sup>4</sup> Nuvem é o termo utilizado atualmente para descrever o armazenamento remoto de arquivos ou a computação remota, em geral, com acesso via rede Internet, mas não restrito a ela.

### **3.4. A gestão dialógica colaborativa**

Na gestão dialógica colaborativa, o processo de planejamento é composto de diversas planilhas eletrônicas, cujo preenchimento é semi-automático. Isto é, o professor preenche parte do documento, selecionando listas com opções pré-definidas e a planilha faz os cálculos necessários para garantir um preenchimento simples, rápido e com o mínimo de erros.

Por motivo de organização, o acesso a alguns recursos é limitado apenas aos coordenadores. Os recursos limitados envolvem o preenchimento de tabelas de referência, formatação e fórmulas para o processo de automatização de algumas tarefas. Contudo, o fornecimento de informações e, principalmente, a visualização dos resultados é compartilhada por todos os docentes.

As atividades que já tiveram seus processos auxiliados por meio de ferramentas colaborativas são: a elaboração de horário (que inclui a atribuição de disciplinas a professores), alocação de salas de aula e laboratórios, o acompanhamento dos processos internos e a atualização periódica do projeto pedagógico dos cursos.

### **3.5. Questionário de avaliação dos processos de gestão**

Com o objetivo de avaliar o método anterior e atual da gestão do ensino nas coordenações de curso, foi elaborado um questionário, contendo onze assertivas, abordando sobre as elaborações do horário e da manutenção do projeto pedagógico.

Assim sendo, utilizou-se como técnica de pesquisa a aplicação de um questionário para formar a base de dados e, levando em conta os objetivos específicos dessa pesquisa acerca da população estudada, optou-se pela amostragem não aleatória intencional (FOX; LEVIN; FORDE, 2012), uma vez que os resultados baseiam-se em características específicas da comunidade em questão.

Para mensuração dos resultados adotou-se o uso da escala de Likert (SILVA JÚNIOR e COSTA, 2014), que atribui um valor de 1 a 5 na avaliação de cada assertiva. A escolha desse método foi buscando analisar de forma mais precisa o grau de satisfação ou concordância do participante, uma vez que nessas afirmações, um simples “sim” ou “não” dificulta a percepção de alguns nuances. As Tabelas 1 e 2 registram os questionários com perguntas divididas em categorias, assim como o tipo de escala adotada.

**Tabela 1 - Assertivas sobre o processo de elaboração do horário.**

Pergunta / Categoria	Escala	Objetivo
Estou satisfeito com o sistema / Satisfação	Satisfação	Avaliar a satisfação do professor com relação ao resultado geral do método de gestão
Ajuda no meu planejamento / Planejamento	Concordância	Avaliar o impacto do sistema no planejamento de aulas e outras atividades acadêmicas
Existe transparência nas ações / Transparência	Concordância	Avaliar a transparência das ações de gestão
Atende aos seus requisitos de carga horária / Satisfação	Satisfação	Avaliar se o professor tem suas necessidades atendidas
Considero fácil discutir e negociar carga horária / Transparência	Concordância	Avaliar se existe diálogo entre os coordenadores e entre os professores
Existe justiça na distribuição de disciplinas / Transparência	Concordância	Avaliar se os professores ministram aulas do conteúdo que dominam

**Tabela 2 - Perguntas sobre o processo de elaboração e manutenção do projeto pedagógico<sup>5</sup>.**

Pergunta / Categoria	Escala	Objetivo
As ferramentas disponibilizadas facilitam o trabalho / Planejamento	Concordância	Avaliar quanto as ferramentas auxiliam as tarefas
O resultado condiz com sua expectativa / Satisfação	Concordância	Avaliar o quanto o resultado atingido com os PPs está de acordo com o que o professor espera
Qual sua participação no resultado / Comprometimento	Peso	Avaliar o quanto o professor considera ter contribuído para o resultado
As escolhas do PP estão de acordo com a expectativa do grupo docente / Satisfação	Concordância	Avaliar quanto o resultado do PP reflete o desejo do grupo
Teve acesso aos ementas para ajudar a elaborar os seus próprios / Transparência	Concordância	Avaliar se houve facilidade de consulta aos ementas dos outros professores

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Análise do processo de elaboração de horário e instrumentais

A atividade de elaboração de horário é de responsabilidade dos coordenadores dos cursos. Os professores apresentam suas restrições de horário, definindo períodos preferenciais e não preferenciais.

---

<sup>5</sup> As perguntas da segunda parte da pesquisa abrangem somente os docentes que estiveram envolvidos na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos.

No sistema anterior, esse processo era feito por meio de fichas em papel. O horário era elaborado por cada coordenador e, depois de pronto, eram feitos os ajustes em uma ou mais reuniões. Nesse método baseado no trabalho individual, haviam discussões formais sobre as pendências apenas durante as reuniões. A troca de ideias como forma de preparação para as reuniões era pouco incentivada e, quando havia, era sempre em grupos pequenos.

No sistema atual, os professores preenchem planilhas eletrônicas às quais todos possuem acesso. Os coordenadores montam os horários com base nas restrições cadastradas, usando uma planilha eletrônica que contém todas as disciplinas que serão ofertadas naquele semestre. Primeiro é feita a alocação de professores para todas as disciplinas. Depois é elaborada uma planilha com os horários de cada curso e turma de forma compartilhada, permitindo que todos os professores acompanhem processo.

A atividade de elaboração dos projetos político-pedagógicos é de responsabilidade de uma comissão, orientada por um coordenador e conta com a ajuda de todos os professores na elaboração das ementas, matriz curricular, pré-requisitos e perfil do egresso, por exemplo.

No sistema anterior, a elaboração das ementas era feita em grupos pequenos. Cada grupo ficava responsável por elaborar as ementas de uma certa quantidade de disciplinas. A forma como eram disponibilizadas as ementas ficava a cargo do próprio grupo. No final, as ementas eram revisadas pelo coordenador da comissão.

Para a elaboração de ementas no sistema colaborativo, os professores preenchem uma planilha eletrônica contendo todos os planos da matriz do curso. Como as ementas estão disponíveis para todos, um professor pode consultá-las para adequar pré-requisitos e bibliografia de acordo com a necessidade. Além disso, qualquer professor pode inserir comentários ou apontar falhas nos ementas dos demais, o que contribui para que o resultado final tenha poucas falhas.

## **4.2. Avaliação do modelo de gestão dialógica colaborativa**

A avaliação foi dividida em duas partes: a primeira parte diz respeito ao processo de construção e manutenção do projeto pedagógico dos cursos; a segunda remete ao planejamento das aulas e elaboração de horários. Os dados da pesquisa foram obtidos através de entrevistas seguindo um roteiro estruturado e adotando uma postura flexível para que o entrevistado pudesse manifestar livremente suas opiniões.

Foram aplicados os dois questionários das Tabelas 1 e 2, com perguntas que visam extrair indicadores de satisfação e de concordância com o modelo de gestão. As opiniões foram registradas usando a escala de Likert, por meio de números inteiros de 1 a 5, em que 1 representa total discordância e 5 representa total concordância. As opiniões foram registradas com base em duas experiências: antes e depois da gestão por meio de ferramentas colaborativas.

As perguntas dizem respeito à metodologia de gestão empregada na elaboração do horário (que envolve atribuição de carga horária, atribuição de disciplinas, atendimento a restrições de horário dos professores) e à metodologia utilizada para elaboração e manutenção do projeto pedagógico (PP) do curso.

O valor apresentado nos resultados corresponde à média das respostas dos professores que responderam o questionário. Também são apresentadas a moda das respostas, a fim de avaliar comparativamente a opinião da maioria e a opinião média. O resultado da pesquisa foi obtido com as respostas de 9 dos 13 professores atualmente em atividade e que fazem parte do núcleo tecnológico do curso. Três deles são atualmente coordenadores de algum curso (presencial ou à distância), 2 são ex-coordenadores de cursos superior e 2 são ex-coordenadores de curso técnico. Somente o autor da pesquisa e dois professores integrados ao grupo após a implantação do modelo não responderam os questionários em respeito aos aspectos de ética e lógica.

Nos gráficos das Figuras 4 a 7, a maior área em azul evidencia que houve uma melhoria nos índices quando comparados os modelos anterior e atual. Foram consideradas a média e a moda das opiniões, expressas na forma da escala de Likert. Entretanto, observa-se também que não existe diferença perceptível para as interpretações dos gráficos, seja considerando os valores médios ou das modas. Em outras palavras, a opinião mais frequente é similar à opinião média. Portanto, o comportamento global ficou bem definido, com indicativo claro de que o método de gestão atual apresentou melhorias com relação ao método anterior em ambos processos avaliados.

A gestão e planejamento de horário sempre é um tema que causa polêmicas, pois os interesses envolvidos são diversos e muitas vezes conflitantes, mesmo em um ambiente favorecido pelo diálogo. Contudo, o resultado registrado nas Figuras 4 e 5 deixa claro que o emprego de ferramentas colaborativas neste tipo de ação tem efeito bastante positivo. Em nossa análise, foi possível identificar como os principais fatores positivos: a transparência (as informações são acessíveis por todos), maior facilidade em discutir e negociar (eventuais falhas são detectadas precocemente) e a distribuição da carga horária e disciplinas.

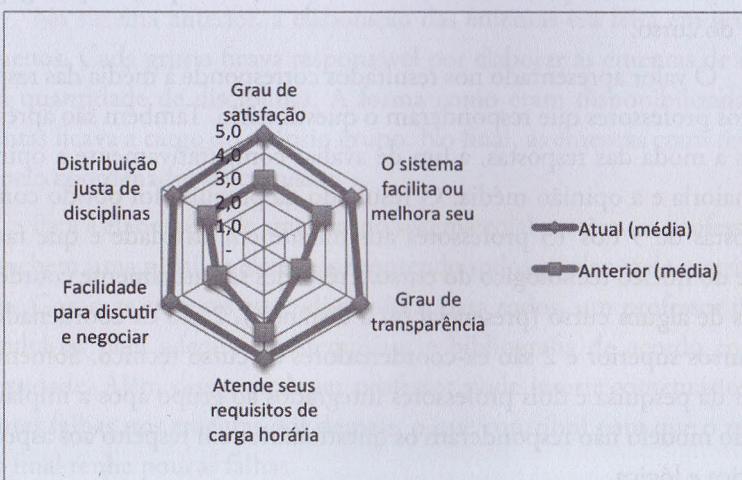
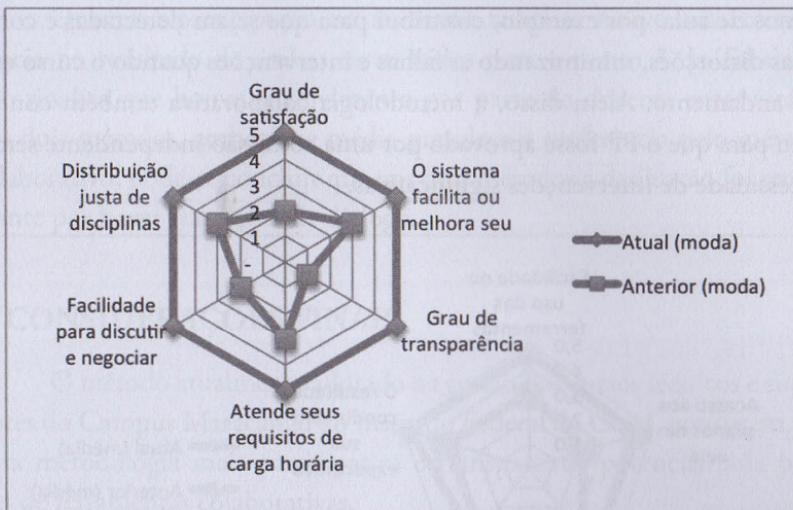


Figura 4. Resultado do questionário sobre elaboração de horário: média das opiniões



**Figura 5. Resultado do questionário sobre elaboração de horário: moda da opiniões**

Observa-se nas Figuras 6 e 7 que o método atual de elaboração e manutenção do projeto pedagógico dos cursos produz efeitos melhores e que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino. É importante ressaltar que, em ambos os métodos, os professores afirmam que contribuem para o resultado final, como fica claro no índice da categoria “Comprometimento”, tópico “Grau de Participação no Resultado” da Figura 6 e 7. Isso condiz com a prática de gestão dialógica já presente no modelo anterior. Este sentimento decorre do fato de que, independente da metodologia de gestão, com ênfase no coordenador ou com ênfase na colaboração, todos são incentivados a dar sua contribuição.

A metodologia colaborativa, entretanto, favorece o diálogo, o acesso à informação atualizada e a interação entre os pares, resultado em uma melhor qualidade dos resultados, no que diz respeito às expectativas tanto do indivíduo quanto do grupo. Observa-se uma melhoria bastante perceptível no que se refere ao resultado esperado do projeto pedagógico. De modo geral o PP atende às expectativas e isto pode ser atribuído à disponibilidade e ao compartilhamento dos planos de aula. De fato, o acesso amplo aos

planos de aula, por exemplo, contribui para que sejam detectadas e corrigidas distorções, minimizando as falhas e intervenções quando o curso está em andamento. Além disso, a metodologia colaborativa também contribuiu para que o PP fosse aprovado por uma comissão independente sem a necessidade de intervenções significativas.

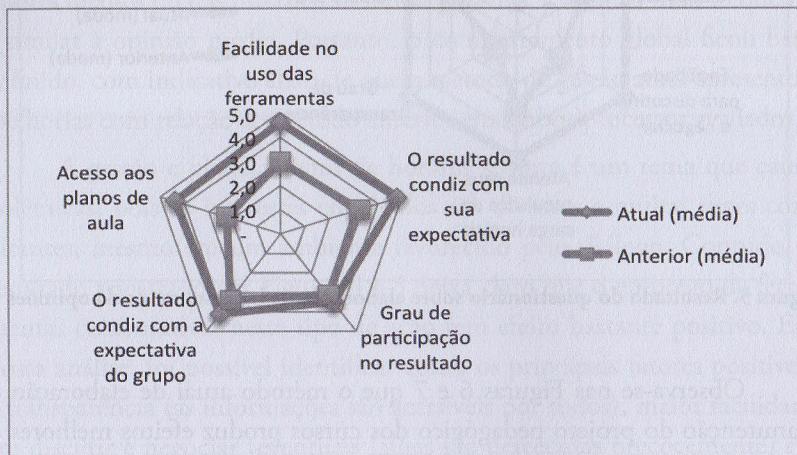


Figura 6. Resultado do questionário sobre elaboração e manutenção do PP: média das opiniões

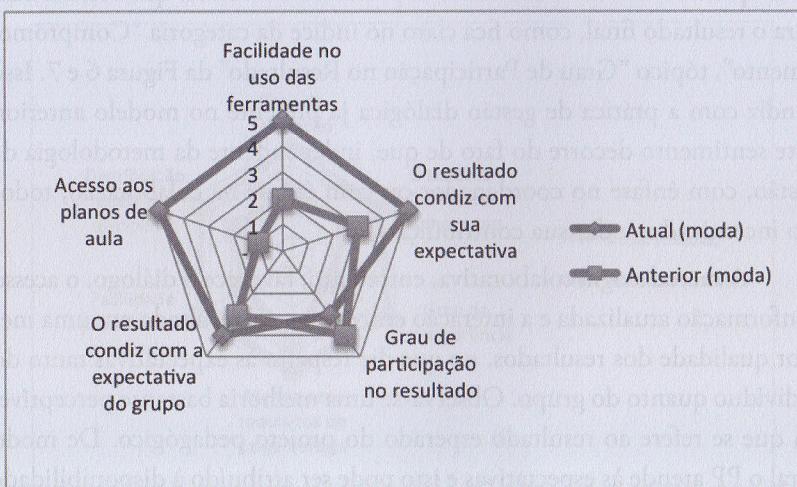


Figura 7. Resultado do questionário sobre elaboração e manutenção do PP: moda das opiniões

Quanto à participação no resultado também houve uma convergência no resultado de ambos os métodos para o ponto 3 da Tabela 2. Isso sinaliza que houve envolvimento por parte do docente entrevistado nos dois métodos, embora na média prevaleça a preferência pelo método colaborativo, pôde-se concluir que nos dois métodos a dedicação foi semelhante por haver condições de diálogo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método atualmente adotado na gestão dos cursos técnicos e superiores do Campus Maracanaú do Instituto Federal do Ceará, consistem em uma metodologia mais participativa e transparente, potencializada pelo uso de ferramentas colaborativas.

O método de gestão proposto é naturalmente compartilhado, tanto quanto as ferramentas utilizadas para esse fim. O resultado dessa experiência mostra que diálogo entre os professores foi facilitado, já que não há mais restrição quanto às atribuições e à carga horária dos docentes.

O fato dos documentos serem compartilhados, abriu possibilidade para que o diálogo prevaleça entre os docentes. Assim, problemas do cotidiano passaram a ser resolvidos com maior agilidade e efetividade. Os docentes não têm restrição em fazer comentários construtivos porque se acostumaram com a transparência e com o sentimento de que cada um é responsável pelo resultado do grupo.

Quanto aos professores de área comum (matemática, física, química), apesar de não estarem diretamente envolvidos no processo, eventuais sugestões são bem-vindas e aproveitadas no aperfeiçoamento do novo modelo de gestão.

Dessa forma, esperamos que esse estudo possa contribuir com uma gestão de ensino mais próxima dos princípios que envolvem o trabalho coletivo, transparente e com ênfase na construção dialógica das soluções. Os resultados aqui obtidos não representam um fim, mas um meio possível de ser atingido, visando sempre o objetivo maior da educação: ensino e aprendizagem significativos.

## **6. REFERÊNCIAS**

- FERNANDES, R. C. de A. *Coordenação de curso de graduação: das políticas públicas à gestão educacional*. Brasília, 2012. 250p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2012.
- FORDE, D.R; FOX, J.A; LEVIN, J. *Estatística para Ciências Humanas*. 11. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A.C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001 - (Guia da Escola cidadã; v. 7)
- PARO, H. V. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo: Ática, 2007. 120p.
- RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- SILVA JUNIOR, S. D. e COSTA, J. F. *Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion*. PMKT - Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia. v.15, out, 2014. p1-16.
- SCHONS, C. H. *A Contribuição dos Wikis como Ferramentas de Colaboração no Suporte à Gestão do Conhecimento Organizacional*. Inf. & Soc. João Pessoa, v.18,n.2, 2008, p.79-91.
- ZAINKO, M. A. S., PINTO, M. L. A. T. *Gestão da Instituição de Ensino e a Ação Docente*. Curitiba: Intersaber, 2013 - (Coleção Metodologia do Ensino na Educação Superior; v.1)
- WELLEN, H. A. R. e MEDEIROS, H. K. A. *Gestão Organizacional e Escolar: uma análise crítica*. Curitiba: Intersaber, 2012.

# XVI. O FACEBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

TALYSON MARQUES DA SILVA  
EXPEDITO WELLINGTON CHAVES COSTA

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo primeiro colaborar com a formação dos professores de Língua Portuguesa no ensino de tipos e gêneros textuais a alunos do primeiro ano do ensino médio. Tem-se percebido com frequência que os professores estão dispostos a inovar em sala de aula, recorrendo à ludicidade para abordar os conteúdos curriculares. Neste sentido, com a experiência docente PIBID, propõe-se o uso da rede social *facebook* como uma ferramenta para o ensino de tais teorias. Este artigo apresenta conceitos de tipos e gêneros textuais, de alguns teóricos, dentre eles Bakthin (2000), Travaglia (2002) e Marcuschi (2002), haja vista a capacitação e fundamentação teórica dos professores. Neste trabalho destaca-se também o relato da experiência do PIBID de Letras do Instituto Federal do Ceará - campus Crateús ao usar o *facebook* como ferramenta lúdica e pedagógica, mostrando resultados parciais e o que ainda será feito na continuação dessa proposta. Os resultados, embora ainda parciais, já demonstram maior interesse dos alunos na aprendizagem de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Facebook; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Pretende-se, com este artigo, apresentar algumas definições de linguistas e suas contribuições acerca dos tipos e gêneros textuais de forma

contextualizada e como a aplicação dessas teorias ocorre na sala de aula com o uso do *facebook*. Destaca-se ainda o relato de experiência no PIBID de Letras do Instituto Federal do Ceará - *campus* Crateús, ao iniciar a execução dessa proposta e apontar as expectativas e desafios que surgirão ao longo da execução desta atividade.

Esta proposta é fruto de um miniprojeto que, após constatação por meio de questionário, identificou a dificuldade dos discentes em conceituar, diferenciar e identificar os mais variados tipos e gêneros textuais expostos no seu cotidiano.

Essa percepção resulta da prática docente do autor, enquanto bolsista PIBID que atua na Escola de Ensino Fundamental e Médio Presidente Eurico Gaspar Dutra, em Crateús-CE.

Quanto à metodologia, propõe-se o uso do *facebook* para o estudo de Língua Portuguesa, com base na teoria dos tipos e gêneros textuais. Isso decorre da compreensão de que a rede social *facebook* pode se tornar uma ferramenta lúdica e pedagógica para estudo de língua materna em sala de aula.

Ressalva-se que esta atividade ainda está em andamento, seguindo o planejamento organizado pelo bolsista, que atende as duas turmas de primeiro ano do ensino médio da escola citada.

### *Contextualizando*

A proposta de agregar novas metodologias pedagógicas, em consonância com o ensino de língua materna, tem se tornado cada vez mais comum na realidade da educação nacional. O discurso dos educadores de aderir a novas práticas de ensino e de fazer do lúdico um mecanismo presente nos planejamento de aulas tem tomado maior proporção na comunidade escolar. Obstante, é necessário haver política de divulgação dessas novas práticas e metodologias que vão sendo postas em teste e readaptadas

pelos professores. O motivo de insistir-se na inovação em sala de aula, nos dias de hoje, resulta de uma prática de ensino tradicional que se tornou exaustiva e fadigosa para alunos da rede pública, e talvez não seja diferente na realidade da rede privada.

Perceber-se, com a experiência enquanto bolsista, que as aulas de português restringem-se a frases fechadas, sem levar em conta o contexto dos enunciados. Práticas como essas fazem o educando se limitar na hora da produção de textos. São aulas em que parece não haver sentido algum, uma vez que não se aplicam aos contextos sociolinguísticos dos alunos, o que talvez não os motive, somente os distancie do ensino de português.

A impressão que se tem é que aquilo que se aprende nessa disciplina não tem lugar no mundo real. O conjunto de regras e teorias apresentadas a eles parece não ter empregabilidade no seu cotidiano. Para exemplificar: é como se fossem ensinados somente conceitos, sem a necessária contextualização; como se houvesse conceituação de que existe uma gama de gêneros textuais, mas o aluno não consegue perceber essas realidades no seu cotidiano. Trata-se aqui de uma limitação séria em que, além de não identificar, não consegue produzir alguns gêneros textuais.

Na tentativa de colaborar com a divulgação de novas maneiras de se trabalharem os conteúdos propostos no currículo de Língua Portuguesa, quer-se com este artigo dar uma contribuição. Pretende-se auxiliar os professores do ensino público e particular a fazer de suas aulas verdadeiros laboratórios experimentais. Este artigo restringiu-se ao ensino de tipos e gêneros textuais, tendo o *facebook* como material concreto.

### *Levantamento de dados*

A partir da experiência propiciada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, constatou-se que os alunos atendidos pelo programa sentem dificuldade em relação à aprendizagem de tipos e gêneros textuais.

A constatação foi possível quando os discentes responderam a um questionário previamente preparado pelo bolsista. Os alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Gaspar Dutra, na cidade de Crateús-CE, foram questionados assim:

(1) Até o momento dos seus estudos, você já estudou sobre os tipos de gêneros textuais?

( ) SIM ( ) NÃO

(2) Como você define o que seja tipo textual?

(3) Como você define o que seja gênero textual?

(4) Você acha que tais estudos irão ser utilizados no seu cotidiano?

Se sim, como?

( ) SIM ( ) NÃO

Após o levantamento de dados das respostas dos alunos, foi feita a estatística para melhor compreensão das respostas.

Os informantes foram identificados por números e responderam a questão um, como se vê a seguir. Somente 6% dos alunos, o equivalente a dois estudantes, disseram que não haviam estudado isso até o momento. Criou-se uma expectativa, quando o levantamento apontou que 94% dos entrevistados afirmaram que já haviam, em algum momento, estudado sobre tipos e gêneros textuais. Porém, quando tiveram que definir aquilo sobre o qual disseram ter conhecimento, os números apontaram outra realidade.

Nas perguntas dois e três, foi possível perceber que os alunos sentem dificuldade em conceituar tipos e gêneros textuais, o que contrapõe àquilo que a maioria positivamente revelou saber.

Dos trinta e três alunos que responderam o questionário, somente 12% soube definir corretamente tipo textual, em contraponto aos 58% que não soube definir e os 30% que nem ao menos respondeu ao que foi solicitado, o que indica a dúvida em relação ao conceito solicitado.

Os números negativos se manifestaram também quando solicitados a definir gênero textual. O levantamento apontou que somente 18% não soube definir gênero textual e 64% nem ao menos respondeu a questão.

Após a leitura das respostas dos alunos, foi identificada também a confusão que eles demonstram ao distinguir o conceito de tipos e gêneros textuais.

Os dados mostraram que 18% dos alunos se atrapalharam. A confusão se deu quando eles atribuíram o conceito de gênero ao de tipo textual e vice versa.

O aluno 2, por exemplo, definiu tipo textual da seguinte forma:

“São formas de texto como uma notícia, poema, receitas”. Já o aluno 9, quando pedido para definir gênero textual, assim escreveu:

“Gênero textual é um tipo de texto como narração”.

Dados como esses são motivos de preocupação, uma vez revelarem que, neste nível escolar, o aluno ainda não conseguiu identificar características dos tipos textuais comuns que lhe serão mais úteis.

Na última pergunta do questionário, 100% dos alunos concordaram que tais estudos são de caráter utilitário no seu cotidiano. No entanto, quando justificaram, percebeu-se que eles ainda não têm consciência de que utilidade, como e porque usarão ou encontrarão essas teorias no dia-a-dia. O aluno 5 assim justificou-se na última pergunta do questionário: (3) “Sim, porque seja de forma direta ou indireta faz parte do nosso cotidiano”.

### *Conceitos de tipos e gêneros textuais utilizados em sala de aula*

Ressalta-se mais uma vez que esta atividade está em execução. Após o levantamento de dados, uma série de ações foi desenvolvida com os alunos, explorando os mais variados gêneros, incitando-os a identificar os tipos textuais, correspondentes a cada um deles. As atividades consistiam em

apresentar alguns gêneros, tais como drama, carta, testemunho, informativo, e fazer o aluno perceber as particularidades de cada um desses grupos, e a partir de então conseguir, à luz daquilo que identificava, conceituar corretamente gênero textual. Após uma aula expositiva dos tipos textuais, os alunos foram motivados a produzir o gênero carta, com o tipo textual que lhe é comum: descriptivo. Por meio de atividades, os alunos se depararam com alguns textos, que tinham por finalidade identificar o tipo textual predominante.

No entanto, essas atividades sucederam a uma aula expositiva, explanando as diferenças e características da temática em questão.

O bolsista que conduziu estes momentos foi guiado por alguns teóricos. Para Marcuschi (2002, p.22), “tipologia textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição”.

Durante a construção do conceito de gênero textual, feita em sala de aula, procurou-se ressaltar que estes são textos materializados que apresentam características sociocomunicativas, caracterizados pelas suas especificidades, como disse Bakthin (2000):

São enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes dum ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKTHIN 2000, p. 279)

Tal teoria contribuiu para o aluno perceber que o gênero é resultado de uma atividade humana, com finalidades específicas, com um propósito comunicativo social muitas vezes diferente um do outro.

Destacou-se ainda, nessa exposição, a errônea ideia de achar que os textos possuem determinadas características e que a “pureza” dos tipos textuais não existe, conforme aponta Silva (2010, APUD TRAVAGLIA 2002):

Travaglia (2002) fala em conjugação tipológica. Para ele, dificilmente são encontrados tipos puros. Realmente é raro um tipo puro. Num texto como a bula de remédio, por exemplo, que para Fávero & Koch (1987) é um texto injuntivo, tem-se a presença de várias tipologias, como a descrição, a injunção e a predição. Travaglia afirma que um texto se define como de um tipo por uma questão de dominância, em função do tipo de interlocução que se pretende estabelecer e que se estabelece, e não em função do espaço ocupado por um tipo na constituição desse texto.

(SILVA 2010, APUD TRAVAGLIA 2002).

Com isso, não se pode dizer que no gênero notícia só exista um tipo textual, pois pode apresentar características descritivas, narrativas etc.

Como este é um trabalho centrado na ação prático-pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, tomou-se por base também o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento, que orienta os educadores nas mais variadas áreas de ensino, salienta, na área de Língua Portuguesa, a heterogeneidade da produção dos discursos, que, de acordo com cada esfera social, modifica-se internamente, adequando-se às situações exigidas. Enfatiza-se ainda, nos PCNs, que o texto é resultado direto de atividades discursivas. Nesse sentido, o documento salienta:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros

são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21).

O documento destaca os três elementos constituintes dos gêneros: aquilo que se pode dizer sobre ele (conteúdo temático); aquilo que está relacionado à estrutura dos textos (construção composicional) e aspectos específicos da linguagem de cada texto presente nos gêneros (estilo).

Nesse sentido, o documento ajuda a conceituar gênero:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22).

Em síntese, procurou-se destacar, na aula expositiva que, segundo Costa Val (2003), quanto ao gênero textual, que se trata, quanto à forma de sua organização dentro do texto, de uma estrutura composicional e como as suas partes se distribuem. Destacou-se ainda, o que Travaglia (2002) disse a respeito, apontando-o como uma função social específica que apresenta características próprias.

Na discussão, em sala de aula, percebe-se que os alunos realmente possuem conhecimento da “função social” dos gêneros, não sabendo, muitas vezes, como estes se constituem composicionalmente. Ao referenciar a carta, por exemplo, a maioria dos alunos sabia da função comunicativa que esse meio de comunicação possui, no tempo em que as conversações *online*s não haviam se constituído. Os estudantes entendem que hoje o meio de se comunicar se modernizou e esse gênero não é tão comum, salvo em casos oficiais, em que deve seguir também uma estrutura. Porém, quando motivados a produzirem, algumas limitações apareceram: Em que pessoa do discurso escrever? Em que tempo verbal? Que partes a constituem? Etc.

Tanto na aula expositiva, quanto nas atividades desenvolvidas, foram diagnosticadas dificuldades dos alunos, comprovadas no questionário: diferenciar e distinguir tipo e gênero textual.

### *O FACEBOOK COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO*

Diante de tudo o que foi exposto: aulas tradicionais cansativas, teorias abstratas etc., decidiu-se trabalhar o conteúdo tipos e gêneros textuais, com algo que fosse concreto e fizesse os alunos entenderem que tal assunto é comum no cotidiano deles.

Têm-se relatado experiências com jornais, que são válidas. Porém, a ideia torna-se obsoleta, quando os educadores se deparam com alunos que não têm a prática de ler os conteúdos desse meio comunicativo. Acredita-se que qualquer metodologia lúdica é válida, desde que se aplique a realidade daqueles que serão contemplados.

Segundo Luckesi (2000),

A ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas. (LUCKESI, 2000, p. 52),

Diante disso, fica clara a pretensão deste artigo, ao enfatizar a ludicidade para abordagens de conteúdos curriculares. Os alunos parecem necessitar de estímulo para voltar suas atenções àquilo que o professor tem a lhes oferecer. No caso do uso do jornal, tal tentativa tem poucas chances de sucesso, uma vez que o público alvo não é leitor assíduo desse gênero.

Com isso, entendeu-se que uma ferramenta social poderia ser atrativa para abordar, ou pelos menos introduzir, o conteúdo em questão. Dentro as tantas redes de relacionamento que estão na “moda” entre os jovens, tais como *skipe*, *twiter* etc., o *facebook* possui um número maior de adeptos.

A ideia de se trabalhar com o *facebook* acompanhou o processo de levantamento de dados em sala de aula, por meio de questionário, apresentado acima.

Como já citado, este trabalho ainda está em execução e apresenta os seguintes passos:

- (1) Construção dos conceitos de tipos e gêneros textuais com os alunos, à luz das teorias já apresentadas.
- (2) Atividades complementares, a fim de mostrar os diversos tipos e gêneros de textos.
- (3) Momentos no laboratório de informática, para o uso do *facebook* como atividade pedagógica e lúdica.
- (4) Construção de um *portfólio*.

Dentre esses passos, o terceiro momento é considerado o ápice da atividade. É nesse passo que se encontra a execução do miniprojeto, com os alunos do primeiro ano da Escola Gaspar Dutra.

Apesar de este artigo não ser um relato completo e de a proposta de levar os alunos ao laboratório não ter se realizado de forma completa, algumas pontos merecem destaque para a condução deste trabalho:

- (1) Destacar a importância que o *facebook* possui, enquanto exemplo próprio de um gênero textual e qual o seu papel social.
- (2) Ampliar o conhecimento dos alunos, a partir do gênero *facebook*, para outros que aparecerão nesta rede social: propaganda, notícias, reportagens, entrevistas, relatos do cotidiano dos usuários, sempre apresentados no *fade de notícias* da página pessoal do aluno.

(3) Suscitar no aluno o interesse para cada vez que acessar a rede olhar de forma atenta os possíveis gêneros que aparecerão compartilhados nas páginas curtidas por ele.

(4) Despertar a curiosidade dos alunos para a seguinte questão: Por que o *facebook*, enquanto gênero que possui sua atividade social própria, favorece o aparecimento de outros gêneros?

(5) Identificar o tipo textual predominante em cada gênero encontrado na rede social.

Esses são alguns pontos que devem guiar os que irão aderir à proposta. Pretende-se que cada vez que o aluno for levado ao laboratório, ou mesmo em outros momentos em que acessar as suas páginas, fazer um *print* do material identificado. Após a junção de todo o material que foi encontrado, será confeccionado um *portfólio*, identificando os gêneros e o tipo textual predominantes em cada um deles.

Conforme Silva (2010, *apud* BONINI, 2001) entende-se que

... o objetivo central do trabalho com gêneros na escola é levar o aluno a lidar com a grande variedade deles para apropriar-se de certo número, sabendo usá-los como ferramentas de interação e compreensão das relações sociais e também como substrato para o desenvolvimento de uma capacidade interpretativa de gêneros, utilizável frente aos que a escola não ensinará e com os quais este aluno se defrontará vida afora. (SILVA, 2010, *apud* BONINI, 2001)

O contato dos alunos na escola com os mais variados gêneros possibilitará àqueles em fase de aprendizagem saber identificá-los com mais facilidade. Nesse sentido, a escola ocupa aquilo que lhe é papel primeiro: favorecer ao aluno a aprendizagem. Como ela fará isso, depende do princípio de como se dá a aprendizagem nela e qual é a melhor maneira que se aplicam as mais variadas teorias de estudo ao seu contexto.

## *Considerações*

Os alunos do primeiro ano do ensino Médio da Escola Gaspar Dutra não conseguem ainda conciliar teoria e prática no ensino de língua materna. Os resultados, embora ainda parciais, já demonstram, por falas dos alunos durante as aulas, maior interesse deles na aprendizagem de Língua Portuguesa, com base na teoria dos gêneros textuais e uso da ferramenta *facebook*.

Portanto, com os resultados, o projeto PIBID de Letras do Instituto Federal do Ceará - *campus* Crateús tem proporcionado aos alunos atendidos conhecimento mais científico e menos doutrinário no ensino, rompendo aos poucos com o tradicionalismo ainda presente em algumas salas de aula.

Espera-se que esta proposta, ao seguir seus planejamentos, possa apresentar resultados relevantes e que contribua de forma significativa com a comunidade escolar interessada.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 278-326

BRASIL- MEC- Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acessado em 24/06/2015 às 16:56.

COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. In ROJO, R. & BATISTA, A. A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.125-152.

LUCKESI Cipriano. "Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta". In: Luckesi, C. **Ludopedagogia Ensaios**. Educação. Educação e Ludicidade. FACED/UFBA, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA. Sílvio Ribeiro da (UFG) **GÊNERO TEXTUAL E TIPOLOGIA TEX-TUAL: COLOCAÇÕES SOB DOIS ENFOQUES TEÓRICOS**. SOLETRAS, Ano X, Nº 20, jul./dez.2010. São Gonçalo: UERJ, 2010

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. In: **Estudos Lingüísticos**. Marília: Fundação "Eurípedes Soares da Rocha", v. XXX, 2001.

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da disciplina

de 1991 da Rio de Janeiro, fórmula

Conceitos e teorias da linguística

disciplina de Química na Universidade

nova lourdes, cursada no mestrado

de educação, no Instituto de

## XVII. O GUERREIRO BOAL E SEU TEATRO COMO ARTE MARCIAL

PAULO ESS

**Resumo:** O objetivo deste artigo é estudar e compreender os pensamentos sociais e políticos de Augusto Boal que de forma direta, convergiram para a construção de seu método de interpretação, que é o Teatro do Oprimido. Este artigo se justifica especialmente pela relevância que o Teatro do Oprimido há revelado desde sua aparição na década dos anos de 1970 do século XX, como uma atividade apta a fazer possível que amplos setores da humanidade, possam ascender à produção e realização do teatro e as possibilidades expressivas por ele geradas. Do ponto de vista metodológico, o presente artigo adota como procedimento principal, o caráter analítico do livro *O teatro como arte marcial*, revelando um autor crítico e um homem unicamente político com seu discurso que se estende à *práxis humana*.

**Palavras-Chave:** Teatro. História. Social.

### 1. INTRODUÇÃO

Seu nome é Augusto Pinto Boal, brasileiro, nascido em 16 de março de 1931 no Rio de Janeiro. Desde cedo atuou e dirigiu seus espetáculos. Começou também muito jovem, sua vida acadêmica: em 1950 concluiu o curso de Química na Universidade Federal do Rio de Janeiro e logo foi para Nova Iorque, cursar teatro na *School of Dramatics Arts* da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos.

Em 1956, volta ao Brasil convidado por José Renato e Sábato Magaldi para integrar o Teatro de Arena em São Paulo e, junto a José Renato, assume a direção. Este grupo foi criado em 1953 no Museu de Arte Moderna, de São Paulo, com o espetáculo *Essa Noite é Nossa*, de Stafford Dickens. Também apresentou os espetáculos *Uma Mulher e Tres Palhaços*, de Marcel Archard e *Judas em Sábado de Aleluia*, de Martins Pena. No ano de 1954 o grupo realizou apresentações em lugares como fábricas, salões e clubes. Além da função de diretor do grupo e a partir de discussões acerca de uma dramaturgia e interpretação nacionalista, Boal se dedicou à formação dramatúrgica dos integrantes, aplicando-lhes métodos e técnicas universais nos moldes do teatro brasileiro, em especial o método Stanislavski, conhecido na universidade americana. O diretor pensava construir, nesse momento, um panorama nacionalista, onde se desenhasse a tradição de fazer um teatro brasileiro, no qual se buscasse consciência e impulso para o encontro das raízes brasileiras. (MAGALDI, 1999: 21).

A busca de uma linguagem cênica nacionalista surge como resposta ao modelo estrangeiro de fazer espetáculos que predominavam nos meios artísticos e culturais do Brasil. O teatro nacionalista é o marco definitivo da encenação moderna no país. A necessidade desse modelo é o reflexo do momento social e político que o país enfrentava. Esta tendência nacionalista foi favorecida por sua grande vivência internacional. Essa preferência sugere ao grupo de estudo uma ressonância por todo o país, como um jogo didático de afirmação nacionalista. Com essa atitude, o grupo se rebelava contra o predomínio estrangeiro estabelecido, atualizando o pensamento do ator nacional, adaptando-se e renovando a realidade brasileira.

Na década de 1950, os movimentos sociais cresciam, provocando contradições sociais. Como resposta, uma nova dramaturgia abria caminho, surgindo com preocupações sócio-políticas, proporcionando inclusive uma reflexão acerca do espetáculo, da encenação e da interpretação. O início desse movimento nacionalista foi o ano de 1958 e que terminou em 1968. Esse momento foi considerado para o teatro brasileiro como um

período fecundo para as artes até os dias de hoje e foi sufocado pela repressão militar. Como pontos positivos, se destacaram o amadurecimento da dramaturgia, a confirmação de uma linguagem teatral na sociedade, e a busca pela investigação de temas político-sociais. (MAGALDI, 1999: 28).

Augusto Boal estreia como diretor do grupo em 1956, com a peça *Ratos e Homens*, texto de John Steinbeck, que ganhou o prêmio de direção. Sua experiência autoral se põe em prática em 1957 com o espetáculo *Marido Magro, Mulher Chata*, que aborda os costumes da juventude, onde põe em prática sua técnica *playwriting* e, no mesmo ano, dirige o espetáculo *Juno e o Pavão*, de Sean O'casey. Em 1958 encena *A Mulher do Outro* e, no mesmo ano, para enfrentar uma crise financeira, o grupo encena *Eles não Usam Black-Tie* de Gianfrancesco Guarnieri e direção de José Renato.

A discussão de Boal acerca da politização da realidade nacional foi decisiva para a divulgação de autores nacionais, como é caso de *Chapetuba Futebol Clube*, de Oduvaldo Viana Filho e *Gente como a Gente*, de Roberto Freire, ambos em 1959. Em 1960, *Fogo Frio*, de Benedito Ruy Barbosa. Em 1961, dirige *O Testamento do Cangaceiro*, de Francisco de Assis. Nesse mesmo ano, *Revolução na América do Sul*, texto seu, dirigido por José Renato, Boal se distingue como grande dramaturgo brasileiro. (MAGALDI, 1999: 34).

Nesse período Boal se destaca com a montagem de grandes clássicos mundiais como *A Mandrágora*, de Maquiavel em 1962. No ano seguinte repete o êxito como diretor ao encenar *O Noviço*, de Martins Pena. Sua marca também se destaca em *Um Bonde Chamado Desejo*, de Tennessee Williams. Em 1963 com *O Melhor Alcalde do Rei*, de Lope de Vega e em 1964, *Tartufo*, de Molière. Com a saída de seu companheiro José Renato da direção, Boal se associa a Gianfrancesco Guarnieri, e apesar da situação política brasileira não ser muito boa em 1964, e a nova realidade com o surgimento da repressão política surgem o poder da censura estabelecida pela política vigente. Os autores Augusto Boal y Gianfrancesco Guarnieri foram mais além das reivindicações revolucionárias. Não ficaram somente

nas lutas políticas, mas utilizaram o teatro como arma de transformação. Boal e Guarnieri iniciaram na dramaturgia com peças sociais, em conjunto, construíram uma nova fórmula para a dramaturgia.

As forças populares, junto à classe operária ordenada e a grande mobilização popular, indignados com os rumos políticos, acabaram por determinar o golpe militar de 1964. Começa no Brasil a ditadura militar, que resultou na perseguição de políticos, artistas e intelectuais conhecidos, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Paulo Freire, etc. Se pode dizer que este golpe foi uma ação e reação conjunta e ordenada por militares e pela direita conservadora, ou seja, a ditadura exercida pelos militares surgiu como resposta ao regime totalitário de esquerda e à expansão do movimento comunista brasileiro, em toda a nação. O golpe foi uma medida antidemocrática, a partir do presidente Jânio Quadros, quando o vice-presidente João Goulart foi deposto. De pronto, os governadores passaram a ser substituídos por representantes do serviço militar.

Apesar dessa situação política, Augusto Boal volta a São Paulo para trabalhar com o grupo de Teatro Arena, buscando montagens que respondessem a esse movimento político. Boal inicia os musicais com Gianfrancesco Guarnieri e Edu Lobo encenando, em 1965, *Arena Conta Zumbi*, quando surge o sistema curinga como experimento. Essa experiência teve tanto êxito, que resultou a teorização do método e novas versões de *Arena Conta...* Em 1967, monta *Arena Conta Tiradentes* e *Arena Conta Bahia*. (MAGALDI, 1999: 67). Ainda com o sistema político regido pelos militares, se instala no país o Ato Institucional, número 5 (AI-5), que reprimia qualquer manifestação pública contrária ao pensamento do governo. Quem assim o fizesse, era considerado subversivo e sofreria as consequências. Com isso, o governo manteria poderes de estado em todas as pessoas. A classe de artistas e intelectuais foi muito afetada por essas medidas arbitrárias.

Nesse mesmo ano, o grupo Teatro de Arena enfrentava projetos fracassados, com as montagens do *Círculo de giz Caucásiano*, de Bertold Brecht e *La Mochetta*, de Angelo Beolco. Como alternativa a estes fracas-

sos, o grupo ressurge em 1969 com a montagem do espetáculo *A Resistível Ascensão de Arturo Ui* e, uma vez mais, o sistema curinga desenvolvido por Boal é aplicado no espetáculo. Nesse momento de experimentação, ele analisa sua teoria e desenvolve exercícios dessa prática. Com a intenção de superar a crise, a solução encontrada foi a circulação de espetáculos por outros países.

Com este objetivo, Boal escreve *Arena Conta Bolívar*, e o grupo realiza uma temporada entre 1969 e 1970, pelos Estados Unidos, México, Peru e Argentina. Esta peça foi proibida e continuou inédita no Brasil durante bastante tempo. Boal, seguindo sua fonte inspiradora, criou em 1971 o *Teatro Jornal*, onde a leitura dos periódicos e as notícias eram improvisadas pelos atores. Com esses espetáculos, começou a participação da plateia. Foi nesse período que ele aplicou a origem do Teatro do Oprimido (T.O.).<sup>1</sup> (MAGALDI, 1984: 83).

Em fevereiro de 1971, vítima do AI-5, Boal foi preso, torturado e forçado ao exílio no Chile. Permaneceu por cinco anos vivendo na Argentina, quando dirigiu o grupo *El Machete*, de Buenos Aires e montou as peças *O grande Acordo de Tio Patinhas*, *Revolução na América do Sul* e *Torquemada*, essa última versa sobre o tema da tortura no Brasil. Já em Nova Iorque foram montados os espetáculos de sua autoria, *Tio Patinhas* e *A Pílula*. Logo viaja ao Peru e a outros países de América Latina e começa suas atividades socioculturais nas comunidades proletárias, como índios, analfabetos e alguns grupos de prostitutas, negros, homossexuais, etc. Aqui, os conceitos do T.O. permaneceram com o criador, fazendo parte dele, onde fosse. Daí, podemos dizer que surgiram as bases técnicas do T.O., que eram constituídas pelo Teatro Imagem, Teatro Invisível e Teatro Fórum. (MAGALDI, 1984: 96).

Como consequência da ditadura, Boal passou a exiliar-se na Europa, onde estabeleceu as técnicas introspectivas do T.O., como no *Arco Iris*

---

1 A partir de agora chamaremos pela abreviatura T.O. por ser um termo recorrente em todo o artigo.

*do Desejo*. E passa a viver em Portugal, onde trabalhou no grupo de teatro A Barraca, fundado em 1976, cujos temas tratavam de hábitos, costumes e histórias do povo português. Em 1977 apresenta a peça *Barraca Conta Tiradentes*, texto e direção de sua autoria em parceria com Gianfrancesco Guarneri e os textos, *Ao Qu'isto Chegou!* e *Feira Popular de Opinião*, em parceria com vários autores portugueses. Em 1978, o grupo apresenta *Zé do Telhado*, com encenação de Boal e texto de Helder Costa.

Ainda em Portugal escreveu *Mulheres de Atenas*, que teve como inspiração o clássico *Lisístrata* de Aristófanes. (BOAL, 2000: 313). Depois segue com sua investigação e passa a viver em Paris. Sem dúvidas, seus textos continuavam sendo apresentados em leituras dramáticas e montagens no Brasil, como foi o caso de *Murro em Ponta de Faca*. Com a implantação da abertura política, foi sancionada em 28 de agosto de 1979, a lei da anistia, que declarava inocentes as pessoas que haviam resistido ao sistema autoritário.

Com a volta da democracia, em 1986, Boal retorna ao Brasil, convidado pelo professor Darcy Ribeiro, para dirigir o projeto do governo federal chamado *Fábrica de Teatro Popular*, que tinha como objetivo tornar popular a linguagem teatral, incentivando o diálogo, e a melhora da situação dos mais necessitados da sociedade brasileira. Nesse mesmo ano, no Rio de Janeiro, foi fundado o Centro do Teatro do Oprimido – CTO, como Centro de investigação. Ao longo dos anos, o CTO foi desenvolvendo e divulgando suas atividades e metodologias, operando em lugares como sindicatos, universidades e prefeituras, através de seminários, laboratórios permanentes de experimentação e análises dos exercícios e práticas teatrais. (BOAL, 2000: 327).

Ao chegar no Brasil, escreveu e dirigiu o musical *Corsário do Rei*, com músicas de Edu Lobo e Chico Buarque de Holanda. Nos anos seguintes representaram outras peças como *Fedra*, de Jean Racine em 1986, *Malasangre*, de Griselda Gambaro em 1987 e *Encontro Marcado*, de Fernando Sabino, em 1989. Em 1992, Boal foi eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1999 e 2001 trans-

formou a ópera *Carmen*, de Bizet e *La Traviata*, em *Sambópera*, (BOAL, 2000: 325). Nos últimos anos assumiu a investigação estética do T.O. tomando como ponto de partida os termos básicos que definem sua teoria, ou seja: a palavra, o som, a imagem e a estética.

O dramaturgo Augusto Boal ganhou títulos em algumas partes do mundo: Título de honra para os méritos na Espanha, Egito e México. *Doctor Honoris-Causa* no Reino Unido e nos Estados Unidos, a Medalha Pablo Picasso, além de haver sido declarado, em Nova Iorque, o dia do Teatro do Oprimido. Teve o reconhecimento da *People's Palace Projects*, instituição similar ao Centro do Teatro do Oprimido, que concedeu o título de *Doctor Honoris-Causa* da Universidade *Queen Mary*, de Londres e outros mais. No ano de 2008, Augusto Boal foi candidato ao Prêmio Nobel da Paz. No dia 25 de março de 2009, a UNESCO designou Augusto Boal como embaixador mundial do teatro. A cerimônia ocorreu na *Maison Fontenoy*, em Paris, com a participação dos membros do *International Theatre Institute - ITI*, no qual Brasil é constituinte.

Até sua morte, em dois de maio de dois mil e nove, Augusto Boal viveu no Rio de Janeiro e coordenou o CTO com o apoio do governo federal, para sua ampliação em todo o país. Coordenou também o T.O. nas escolas, com o apoio do Ministério da Educação, desenvolvendo atividades educacionais nos bairros e periferias populares, tais como Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados e São Gonçalo.

## 2. DESVENDANDO O AUTOR

Pensando em termos reais do teatro brasileiro, o Teatro do Oprimido/TO, contribuiu para a formulação científica e antropológica de um povo, e percorreu caminhos para a prática e a investigação teatral. Ao viajar por algumas leituras sobre a origem do ator popular, reparamos que ele se confronta com a personalidade pura do homem universal, cuja maneira de interpretar, nos leva aos artistas de circo da Idade Media, com fortes traços

do teatro grotesco. O T.O. transforma o pensamento das pessoas, através de suas expressões culturais, seus espetáculos abrigam uma linguagem de signos que investigam a estética da arte e a participação coletiva. Sua expressão estética relevante, não finda em um horizonte sem expectativas, exigindo sempre uma revalorização do fazer teatral.

A partir de agora analisaremos o livro *O Teatro como Arte Marcial* (2003, São Paulo: Garamond) com a intenção de compreendermos a influência artística de Augusto Boal. A opção por este livro se justifica por ele ser o último escrito, onde Boal expõe sua teoria, suas ideias e pensamentos sociais, políticos e artísticos.

1. O que é a dança, senão o corpo apaixonado que se casa com o ritmo? Quem nasce Nureyev, pode dar saltos acrobáticos; quem é menos elástico, dança em sua cadeira de rodas. Tudo é dança! Se estamos vivos, somos todos bailarinos, mesmo a nossa vizinha gorda e seu marido perneta.(pag.11).

O elemento expressivo do homem físico é seu corpo. Com ele, será capaz de expressar toda sua existência. Gordos, magros, altos, baixos, negros, brancos, não importa. O que atua, com toda força, é a linguagem corporal que traduz o que é capaz de fazer e executar. Sem dúvida alguma, o corpo e o ritmo estão sempre em harmonia. A força expressiva que há no corpo humano se revela e toma forma no corpo glorificado do homem divino. Qualquer que seja o gesto, ele se traduz na dança espontânea.

Boal afirma que tudo é dança. Então, se a vida é ação, se a ação está contida em todo o gestual humano, a dança torna-se uma atitude expressiva. E se for expressiva, na linguagem teatral, ela será dramática. Não a dramaticidade do teatro burguês, mas a ação contida no dia a dia. A ação espontânea tem sua dança, própria e comum a todos nós. A empregada doméstica, o médico em suas atividades profissionais, o condutor de ônibus,

todas as pessoas, em suas práticas comuns, deixam seus corpos livres para atuarem e locomoverem dentro de suas possibilidades e vontades.

Procedendo assim, todos os corpos bailam a dança da vida, fazem sua coreografia que, na realidade, dançam. A vida social de cada um expõe os personagens sociais e suas funções. Segundo Erving Goffman, esses atores sociais representam cada papel como sendo um modelo de ação preestabelecida, desenvolvendo durante uma representação, o corpo e todas suas possibilidades, que traduz e narra a história da civilização.

É possível afirmar que o corpo possui quatro componentes que constituem a ação física realizada. Assim, tendo o movimento como referência de qualquer necessidade física, com realizações lentas, rápidas, fortes ou leves, com a intenção de satisfazer qualquer desejo da animação física. A sensação está relacionada com o processo fisiológico, que é capaz de proporcionar determinados conhecimentos. O sentimento ou disposição afetiva estão relacionados ao fator sentimental ou moral, permitindo que o pensamento formule conceitos, além de ter como resultado, a ideia, que pode também ser um sonho ou lembranças vividas.

Podemos dizer que a dinâmica da ação pessoal se traduz em movimentos corporais, diferentes à imagem de cada um. Ao longo da vida, o corpo vai assumindo posturas e transformando-se, tomando formas diversas. Ninguém é igual a ninguém fisicamente, nem se tem a mesma trajetória de vida. Além das mudanças e adaptações de comportamento, as partes e o corpo como um todo, se transformam. Estar vivo representa ação, que se traduz em movimento e na necessidade que se tem da realização física.

Boal, quando se relaciona com a dança comum, está falando objetivamente de qualquer ação física realizada com gestos sutilmente programados ou espontâneos. Se todos representam a natureza, para ele, o homem representa a natureza humana se expressando com seu corpo, seu espírito e sua personalidade. Ai, percebemos que o autor fala da dança e do corpo, como um amante, capaz de transgressões, e de todas as paixões e sentimentos profundos.

A vizinha gorda e o marido perneta não são inexpressivos na cena da vida real. Assim como eles, todos os seres humanos, com os sentimentos mais profundos da alma, se exteriorizam com a ação rotineira, pois o momento da criação está nas ações mais simples. Esta observação que Boal faz da dança, do ritmo e do corpo, demonstra seu pensamento teórico como um ponto de convergência dos gestos, que podem ser a tradução de estados emocionais, apresentados em situações.

2. Por favor, não comentem a ninguém, mas fica aqui provado que o teatro e a hipocrisia nasceram do mesmo ventre, no mesmo dia. Esta divisão do mesmo ser em dois, esta dicotomia – Ator e personagem – é, desde então, um dos temas mais fascinantes do teatro...e da psicologia. (pag. 31).

Nem sempre a visão política que Boal emite se refere ao teatro, mas ele, o teatro, forma parte de toda a trajetória da humanidade. Melhor dito, tudo está intimamente unido quando se considera o homem, um ser complexo. Não é somente uma pessoa política, nem unicamente social. Boal evoluciona seu pensamento quando mostra que, o único caminho para progredir é investigar a natureza humana, seja na forma que for. Para ele, o teatro surge como elemento universal da compreensão humana, ao mostrar as ciências naturais, ou quando integra as ciências sociais com a área de humanidades, sem relacioná-la com a ideologia. Aqui Boal mostra a visão psicológica que a linguagem teatral possibilita.

Para a cultura grega, a palavra hipocrisia se deriva do latim *hypocrisis* e da derivação *hypokrisis*, que inicialmente tinha como função definir o ato de fingir, passando a traduzir-se como o ato de representar outro personagem. Podendo também designar a uma pessoa de comportamento diverso, de dupla personalidade.

O que seria então o teatro, sem a mentira? Para o teatro, o ator é uma pessoa hipócrita. Não somente porque deixa fluir palavras, mas

porque emite a ação com todo seu corpo. Ao representar, o ator, estará buscando no universo do personagem representado, comportamentos tão autênticos e verdadeiros, que o público, vendo tudo aquilo, o crerá como sendo verdade. Se este ator não é quem aparenta ser, mas o público crer que ele o seja; então este ator é um hipócrita.

Seguindo assim, François Duc de La Rochefoucauld revelou que a hipocrisia é a homenagem que o vício presta à virtude, e o teatro é o instrumento popular, realizado por pessoas, no exercício máximo de sua hipocrisia. Qualquer pessoa pode então praticar teatro, pois também estará expondo este sentimento inerente a todos nós. O que importa não é a sua atuação, mas a sinceridade de seus atos. Aqui, percebemos como sendo a marca decisiva do Teatro do Oprimido.

O ator, no ato de representar, será capaz de provocar na plateia reações adversas a seu comportamento. Tanto o ator, como o hipócrita, através de sua ação desencadeada, desvela sua verdadeira personalidade duvidosa, capaz de confundir a todos. Enquanto o hipócrita esconde e disfarça, o ator denuncia e revela em seu comportamento, também o hipócrita.

O hipócrita atuando, nem sempre saberá traduzir seu comportamento, sem outras análises, quando a ética não esteja presente. O ser hipócrita não tem limites em sua postura ante o outro, ante a vida, com reflexos na vida social e política. Atuando de modo contrário, o hipócrita finge comportamentos corretos, sem demonstrar sinais de virtude. Em sua desenvoltura diária, o hipócrita, usa máscaras que disfarçam sua verdadeira personalidade, para alcançar seus objetivos com êxito. A hipocrisia deflagra sua atitude de uma maneira que não se aceita socialmente.

O valor essencial da sabedoria humana passa pelo respeito e a consideração pelo outro, sobressaindo à ética como representante dos pensamentos sociais e de comportamento, destacando-se como o aspecto mais nobre no tratamento e respeito aos outros.

3. A arte pode ser entendida de muitas maneiras. Eu prefiro dizer que a Arte, qualquer arte, é sempre um conjunto de sistemas sensoriais que permitem aos seres humanos – e só a eles – fazer representações do real. (pag.44).

Arte é para Boal, a criação do ser humano, que não está comprometida nem com o tempo, nem com o espaço. Para ele, a arte é função social transformadora e arma de luta e resistência, capaz de contribuir com a humanização das pessoas. Se antropologicamente, a cultura está relacionada diretamente com a trajetória do homem, a prática artística seria então, peça decisiva para que os homens se unam quanto espécie, para traçar sua história, contar suas experiências e repassar seus conhecimentos, edificando dentro de cada um de nós, o que poderia definir-se como patrimônio imaterial da cultura.

A visão que Boal tem da arte demonstra nele, um homem integrado com a sociedade e que vive em busca permanente de um mundo mais humano. Ou seja, uma arte dialética, que procura a existência da arte como prática em tudo o que o homem realiza.

Na visão mais ampliada de Boal sobre o assunto, ele inclui, além da prática comum, a multiplicidade de iniciativas de criar algo, técnicas individuais, que se ampliam e tomam forma coletiva do fazer humano. Boal busca conceituar a arte de modo ampliado para nosso entendimento. Sua visão da arte trata-se como uma manifestação ou produção voluntária, como meio de comunicação, denúncia, resistência e celebração do sentido da vida.

Se para Boal a arte é um “conjunto de sistemas sensoriais” é, pois, própria do ser humano esta capacidade de criar. Compreender a arte como gesto de luta da humanidade oprimida, é o momento de comunicação sem o uso da palavra falada, com estética própria, sem a preocupação de abordar qualquer assunto ou tema. A arte é a capacidade de comunicar-se em sua mais profunda tradução e desempenha a função de difundir algum conhecimento ou aguçar a sensação de prazer. Só o emprego da arte é capaz

de proporcionar o amadurecimento humano. Seria o retorno do homem ao centro profundo de sua criatividade.

A capacidade criadora é peculiar da raça humana, e tão sublime como a capacidade que cada um tem ao desenvolver suas potencialidades criadoras. A arte está em todos nós, entra na casa de cada um. Quando se pensa em arte, a ideia que vem à cabeça é a de uma ação intelectualizada do ato de criar, como se a arte fosse um conjunto distante e suscetível de realizar-se por pessoas comuns, como se o povo não soubesse realizar, praticar, sem observar com os olhos de quem cria. O povo seria apenas a massa que aceita o que está exposto.

Sem Dúvidas, o fenômeno da arte é um todo, no processo de comunicação entre pessoas que atuam, pensam e lutam. Não é necessário discutir o que pensa Boal sobre a arte. Mas é primordial compreendê-lo a partir do "homem" Boal, em sua integridade, enquanto pessoa que luta pela conscientização de todos. Neste sentido, a arte deve ser resguardada no íntimo de cada um. Jamais a arte deverá retrair-se e limitar-se aos papéis, aos quadros das galerias de arte. Ela não usa metáforas, seu objetivo é direto e tem sua direção certa: o homem.

4. Mas... O que é a paixão? A paixão como a Arte, pode ser definida de muitas maneiras; eu prefiro dizer que a paixão é cada um dos sentimentos extremos dos quais o ser humano é capaz. O amor e o ódio, a busca de um ideal e a solidariedade fraterna, a curiosidade científica e a realização esportiva, podem ser paixões, se forem extremos. O artista, quando o é de verdade, é um apaixonado. (pag.45).

Boal tem uma capacidade psicológica capaz de traduzir o artista como uma pessoa comum, que se apaixona pela arte, pela vida. Este ser, que está sempre incomodado com a vida, sempre buscando o que deseja, tenta entender a pobreza humana e seu paradoxo, com apelo popular. O

autor nos remete à diversidade artística, capaz de transformar, não somente por meio da metodologia, mas também, pela consequência prática do sentimento humano e sua disparidade.

Quando o autor afirma que o ser humano é capaz de sentir a paixão, podemos assim considerar, como sendo uma atitude redutível ao espírito humano, gerando sua diversidade de personalidade. Se a arte é uma paixão, então a matéria não será mais um sistema de conteúdo de qualidade, porque são substituíveis entre si e capazes de transformar a todos. A paixão está conceituada como um espírito capaz de transformar tudo a sua volta e, consequentemente, o mundo. É um sentimento que não tem regras, nem língua para comunicar-se, o que ocorre são combinações invocadas na essência, com peculiaridades populares. Nesse ponto, os artistas propõem jogos capazes de falar a língua do corpo, a necessidade de estar próximo do outro. Este mesmo artista está integrado a um coletivo de seu trabalho, como disciplina.

A paixão busca melhorar os problemas de uma sociedade sem muitas cogitações, necessitando apenas oxigenação em seus parâmetros. A paixão busca uma visão pessoal do mundo, inspirando-se na teatralidade da vida. Assim, o que o artista busca, com sua paixão, é afirmar-se enquanto ser humano na superioridade da alma. Neste enunciado psicológico, Boal retorna sua visão política a um mundo em mutação, que está sempre ameaçado por provocações sociais, mudanças dos comportamentos de uma geração, movidos pela paixão, sem necessariamente estabelecer limites em campo algum.

A paixão como elemento, é capaz de mover o artista e a sua obra. A tendência do teatro abstrato busca desumanizar o personagem e o ator, levando a esse, o cultivo da emotividade. Mas como trabalhar com a paixão e a sensibilidade, se a emotividade não está presente no jogo?

A paixão de Boal não é fabricada, não se encontra nos livros teóricos nem nos objetos de manipulação do ator, em cena. Sua paixão está no ato de perceber o outro, como sentimento extremo de mútua relação, que está na maneira de conhecer ao outro, em forma, e não racional. O que

importa é o despertar de sua sensibilidade, sua estrutura e transformação do conhecimento que foi percebido pelo outro.

A paixão nos possibilita mudanças delicadas e sutis, nos permitindo um mundo onde as relações entre as pessoas estejam expostas de modo franco, nos fazendo sentir e pensar. Como Boal disse, o artista é um verdadeiro apaixonado que prepara seu corpo e sem exigências, oferece seu verdadeiro sentimento, como íntimo prazer de descobrir ao outro e caminharem juntos, movidos pela paixão.

5. Somos todos palhaços, mas o mundo inteiro é um picadeiro, e não existe plateia neste circo: estamos todos em cena. Eis que surge o palhaço verdadeiro – surge vestido de palhaço: ele é a nossa consciência crítica! Nós não gostamos nada do palhaço que nos revela quem somos, mas o aceitamos, e, com ele, rimos, porque tem o nariz vermelho e isto nos permite pensar que somos dele diferentes. (pág. 46/47).

O circo, arte milenar, de cunho popular, tem características do teatro político e social. Boal faz referências a esta tendência das artes cénicas, como se essa arte tivesse relação direta com a vida. Assim como o ator da comédia, o artista de circo representa a categoria do comediante, onde se enumeram as características marcantes deste profissional.

Além de trabalhar com o texto improvisado, como base de seu espetáculo, o artista de circo, tem como virtude, atrair a plateia. Este ator tem a desenvoltura de apresentar-se sozinho, sempre demonstrando suas habilidades físicas. Apresentando-se sem muitos recursos cénicos ou econômicos, o artista circense, despojado, tem como característica interpretativa, a improvisação. Para este artista, é fundamental a compreensão do ritmo cénico, pois isto definirá a qualidade de seu espetáculo, onde a diversidade e o dinamismo em cena requerem respostas imediatas, além dos atributos artísticos do canto e dança.

Se para Boal, todos somos palhaços e o mundo inteiro é um picadeiro, então o teatro popular, forma parte da vida das pessoas triviais. A relação estabelecida entre circo e vida se torna sugestiva, quando o ator relaciona o palhaço com o homem comum. Todos estão em cena, anulando a relação palco e plateia. Ainda mais profundamente prossegue Boal, quando cita o palhaço como se fosse a consciência de todos nós. Com isso ele revela seu pensamento social, colocando a todos como pessoas autônomas, capazes de praticar teatro.

A relação que Boal faz da vida com o circo, não nos aprisiona em nenhuma situação político-partidária, mas nos proporciona convicções. Nossa verdadeiro papel perante a vida, ao relaciona-la com o picadeiro, o autor não está conceituando-o, mas sim reflexionando. Entendemos que o conceito da vida e do teatro, para ele, é uma reflexão, de que o mundo dialético não está nem pronto, nem acabado. Pois todos representam o resultado desses movimentos, decorrentes de tantas contradições.

Podemos garantir que esta afirmação poderá gerar outra visão no ser humano, foi o que Hengel chamou de síntese, ou de negação da síntese. Observando melhor a citação de Boal, se percebe que a ação dialética neste enunciado está tratada de maneira aberta, onde a relação picadeiro e vida nos remetem à evolução social e da natureza, de modo complexo. Esta ideia de Boal está conectada com os fatores da vida e o enfoque do homem na arte.

6. O artista e o louco buscam dar um sentido à vida e à natureza que, como sabemos, não tem sentido. Nossa louca missão é precisamente esta: dar um sentido à vida (pag.48):

Qual seria o sentido da vida? Esta pergunta poderia realmente ter sido formulada por Augusto Boal, pois o que ele buscava com seu teatro, era exatamente este sentido, em todas suas formas, sociais, políticas, artísticas, religiosas, etc. Para ele, o sentido da vida se concentra no dilema da relação humana. Preocupado com a natureza biológica, ao perceber a

aproximação tecnológica, a vida demonstra suas necessidades materiais, satisfazendo a realização material de cada um. A busca do autor pela história genética, também procura compreender o que seria a mente humana, com seus mecanismos de sobrevivência, renovação e reprodução humana. Seria, pois, este, o sentido da vida, quando o homem, sem noção de preservação ambiental, destrói o meio ambiente.

Os estudiosos sociais, Robert Nisbett e Robert Heilbroner, afirmaram que a humanidade está em declínio e decadênciia. Até com este pensamento pessimista, estes sociólogos preconizaram a destruição da humanidade como retrocesso a sua autoindulgência.

Quando Boal procura respostas para esta questão social, ele está quase intimando a todos para aproximar-se mais da figura real, humana. A busca mais fiel que pode realizar-se, na concepção do sentido da vida, será uma viagem interior, baseada na moral e respeito mútuo. Inicialmente, imaginamos que o sentido da vida está relacionado com o passado, ideia que não procede, pois é a partir deste ponto que deverá traçar-se a história evolutiva. O artista e o louco projetam uma perspectiva de futuro, sobre o sentido da vida. Os dois extrapolam os limites do comportamento, fugindo de suas possibilidades hipotéticas de compromisso, podendo construir qualquer tendência política.

O sentido da vida, para Boal, também se concentra na celebração do rito, o ritual, como satisfação do gosto humano. A celebração da vida, como fato único, onde todos respiram juntos, unidos por uma sociedade que explode suas funções psicológicas e necessidades fisiológicas. A necessidade está em partir para o outro. Deixar o isolamento mortal, buscar o coletivo como objetivo de comunicação e intercâmbio. É o artista, com sua loucura, ou o louco, com sua criatividade, quem propõe a mudança.

A variação, no sentido da vida, para Boal, está no ato de receber e dar-se para a existência humana, como gesto de doação. Seja qual for a maneira, seja quem seja o artista, existirá sempre o compromisso da mensagem, concentrando-se ai, a responsabilidade da missão de cada um: dar

sentido à vida, na prática da arte, na busca do outro, por intermédio da arte. Dai entendemos que, o sentido figurado do louco e do artista se confunde, por mostrar as visões ilimitadas que a arte tem com desejo de liberdade e viagens que a loucura possibilita.

O autor não sugere hipóteses implícitas, ele expõe o sistema social como a fonte de comunicação que o artista tanto necessita. Percebemos que a mesma constitui um conjunto autêntico e original de reflexão teórica, que aborda o lado sociológico do artista, alheio à visão estruturalista. Apresenta o homem com suas imperfeições, desprovido de malabarismos e truques. Não é um semideus, mas um artista trabalhador, com todas suas dificuldades e conflitos, sempre buscando soluções, sejam sociais ou políticas, ele nos remete ao artista louco, eterno aprendiz da vida.

7. Temos que agir já, se não quisermos ver o enunciado Fim da História; se quisermos existir como indivíduos com nome e sobrenome, e não como números e códigos de barra; se não quisermos que a nossa identidade seja um cartão electrónico... Temos que desenvolver organizações populares que permitam o debate, a pluralidade, a diversidade, a transitividade do diálogo, a força da rejeição, o poder de dizer não! (pág. 62).

Augusto Boal, do alto de seu amadurecimento, deixa fluir por todos seus poros a preocupação contínua com o coletivo. Demonstra conhecimentos políticos, filosóficos e sociais, condição fundamental para atuar ante situações pelas quais passa a raça humana. Torna-se um ser lúcido, que não está preocupado apenas com seu bem-estar, mas com a sociedade como um todo.

Sua visão, profundamente sociológica, busca compreender a transformação pela qual atravessa qualquer ser humano. Sem distinção de sexo, raça, condição social, Boal incita a todos à participarem da construção

de um mundo humano, onde possa valer a política como ferramenta de transformação. O registro ficou na palavra, para isso se faz necessários o respeito e a preservação da história, como se fosse um álbum de fotografias, que guarda nossa identidade, como se convocasse a todos para participar, de forma ativa, do processo de humanização.

A perda da identidade é o primeiro atributo que o autor expõe, como se estivesse tentando sacudir os verdadeiros sentimentos e abolir a falsa impressão que se tem das pessoas. Seu enunciado incita a todos para o dever de assumir certo comportamento comprometido com nossa história, que será refletida em atitudes do momento, da nossa realidade.

O pensamento crítico de Boal se estende à práxis humana, ou seja, ao homem que atua, transformando sua realidade, a sociedade a que pertence e, consequentemente, ao mundo. Ao ilustrar seu pensamento com imagens de homens que se transformam em apenas um cartão com códigos de barra, ele está advertindo para o perigo que se corre com a perda de identidade. Ele coloca o homem como centro de discussão da vida.

A existência, como indivíduo, passa pelos fundamentos da pedagogia, onde educação de um povo assinala atitudes de libertação, necessárias para a consciência e preservação do homem e seu mundo. Quando Boal propõe o diálogo, ele nos mostra que este passa pela educação, o respeito, a diversidade de pensamentos e desejos. Conclama a todos para a participação e a consciência crítica. Neste ponto, o diálogo entre seres da mesma espécie regressa à linguagem coletiva e a vida social se torna testemunha da história.

Além da educação, o ato de fazer política, também transforma o homem, com seu espírito humano, em comunhão com o coletivo. A este respeito, Claude Lévi-Strauss não comunga com a ideia de que a identidade cultural seja irredutível para o homem, pois somente com a educação e a consciência política, é que os direitos humanos de cada um surgirão como prioridade e que devem ser observados como forma de preservação da raça. O indivíduo deve estar como elemento pessoal, a marca particular de cada um, o respeito à sua história.

A liberdade individual é marca patente no texto de Augusto Boal. Tanto como o desenvolvimento coletivo, que está intimamente ligado a nossa aceitação, bem como a tolerância para com o outro. O incentivo à tolerância é que permitirá a busca de novos valores como elemento de sobrevivência. Assim, caso não se preservem os valores definidos pelas emoções que consideramos nobres para as pessoas, o fim da humanidade chegará.

### 3. CONCLUSÕES

O livro *O teatro como arte marcial*, mostra a existência de um indivíduo que passa pelos fundamentos do opressor e do oprimido, expondo a interlocução de um povo que assinala atitudes de liberação, tão necessárias para a consciência e preservação cultural dos povos oprimidos nos países latinos. Quando o autor propõe o diálogo popular, ele mostra que este passa pela educação, o respeito, a diversidade de pensamentos e desejos. Seu texto convoca todos à participação e a consciência crítica. Neste ponto, o diálogo entre seres da mesma espécie regressa à linguagem coletiva, onde a vida social se torna testemunha da história.

Além da educação, o ato de fazer política também transforma o homem, pondo o espírito humano, em comunhão com o coletivo. Boal compartilha com a ideia de que a identidade cultural seja irredutível para o homem. Com a educação e a consciência política, os direitos humanos de cada um, surgem como prioridade e devem observar-se como forma de preservação da raça.

No livro, Augusto Boal deixa fluir a preocupação contínua com o coletivo, e demonstra conhecimentos políticos, filosóficos e sociais, condição fundamental para atuar ante situações pelas quais passa a raça humana. Conceitos estes, que tornam o autor, um ser lúcido, que não está preocupado apenas com seu bem-estar, mas com a sociedade, como um todo. A partir desse livro, observamos que no T.O. todos os elementos

estão intimamente conectados, permitindo que o participante se aproprie do teatro, e consiga desenvolver uma dramaturgia, que surja do coletivo e para o coletivo, em comum para todos.

Boal demonstra sua visão profundamente sociológica e busca compreender a transformação pala qual atravessa qualquer individuo. Sem distinção de sexo, raça, condição social, ele incita todos à participar da construção de um mundo humano, onde possa valer a política como ferramenta de transformação, assinalando a configuração do teatro como liberação da sociedade. Por meio dos textos, pudemos perceber que, a opressão representa um conjunto de atos e ações efetuadas por todos na relação com a sociedade, quando exigem direitos iguais.

A opressão se define como a relação social que se desenvolve entre pessoas e grupos sociais, à que cada pertence. Esta opressão surge quando a relação humana privilegia a uma persona ou grupo social, em detrimento de outros, e pessoas ou grupos sociais, sentindo-se oprimidos, lutam por seus direitos. Assim operários, trabalhadores, mulheres, homossexuais, índios, negros e outros, se organizam para lutar. Esta relação se caracteriza, social e politicamente, porque estabelece a condição de luta de forças opositas, em defesa do pensamento de cada grupo social.

Assim, entendemos o T.O., como linguagem da expressão artística do homem, e assume papel fundamental para conquistas de seus direitos. Pensando assim, a linguagem teatral adquire um papel de destaque na relação humana e desempenha uma função fundamental, para vencer a opressão. Não interessa ao T.O. uma atitude passiva, o ator deste método teatral, abandona as salas fechadas e vai para as ruas, em grupos e organizações que esclarecem e conscientizam a comunidade a lutarem por seus direitos e buscarem uma saída de sua condição social oprimida. Nesse momento, o ator assume sua postura ativa ante as desigualdades sociais.

A obra em questão, livre como elemento pessoal, destaca-se como uma marca patente do autor, quando aborda o desenvolvimento coletivo, que está intimamente ligado a nossa aceitação e tolerância para com o ou-

tro. Observamos, em seu conteúdo, o incentivo à tolerância e a busca de novos valores, que servirão para que cada um se constitua como elemento de sobrevivência. Ainda adverte que, devemos preservar os valores definidos pelas emoções consideram nobres para a humanidade. Esta literatura se torna um instrumento político e social, com infinidades de possibilidades. Percebemos um texto liberto das restrições que ele poderia construir a seu redor.

Observamos um autor crítico, um homem unicamente político com seu discurso que se estende à práxis humana, ou seja, o homem com suas necessidades, transformando sua realidade, a sociedade a que pertence e, consequentemente, o mundo. Como se estivesse tentando sacudir os verdadeiros sentimentos, abolindo a falsa impressão que se tem das pessoas. Seu texto apresenta atitudes sociais que constroem na cabeça de cada um, permitindo uma reflexão sobre sua condição humana. São textos que oferecem possibilidades de transformação da sociedade, por meio das diversas visões sobre o que seja a condição de opressor e oprimido. O autor não demonstra somente preocupações econômicas, mas também, afinidades com o meio ambiente, as relações humanas, políticas e culturais. Compreendemos esta obra, como expressão artística, social e política, capaz de mudar os pensamentos das pessoas.

Enfim, ao analisar essa obra, nos debruçamos em todos os temas possíveis que representam a sociedade, com sua religião e política. Sua linguagem específica é um texto político, que nos permite a investigação de ações e gestos que podem transformar as pessoas, e assim melhorar sua condição social. O autor, ainda, demonstra uma necessidade de diálogo com o leitor, que surge através de reflexões do dia a dia. Referendado pela bibliografia e análise dos trechos coletados, foi possível conceituar o livro *O Teatro como Arte Marcial*, como uma expressão artística de intervenção social contemporânea, fundamentado nos conceitos sociais, que incentivam o homem comum a construir sua própria história, interferindo e transformando a sociedade, por meio da arte.

## 4. BIBLIOGRAFIA

**ACERVO DITADURA.** Disponível em: <[www.acervoditadura.rs.gov.br](http://www.acervoditadura.rs.gov.br)>. Acesso em: 2 jun. 2015.

**APONTAMENTOS** para uma metodologia de pesquisa do teatro do oprimido. Blogão da Rede Teatro do Oprimido. Disponível em: <<http://redetodo.blogspot.com/2008/08/apontamentos-para-uma-metodologia-de.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

**ASLAN**, Odette. (1994). *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva.

**BOAL**, Augusto. (1972). *Categorías del Teatro Popular*. Buenos Aires: Ediciones Cepe.

\_\_\_\_\_. (1975). *Técnica latina - Americanas do Teatro Popular*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1977a). *Crónicas de nuestra América*. Rio de Janeiro: Codecri.

\_\_\_\_\_. (1980b). *Teatro del Oprimido 1: teoria e prática*. Mexico: Nueva Imagen.

\_\_\_\_\_. (1986b). *Trajetória de uma dramaturgia*, Augusto Boal. In: \_\_\_\_\_. Teatro de Augusto Boal 1 - Revolução na América do Sul, *As aventuras do Tio Patinhas, Murro em ponta de faca*. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (2000). *Hamlet e o filho do padeiro*. Rio de Janeiro: Record.

\_\_\_\_\_. (2003). *O teatro como arte marcial*. São Paulo: Garamond.

\_\_\_\_\_. (2005). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

**BORBA FILHO**, Hermilo. (1950). *História do teatro*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil.

**CALMON**, Pedro. *História do Brasil*. Tomo IV. Rio de Janeiro: Ed. Olímpio.

**CAMPOS**, Cláudia de Arruda. (1988). *Zumbi, Tiradentes e outras histórias contadas pelo Teatro de Arena de São Paulo*. Prefácio Décio de Almeida Prado. São Paulo: Perspectiva. (Estudos, 104).

- CASTRI**, Massimo. (1978). *Por un teatro político – Piscator, Brecht, Artaud.* (Trad. María Romero) Madrid: AKAL Editor.
- CORREIA**, Viriato. (1954). (in Curso de Teatro) *Origens e Desenvolvimento do Teatro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Companhia das Artes Gráficas.
- COSTA**, Helder. (2010a). *A Balada da Margem Sul*. Lisboa: Instituto Universitário-ISPA
- \_\_\_\_\_. (2010b). *Viva a República!* Lisboa: Instituto Universitário-ISPA.
- MAGALDI**, Sábatu. (1999). *Panorama do teatro brasileiro*. São Paulo: Global.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Um Palco brasileiro. O Arena de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense
- \_\_\_\_\_. (1998). *Moderna dramaturgia brasileira*. São Paulo: Perspectiva.
- SPOLIN**, Viola. (2003). *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva.
- STANISLAVSKI**, Constantin. (1982). *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

## XVIII. UM BREVE PERCURSO NA HISTÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA

BASÍLIO ROMMEL ALMEIDA FECHINE

### UM BREVE PERCURSO NA HISTÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE MEMÓRIA

#### MEMÓRIA

Existem lembranças que não são esquecidas jamais, entretanto, nem tudo o que acontece permanece gravado na mente para sempre. Como o cérebro determina o que merece ser estocado e o que é “lixo”?

Antes de nos ater a essa resposta, é necessário saber que a consolidação da memória ocorre no momento seguinte ao acontecimento. Assim, qualquer evento que se estabeleça nesse instante pode fortalecê-la ou enfraquecê-la.

A memória envolve um complexo mecanismo que abrange o arquivamento e a recuperação de experiências que dão significado à humanaidade e ao seu passado autobiográfico. O ato de aprender compreende a aquisição de informações; de novas experiências; de novos dados contextuais. O ato de lembrar compreende a recuperação, a evocação do que foi guardado através da aprendizagem. Assim, memória, é a capacidade que os seres humanos tem de evocar essas informações aprendidas.

A memória focaliza coisas específicas e diversas, tem uma essência conceitual ampla e requer uma grande quantidade de energia mental. É um processo que conecta pedaços de informações e conhecimentos gerais a fim de produzir outros, ajudando o ser humano na elaboração da sua realidade.

PERGAMUM  
BCCE/UFC

O termo memória tem origem étino no latim, e significa a faculdade de reter e /ou readquirir ideias, imagens, expressões. Esta faculdade cognitiva é de enorme importância, pois forma a base para a aprendizagem. Se não houvesse um jeito de armazenamento mental de representações do passado, não se teria uma solução para tirar proveito de experiências para o presente momento, o que dificultaria a resolução de problemas futuros.

Durante toda a história da humanidade, as relações homem e memória sempre foram alvo de dúvidas, incertezas e suposições. Os primeiros indícios acerca da memória são oriundos da Grécia Antiga, onde *Mnemosyne* (deusa da memória) atribui às suas nove filhas o poder de presidir ao conhecimento (LIEURY, 1997). Consoante Smolka (2000), as nove filhas de *Mnemosyne* tinham o poder de encobrir e tornar presente o passado na palavra cantada, na memória por meio de exercícios pitagóricos, como também com o emprego da oratória.

Platão, no entanto, também na Grécia Antiga, intitulava a memória como “mãe de todas as musas” (GALL, 1993, p. 129). Para Platão, a memória é como uma placa de cera, onde as impressões do mundo real estão marcadas (GODINHO et al. 1999; GALL, 1993). Ele elaborou ainda a segunda metáfora a respeito da memória. Esta metáfora relatava que a memória era uma relação entre o pássaro e sua gaiola, em que as experiências (informações) são como os pássaros engaiolados e a memória a gaiola (GALL, 1993).

Consoante essa sequência de ideias, Aristóteles elabora, por meio do *De Memória et Reminiscencia*, as três leis de associações – a continuidade, a semelhança e o contraste, leis ainda consideradas como atuais, pois servem de marcadores na categorização durante a codificação (GALL, 1993).

Lieury (1997) assevera que, embora essas leis sejam consideradas atuais, há divergência entre as obras e teorias de Aristóteles, pois este apontava a memória como localizada e comandada pelo coração.

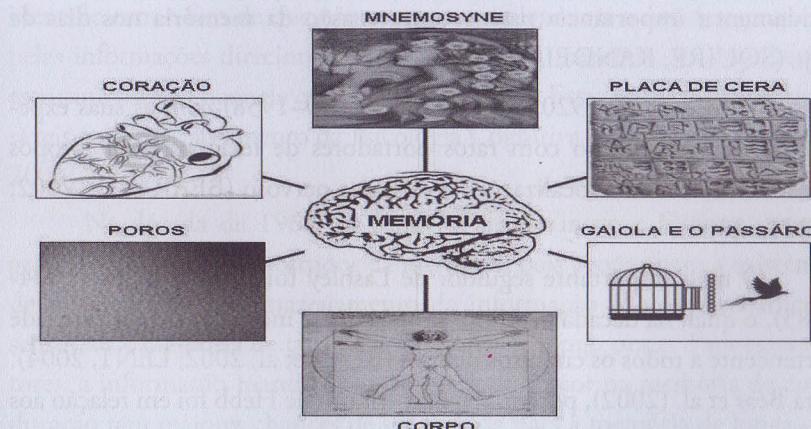
A grande contribuição de Aristóteles foi introduzir a distinção entre a memória e a reminiscência. Para ele, a memória é a faculdade capaz de conservar o passado, enquanto a reminiscência é a habilidade de voluntariamente invocar este passado.

Assim, para Aristóteles, as impressões oriundas sensorialmente são responsáveis pelo conhecimento, são as faculdades da imaginação, a mediadora entre a percepção e o pensamento.

Na perspectiva de Smolka (2000), o campo filosófico em que se encontravam os relatos acerca da memória na Grécia Antiga coincidia com o terreno da retórica, sendo objeto de mudanças, com a concepção ética de São Tomás de Aquino, que indicava a memória ligada ao corpo, à razão e ao hábito da recordação.

A passagem da memória da seara da retórica (Platão e Aristóteles) para a da ética deve-se, como adiantamos, a São Tomás de Aquino, e esta para uma visão psicológica é creditada a Santo Agostinho. Consoante Smolka (2000), este introduz uma esfera psicológica à memória com discussões sobre vontade, inteligência e memória.

No século XVII, o racionalista René Descartes (1596 – 1650) também enfatizou suas ideias sobre a definição de memória e propôs que: "... a memorização era um processo em que os poros que davam passagem aos fluidos se alargavam com uso repetido". (GALL, 1993, p.131-132). A figura a seguir descreve as diversas definições conceituais da memória no campo filosófico.



**Figura 1 - Definições conceituais da memória no campo filosófico**

Fonte: Criado pelo autor.

O domínio da memória no campo filosófico perdurou até meados do final do século XIX, quando os primeiros estudos experimentais começaram a ser feitos. Durante o século XX, entretanto, o foco de investigação moveu-se com maior embasamento para o campo experimental. Vários estudiosos desenvolveram os seus experimentos entre final do século XIX e durante todo o século XX, destacando-se Ebbinghaus, William James, Frederic Bartlett, Karl Lashley, Donald Hebb, Atkinson, Shiffrin, Craik, Lockhart, Baddeley, Hictch, Tulving.

O psicólogo experimental Hermann Ebbinghaus (1850-1909), no último quartel do século XIX (1880), foi o primeiro a realizar estudos experimentais com a memória em laboratório (GODINHO et al, 1999; SQUIRE; KANDEL, 2003). Para Squire e Kandel, esse psicólogo elaborou dois princípios-chave sobre o armazenamento da memória: 1 - os tempos de duração das memórias são diferentes; 2 repetição interfere positivamente no aumento do tempo de durações da memória.

Posteriormente aos achados de Ebbinghaus, o filósofo americano William James desenvolveu ideias a respeito da distinção clara e qualitativa da memória de curta e de longa duração. Tal descoberta de James foi de fundamental importância para a compreensão da memória nos dias de hoje (SQUIRE; KANDEL, 2003).

Na década de 1920, Karl Lashley (1890-1958) com as suas experiências em laboratório com ratos portadores de lesão cerebral, propôs que a memória tinha localizações no sistema nervoso (BEAR et al., 2002; LENT, 2004).

O mais importante seguidor de Lashley foi Donald Hebb (1904-1985), o qual, na década de 1940, propôs que a memória era propriedade pertencente a todos os circuitos neurais (BEAR et al, 2002; LENT, 2004). Para Bear et al. (2002), porém, o maior tributo de Hebb foi em relação aos engramas (representações física ou a localizações de uma memória , também conhecido como traço de memória), pois propôs que este:

- estava distribuído de forma ampla entre as conexões ligadas às células do grupamento; e
- a possível inclusão dos mesmos neurônios envolvidos com a sensação e a percepção.

As idéias de Hebb inspiraram a criação dos primeiros modelos computacionais.

Na década de 1950, o australiano John Carew Eccles foi o primeiro a analisar a melhor forma de conservar e aperfeiçoar a memória. Os estudos dessa década relataram que a melhor maneira de conservação e aperfeiçoamento ocorre por intermédio do exercício da prática. Assim, o uso aumenta o tamanho e melhora a função das sinapses e o desuso a atrofia anatômica e fisiologicamente (IZQUIERDO, 2002).

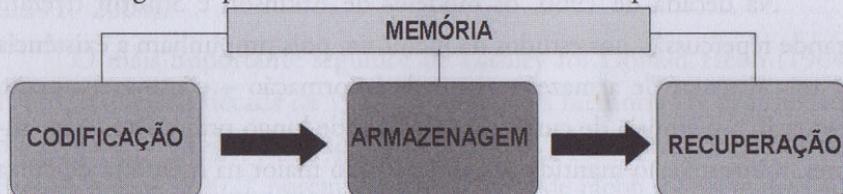
O psicólogo britânico Frederic C. Bartlett (1886-1969), um dos fundadores da Psicologia Cognitiva, modificou os métodos rigorosamente controlados de Ebbinghaus, adicionando uma dimensão mais naturalista aos estudos da memória, influenciando, assim, muitos psicólogos na década de 1960. Esses psicólogos, sob o influxo dos estudos de Bartlett, evidenciaram os limites estreitos da Teoria Behaviorista, e, nas suas pesquisas, identificaram o fato de que não apenas o ambiente era o único responsável pelas informações direcionadas à percepção e à memória, mas também a estrutura mental daquele que observa ou evoca. Estas ideias foram responsáveis pelo real nascimento da Psicologia Cognitiva (SQUIRE; KANDEL, 2003).

Na década de 1960, os modelos de Atkinson e Shiffrin tiveram grande repercussão nos estudos da memória, pois propunham a existência de três sistemas de armazenamento da informação – o armazenamento sensorial, a memória de curto e a memória de longo prazo. Para esses autores, a informação mantida por um período maior na memória de curta duração tem maiores chances de ser passada para a memória de longa duração (BADDELEY, 1999).

Na década de 1970, o modelo de contestações a Atkinson e Shiffrin é proposto por Craik e Loftus, ao ensinarem que o importante é como o material é processado, e não o tempo em que a informação permanece na memória. Para esses autores, os níveis mais profundos ou havidos como mais elaborados no processamento informacional são responsáveis por produzirem uma retenção mais eficiente do que aqueles com nível de processamento mais superficial (BADDELEY, 1999). Para Grieve (2005), na década de 1970, estudos sobre a memória de curto prazo realizados por Baddeley e Hitch resultaram na elaboração da memória de trabalho.

Enfocando a natureza das informações que serão armazenadas, o modelo de Tulving, também na década de 1970, sugere três tipos de memória, segundo o conteúdo a ser processado – episódica, semântica e a de procedimentos. Para esse autor, a codificação da informação acontecem de forma serial, no entanto, o armazenamento é paralelo e o processamento evocativo é independente (TULVING, 1995). Seguindo o modelo de processamento de informações iniciado por Tulving na década de 70, alguns autores contemporâneos propõem que a informação se processa por três fases básicas, definidas assim: codificações da informação (aquisição), armazenagem (retenção) e resgate da informação (recuperações) (GLEITMAN, 1993; EYSENCK; KEANE, 1994; SCHAI; WILLIS 1996; GODINHO et al., 1999; SICILA et al, 1999; EYSENCK, 2000; HÁBIL, 2000; IZQUIERDO, 2002; LENT, 2004).

Na figura 2, pode observar-se como ocorre este processo.



**Figura 2 – Esquema representativo das fases do processo mnésico**

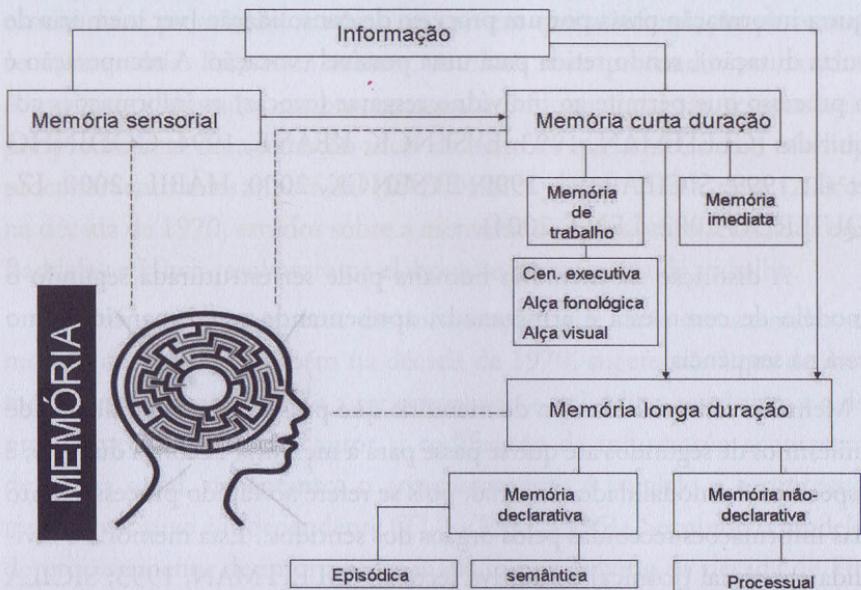
Fonte: Criado pelo autor.

A codificação é a fase em que as informações são organizadas e processadas depois de recebidas pelos sentidos. A armazenagem é a fase em que a informação passa por um processo de consolidação (ver memória de curta duração), sendo retida para uma possível evocação. A recuperação é o processo que permite ao indivíduo resgatar (evocar) as informações adquiridas (GLEITMAN, 1993; EYSENCK; KEANE, 1994; GODINHO et al., 1999; SICILA et al, 1999; EYSENCK, 2000; HÁBIL, 2000; IZQUIERDO 2002; LENT, 2004).

A distinção da memória humana pode ser estruturada segundo o modelo de como esta é armazenada, apresentando-se da maneira como está na sequência.

- Memória sensorial é o tipo de memória que possui uma durabilidade de milésimos de segundos até que se passe para a memória de longa duração; é específica da modalidade sensorial, pois se refere ao rápido processamento das informações recebidas pelos órgãos dos sentidos.. Esta memória é dividida em visual (icônica) e auditiva (ecóica) (GLEITMAN, 1993; SICILA et al., 1999; HÁBIL, 2000; LENT, 2004; GRIEVE, 2005).
- Memória de curta duração é o tipo de memória com duração de segundos, minutos ou horas. Esse é o tempo necessário para que aconteça ou não transferência para a memória de longa duração. (GLEITMAN, 1993; VAN DER LINDEN; HUPER, 1994); BADDELEY, 1999; SICILA et al., 1999; BAXTER; BAXTER, 2000; HÁBIL, 2000; BEAR, 2002; IZQUIERDO 2002; YASSUDA, 2002; SQUIRE; KANDEL, 2003; LENT, 2004; GRIEVE, 2005).
- Memória de longa duração é aquela com tempo que varia entre minutos e anos. É responsável pelo passado autobiográfico do indivíduo. (GLEITMAN, 1993; VAN DER LINDEN; HUPER, 1994; BADDELEY, 1999; SICILA et al., 1999; BAXTER; BAXTER, 2000; HÁBIL, 2000; BEAR et al, 2002; IZQUIERDO 2002; SQUIRE; KANDEL, 2003; LENT, 2004; GRIEVE, 2005).

A tipologia estrutural da organização da memória é descrita de forma simplificada na figura 3.



**Figura 3 – Tipos de memória quanto a sua estrutura de armazenamento**

Fonte: Criado pelo autor.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este breve relato, podemos perceber que todos os modelos propostos, desde os oriundos da Grécia Antiga, até aos da idade moderna e contemporânea, possuem uma influência ímpar sobre as formulações de que se tem notícia sobre a memória no século XXI. O modelo que influenciou as décadas de 1960 e 1970 com Atinkson e Shifrin, Craik e Lochart, Baddley, Hitch e Tulving, e que hoje é atual, tem influência marcante sobre a formulação dos processos, estruturas, tipos e sistemas da memória. Estes se construíram historicamente, sendo adaptado do senso comum para o empirismo, através de observações e experiência práticas, chegando à científicidade e experimentação. Tais estudos permeiam diversas áreas do

conhecimento, devendo compor a base de conteúdo docente de todas as escolas superiores, principalmente as de licenciatura. Um belo exemplo destas influências são as tecnologias, que através do Hardware e Software transferiram para estes alguns conceitos do processamento da informação. Um novo campo de entendimento multidisciplinar se abre.

Entender os processos cognitivos, e, sobretudo os mnemônicos, é condição “*sine qua non*” para um maior auxílio aos educandos no processo ensino-aprendizagem. Ter esse esse conhecimento é uma mais valia para a educação.

### **3. BIBLIOGRAFIA**

BADDELEY, A.D. *What is memory? Essentials of human memory*. Hove, UK: Psychology Press, 1999.

BAXTER, M. F.; BAXTER, D. A. Mecanismos neurais do aprendizado e da memória. In: COHEN, H.(Ed.). *Neurociências para fisioterapeutas: Incluindo correlações clínicas*. 2 ed. São Paulo: Manole, 2000, p.321-348.

BEAR, M. F.; CONNOR, B. W.; MICHAEL, A. Sistemas de memória. In: BEAR, M. F.; CONNOR, B. W.; MICHAEL, A. (Ed.), *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artmed. 2002, p.739-807.

EYSENCK, M; KEANE, M. T. *Psicologia Cognitiva: Um Manual Introdutório*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

GALL, F. J. *A Herança*. Portugal: McGraw-Hill, 1993.

GLEITMAN, H. *Psicologia*. 2 ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

GODINHO, M.; MENDES, R.; MELO, F. et al. *Controlo Motor e Aprendizagem, Fundamentos e aplicações*. 2 ed. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Serviços de edições, 1999.

GRIEVE, J. *Neuropsicologia em Terapia Ocupacional – Exame da Percepção e Cognição*. São Paulo: Santos, 2005.

HÁBIL, M. Memória, aprendizagem e condicionamento. In: \_\_\_\_\_. Bases neurológicas dos comportamentos. Lisboa: Climepsi, 2000. p. 221-337.

IZQUIERDO, I. Memória. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LENT, R. Pessoas com história: As bases neurais da memória e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). Cem bilhões de neurónios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2004, p. 588-616.

LIEURY, A. A Memória, do Cérebro à Escola. São Paulo: Ática, 1997.

SCHAIE, K. W.; WILLIS, S. L. Learning and memory: Acquiring and retaining information. In: SCHAIE, K. W.; WILLIS, S. L. (Eds.), Adult Development and Aging. New York: Harper Collins Publishers, 1996, p. 326-359.

SICILA, A. O.; MARIN, M. M.; HERNANDEZ, F. M., et al. Control y Aprendizaje Motor. Madrid: Sintesis, 1999.

SMOLKA, A. L. B A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência e Educação. Cedes, 2000, v. 71, n. 2, p. 166-193.

TSENG, C. N.; GAU, B. S.; LOU, M. F. **The effectiveness of exercise on improving cognitive function in older people: a systematic review.** J Nurs Res., 2011, v. 19, n. 2, p. 119-131.

TULVING, E. Organization of memory: Quo Vadis? In: GAZZANIGA, M. S. (Ed.). The Cognitive Neurosciences. Cambridge: A Bradford Book, 1995, p. 839-847.

VAN DER LINDEN, M.; HUPET, M. Le Vieillissement Cognitif, Unite de Neuropsychologie Cognitive et Unite de Psychologie. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

VERCAMBRE, M. N.; GRODSTEIN, F.; MANSON, J. E., et al. **Physical activity and cognition in women with vascular conditions.** Arch Intern Med, 2011, v. 171, n. 14, p. 1244-1250.

YASSUDA, M. S. Memória e o envelhecimento saudável In: FREITAS, E. V.; PY, L.; NÉRI, A. L. et al. (Eds.). Tratado de Geriatria e Gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002, p. 914-920.

# XIX. ENSINAR E APRENDER: O SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANCISCO DE ASSIS FRANCELINO ALVES

IVO LUIS OLIVEIRA SILVA

GLÁUDIA MOTA PORTELA MAPURUNGA

**RESUMO:** A prática pedagógica do profissional de Educação Física vem ao longo dos últimos anos despertando inúmeros questionamentos, principalmente quando queremos saber quais são os referenciais teóricos que norteiam e como os mesmos interferem no fazer pedagógico dos profissionais de Educação Física. O objeto de estudo foi a formação de professores, os parâmetros teórico-metodológicos, os aspectos da interdisciplinaridade, o valor das práticas das atividades físicas e a inclusão social, bem como os aspectos éticos na complexa tarefa da formação docente. O profissional de Educação Física é um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades e merecedor de nossa atenção.

**Palavras Chaves:** Prática Pedagógica. Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Educação Física.

## 1. INTRODUÇÃO

O texto está baseado na experiência profissional docente e na revisão atualizada da literatura. A resposta inicial que construímos é fruto de uma breve reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas salas de aulas de Educação Física, conteúdos temáticos extraídos da concepção do existir humano que levam-nos a considerações acerca do corpo, da história; dos jogos, das danças, das lutas; dos movimentos sociais e da cultura dos sujeitos.

Dessa maneira, acreditamos que ser professor de Educação Física<sup>1</sup>, é desempenhar uma tarefa que vai além do imaginário coletivo do docente que age como um agente transmissor de conhecimento de um lado, e dos alunos como receptores passivos do que lhes é ensinado. É necessário o entendimento da mudança paradigmática do conceito de professor, do surgimento do novo sujeito-autônomo, e integrador.

Compete ao professor antes de qualquer coisa o estabelecimento de uma consciência ampla sobre o corpo humano; sobre o homem e a dialética de sua historicidade, o respeito a realidade do aluno, da escola e da sociedade. Ser professor é ter consciência da necessidade de transmitir o conhecimento, a sensibilidade ética e a consciência política.

Desta forma, indagamos sobre a sustentação dos projetos pedagógicos na Educação Física e o direcionamento às práticas educativas, tanto de educação do cidadão, como na formação dos educadores<sup>2</sup>. Como caracterizar e conceber os currículos escolares nos cursos de Educação Física no mundo contemporâneo volátil e tecnológico? Em que racionalidade está fundamentada a proposta pedagógica dos Cursos Superiores? Como são travadas as lutas de classe no contexto da escola e suas representações no campo profissional?

## 2. O SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nossa intenção é refletir sobre a profissão de Educador Físico<sup>3</sup>, especificamente sobre o sujeito professor e sua atuação no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por diferentes significados histó-

1 Lembramos que a atividade do Profissional de Educação Física, respeitado o disposto na Lei nº 9.696, de 1º de Setembro de 1998, e no Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, rege-se por este Código de Ética.

2 Ao realizarmos nossa atuação docente não podemos deixar escapar os vínculos afetivos com este ser que aprende, mesmo que não deseje aprender naquele momento, por alguma circunstância, prepará-lo para operar autonomamente seu futuro para pensar em alternativas viáveis para os problemas da sua sociedade e apelos sociais em prol do bem comum.

3 Segundo o Art. 3 do Código de Ética dos Profissionais de Educação Física CONFEF/CREFs reconhece como Profissional de Educação Física, o profissional identificado, conforme as características da atividade que desempenha, pelas seguintes denominações: Professor de Educação Física, Técnico Desportivo, Treinador Esportivo, Preparador Físico, Personal Trainner, Técnico de Esportes; Treinador de Esportes; Preparador Físico-corporal; Professor de Educação Corporal; Orientador de Exercícios Corporais; Monitor de Atividades Corporais; Motricista e Cinesiólogo.

ricos. A formação profissional do educador físico exige uma reflexão crítica na dimensão do conhecimento, investimento em uma sólida formação teórica e prática nos campos que constituem como elementos construtores dos saberes da docência.

O desafio de ser professor é criar condições para estimular a produção do conhecimento e ascender a possibilidade de uma formação de qualidade continuada, inserido-se em um cenário de mudanças e inovações. Para Lévy (2000) há, no entanto, o surgimento de um universo coletivo e de inteligência compartilhada, que passa pela interdisciplinaridade do conhecimento. Na mesma defesa Toffler (1980) ventila sobre a terceira onda do conhecimento e as necessidades daqueles que desejasse sobreviver no mercado deveram se preparar para essa transformação.

O exercício do pensar dar-se-á por meio da aproximação do pesquisador com a realidade e do processo da reflexão crítica no discente. Por isso, acredita-se que as Instituições de Ensino Superior precisam de certa forma:

Atender a uma racionalidade informada pela perspectiva teórico-metodológica da relação entre o sujeito e o objeto da pesquisa. A racionalidade deve-se manifestar através da vinculação estrutural entre o campo teórico e a realidade a ser pesquisada, além de atender ao critério da coerência interna (BARRETO; HONORATO, 1998, p. 59).

Para Balzan (1997) a qualidade do ensino superior devem-se evidenciar características extremamente complexas, dadas às realidades vigentes em países, situados em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-ecônômico e multiplicidades de culturas, ao longo da história.

As orientações do Conselho Nacional de Educação para com a formação dos professores é a de que a atuação desse profissional deve resultar a construção de “habilidades e valores; (...) como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação (BRASIL, 2002a, p. 2)

Dessa forma o professor deve relacionar-se com o contexto e as práticas pedagógicas de ensino, pela ação reflexiva sobre da metodologia docente dos futuros profissionais de Educação Física e a compreensão sobre os fundamentos e as bases teóricas, além das habilidades pedagógicas necessárias para o desenvolvimento pessoal

Os componentes curriculares demonstram ampla pluralidade disciplinar, conferindo um caráter generalista à formação. Para simplificar<sup>4</sup> é preciso existir um consenso entre comunidade, educadores, professores que possuem como objetivo promover uma educação para a emancipação humana.

A Educação Física apresentou, no final do século XX, o aparelhamento da área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento com a Resolução CFE 03/87, demarcando duas áreas acadêmico-profissionais: o Bacharelado e a Licenciatura<sup>5</sup>.

A Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível Superior de Graduação Plena vem “corrigir” determinado limites presentes na Resolução CFE 03/87 em marcos de definições, compreensão do campo e aparelhamento curricular, assim descreve:

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saú-

<sup>4</sup> Ao longo dos 30 anos de atuação do Professor Francelino Alves como educador, professor de Educação Física nos mais diferentes, níveis de escolaridade, encontrei profissionais de todas as formas, de todos os tipos, mas uma coisa foi percebida, que todos procuravam a sua maneira desenvolver seus trabalhos buscando a satisfação dos alunos. Embora nem sempre essas metodologias fossem as melhores e as mais corretas.

<sup>5</sup> A Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9394/96 em 2002 e 2004 destacaram uma nova configuração no processo em que a Formação de Professores da Educação Básica, Licenciatura Plena, passaria a ter uma identidade própria, enquanto que a Educação Física competiria contribuir com o conhecimento específico.

de, da forma- ção cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, P. 1).

A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização da identidade profissional e ultrapassa o pragmatismo da ação docente e se transfere ao saber fazer, que jamais deve perder de vista a sensibilidade artística. O ser professor de Educação Física é deparar com vários desafios e situações de ensino, como por exemplo, as condições das instalações esportivas; a inexistência do material didático nas escolas; a indefinição dos horários para a prática da Educação Física; a disputa por espaços na escola; a desmotivação dos alunos e também de muitos profissionais; a não valorização das aulas de Educação Física no ambiente escolar; e a inexistência de políticas públicas para a Educação Física.

Ensinar não é somente repassar e transferir conhecimentos, expor experiências é algo mais do que isso, como nos afirma Paulo Freire (1987) quando se posiciona para a dimensão do professor reduzindo o ato do conhecimento meramente como transferência deste conhecimento. Ensinar é se defrontar com o cotidiano dos alunos e da escola e buscar na complexidade do relacionamento o caminho da totalidade. É encontrar métodos, caminhos para a concretização dos objetivos educacionais. É doar-se de corpo e alma a tarefa de convivência com os alunos buscando a construção do processo ensino aprendizagem. Comprometer-se com a sociedade acreditando num futuro harmônico para todos. Ter a consciência sobre a importância do professor no contexto da sociedade e descobrir métodos facilitadores para colocar a teoria na prática e a prática na teoria, sem perder de vista o agir profissional.

Para Schon (1995) a arte de ensinar exige uma competência, ou um “saber-fazer” que se aproxima da sensibilidade artística. Esse agir implica num saber fazer consciente na busca da facilitação da aprendizagem, em ajudar os alunos a aprenderem com satisfação e motivação. E Edgar Morin (2000) nos propõe sete saberes fundamentais que a escola teria como missão de ensinar: o erro a ilusão; os princípios de um conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a Compreensão e a ética do gênero humano. O autor adverte sobre a necessidade de organizar o conhecimento e a informação, sem perder de vista a parte e o todo.

A essência da educação e do ensino está em compreender as pessoas e suas condições lhes garantido solidariedade intelectual, moral, religiosa, ética e humana. Os métodos de aprendizagem deverão contemplar esses significados. Caso contrário, se tornarão insuficientes, para a consolidação do ensino e a compreensão do ser humano.

### **3. PARA ALÉM DO DOGMATISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A tarefa do professor deverá estar para além do dogmatismo<sup>6</sup> e buscar um pragmatismo na dialética do cotidiano. As verdades precisam ser ensinadas não como eternas e absolutas, mas como possibilidade para novas verdades e novos conhecimentos. Em outras palavras, caminhar entre o texto e o contexto; no meio do global e o regional; no multidimensional e o específico; dentre o simples e o complexo.

Para Tardif (2002), a estrutura dos saberes docentes divide-se na formação profissional adquiridos pela instituição de formação e vão se incorporando à prática docente; disciplinares integrados com os campos de conhecimento; curriculares por meio da seleção de conteúdos e métodos; experienciais que passar a existir a partir da experiência profissional

---

<sup>6</sup> Dogmatismo é a tendência de um sujeito, de assegurar ou crer em algo como verdade irrefutável, é um termo muito empregado pela religião e pela filosofia. Dogmatismo são ditas verdades que não foram revisadas ou criticadas, crer na existência de algo sem ter dúvidas. Filósofos, como Platão e Aristóteles, se recusavam a crer em fatos estabelecidos e ditos como verdade.

e pessoal. Para Morin (2000) a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Para Nóvoa (1992) as competências são respeitáveis, não como um fim em si mesmas, mas como medianeiras do processo de formação, de natureza político-social e de natureza técnico-profissional.

Nosso desafio é saber articular a parte e o todo, conhecimento e sociedade, teoria e prática, saber fazer e saber ser. Essa é talvez uma das mais importantes missões dos professores. É necessário que cada professor selecione os conteúdos a ser transmitido no tempo da disciplina, esse é um trabalho de síntese, onde parte e todo se complementam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a educação envolvida com a cidadania, baseada no texto constitucional, chamando a atenção para o item que trata da participação como um princípio democrático no exercício da cidadania. Aponta que o:

Princípio democrático, pois traz a noção da cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc (BRASIL. 1998.p.21).

Uma das dificuldades percebidas no ato de ensinar é a construção do processo de síntese do conteúdo a ser transmitido pelos professores aos alunos. O problema se agrava quando os professores tornam-se escravos desse tempo e buscam a todo custo repassar conhecimentos complexos em ritmos acelerados, atropelando o tempo de aprendizagem dos alunos.

De maneira geral, no processo de formação de professores, assenta em evidência a tentativa de tornar a prática pedagógica e os estágios curriculares mais combinados com uma formação agregada com o cotidiano e a produção de conhecimento se refletem no exercício da profissionalidade docente.

Concatenar os programas curriculares com a monitoria, a iniciação à pesquisa, as atividades de extensão e as atividades complementares como eixo condutor do fazer pedagógico. É possível observar uma articulação teórica e prática por meio de estudos de casos, observações e entrevistas, facilitadas pela inserção dos alunos em atividades de pesquisa, planejamento, investigação e práticas sociais (SCHÖN, 2000).

No que diz respeito à história da Educação Física no Brasil a origem está associado aos meios militares, na primeira escola da Marinha, em 1926, passando pelo regime político autoritário do Estado Novo (1937 - 1945). A Educação Física em instrumento de controle social, preparando os jovens para que se transformassem rapidamente em máquinas humanas e fortalecessem seus corpos e suas mentes a serviço da pátria. Hoje novas tecnologias da educação e da comunicação surgem na tentativa de construir um novo saber.

Uma das polêmicas que se trava no contexto nacional em nossos dias, se refere à revitalização da Educação Física nas escolas, fundamentada em princípios pedagógicos que possibilitem a compreensão do mundo por parte dos alunos, numa visão crítica e transformadora da sociedade, na busca de superação das ideologias de dominação por meio do processo de conscientização da população.

Guimarães (1997) estimula uma proposta de aprendizado que trate uma construção peculiar de aprendizagem significativa, enquadizada na funcionalidade e na continuidade da aprendizagem<sup>7</sup>. Pereira (2002), defende que professores e alunos devam construir, de forma conjunta e continuada, um conhecimento, no olhar sobre o campo, na revisão e na leitura da realidade.

<sup>7</sup> Acredito que seja necessário recorremos à nossa história, principalmente a história da Educação Brasileira, e ver como foi tratada a Educação Física e sua evolução. Por outro lado, entre outras leituras de uma ciência possível, encontramos: o construtivismo nas suas mais variadas concepções que dão prioridade às potencialidades do sujeito; certa psico-pedagogia nas suas expressões de um sujeito consciente, autônomo e empreendedor, criativo; correntes da sociologia da educação que em última instância abordam a ação e a sociedade com viés reproduтивista, resultado de causa e efeito. Isto para não falar das concepções filosóficas e epistemológicas subjacentes a um fazer pedagógico que continua aprisionando o sujeito-aluno a normas e regras que o prendem a si mesmo e que o deixam à deriva da complexidade, do caos e da irracionalidade nas suas interações com seus educadores.

Várias discussões que se evidenciam no momento, entre os profissionais da área, os quais se encontram divididos fundamentalmente entre três grupos distintos: 1) tradicionalistas 2) hedonistas e 3) socialistas. Essa classificação tem um caráter meramente didático-expositivo com a finalidade de situar o leitor frente aos núcleos ideológicos distintos que se desenvolveram ao longo do tempo e que de certa forma construíram formas diferenciadas de pensar a Educação Física (FILHO, 1988).

A novidade da Educação Física busca articular o conhecimento de formação abrangendo as dimensões: humana-sociedade; biociência do corpo humano; conhecimento científico e tecnológico; movimento humano; e didático-pedagógica. Precisamos de uma hermenêutica que construa consensos significativos, portanto aprendizagens pedagógicas.

Cabe aos profissionais da Educação e da Educação Física construir os consensos que dão unidade à racionalidade do campo pedagógico e do trabalho docente. E é justamente isso que propõe a educação moderna, baseada na formação integral do ser humano. Há um movimento de mudança, repleto, por isso, de aberturas e possibilidades.

#### **4. A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA ESPORTIVA E A INCLUSÃO SOCIAL**

Antes de iniciarmos a discussão<sup>8</sup> sobre a interdisciplinaridade, devemos ter noção sobre disciplina como uma categoria organizada de pensamento humano dentro das diversas áreas do conhecimento. Fazenda (1999, p.66) nos adverte sobre “a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina”.

A interdisciplinaridade é apontada como saída para o problema da disciplinaridade, que é contextualizada como doença, devendo, portanto, ser superada/ curada, através da prática interdisciplinar. Para sua viabiliza-

<sup>8</sup> O termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável, no entanto, a definição acima pode ser considerada um princípio das suas inúmeras distinções terminológicas.

ção, sugere a presença de profissionais de várias áreas em um projeto pedagógico interdisciplinar. Trata-se da presença de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Para Japiassú (1976), à interdisciplinaridade faz-se mister a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo comprehensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar.

Em um projeto pedagógico interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina, tratar o assunto no plano teórico, analisar suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo, entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdo.

A interdisciplinaridade também é uma questão de atitude, uma relação de reciprocidade, mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

O projeto interdisciplinar envolve questionamentos sobre o sentido e a pertinência das colaborações entre as disciplinas, visando um conhecimento do “humano”. E, nesse sentido, a interdisciplinaridade é chamada à postular um novo tipo de questionamento sobre o saber, a respeito do homem e da sociedade. Também não se trata de postular uma nova síntese do saber, mas, sim, de constatar um esforço por aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos.

Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com o objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira, a interdisciplinaridade<sup>9</sup> se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual. O ensino baseado na interdisciplinaridade tem grande poder estruturador, pois os conceitos e procedimentos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, em que várias disciplinas se articulam.

A sugestão da interdisciplinaridade é constituir ligações de complementaridade, convergência, interconexões entre os conhecimentos. O currículo precisa considerar conteúdos estratégicos de aprendizagem que habilitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e vivências visando à integração.

A inclusão é um procedimento amplo, que dar a entender em alterações, nos ambientes físicos e na cabeça das pessoas, até mesmo da própria pessoa com deficiência. Dessa forma, na medida em que a atividade física<sup>10</sup> acomoda um desenvolvimento da autoimagem, autoconfiança e autoestima da pessoa, esta passa a se ver com maior autonomia para administrar a sua vida e, assim, se institui em um convívio social donde as diferenças são respeitadas.

Há estudos em Educação Física como também na área de educação especial que comprova que os alunos com necessidades especiais separados de alunos “normais”, apresentam um resultado inferior, do que se ele estivesse incluído. Cruz (1997) em sua tese “Classe especial e Regular no contexto da Educação Física: Segregar ou Integrar?” exemplifica com a aplicação de ginástica, jogos, voleibol, basquetebol, futsal, handebol e ou-

<sup>9</sup> Apesar da constância com que o tema aparece nas discussões atuais, a interdisciplinaridade ainda é incipientemente desenvolvida em todos os campos do conhecimento e é pouco explorada no terreno da educação.

<sup>10</sup> É preciso entendermos que qualquer que seja a modalidade esportiva que o cidadão venha a optar, seja por saúde, prazer ou mesmo na busca de resultados, este deve merecer uma atenção redobrada de profissionais formados e, ao mesmo tempo, de uma “formação de profissionais que desenvolvam conhecimento e pesquisas no sentido de propiciar a esse sujeito os benefícios que ele espera da prática esportiva” (MOREIRA; PELLEGRI-NOTTI; BORIN, 2006: 188).

tras atividades em uma turma especial, mostra uma diferença significativa em que os alunos integrados apresentam um resultado superior do que se eles estivessem segregados ou os outros ditos normais isolados.

... em aulas realizadas em conjuntos com alunos de classes regulares, ditos normais, os alunos portadores de deficiência mental tiveram um desempenho consideravelmente acima de seus próprios tempos, nas mesmas atividades, porém, em espaços restritos a seus pares de iguais, vulgo, classes especiais (CRUZ, 19997, p. 61).

Observa-se com a aplicação de atividades integrativas, que esses alunos obtiveram um melhor desempenho, como foi dito anteriormente, um dos papéis prioritário da Educação Física é a sociabilidade segundo De Marco (1995) o “discurso globalizante da educação foi confirmado nessa questão ao apontarem a formação global do educando e a socialização como propósitos específicos da Educação Física.” (p. 84).

Quando nos referimos às questões da interdisciplinaridade percebemos que a Educação Física como outras disciplinas tem muitas das vezes se fragmentado dentro do currículo escolar, apresentando diferentes tarefas, para grupos diversos. Não se pode perder de vista que o contexto da sociedade apresenta inúmeros comportamentos. Dessa forma deve-se atentar para que cada classe social apresente um comportamento, um tipo de interesse e aspiração diferente, porém para que haja formação de um cidadão, é importante notar as necessidades do grupo social a que pertencem.

O papel da Educação Física dentro de uma Educação Inclusiva nos faz refletir que é possível, mas é preciso querer e estar disposto a modificar a concepção da sociedade e a nossa própria forma de ver o mundo.

...se aproximar desse indivíduo, e entende-lo com suas especificidades e suas dificuldades individuais - incluindo sua deficiência. E aí sim junto com ele,

criar um programa individual de integração que atenda às suas necessidades, possibilidades e desejos. Não podemos carregá-lo no colo, podemos apenas ajudá-lo a percorrer o seu caminho, que no final das contas, será solitário e individual, como o de todos nós (GLAT,1995, P. 44).

O que é necessário para a Educação Física hoje é auxiliar esses alunos a se desenvolverem, criando para eles uma oportunidade de lazer, prazer e principalmente de bem estar físico e social. Sabe-se que o ambiente social interfere no desenvolvimento do aluno, com isso fica nítido a responsabilidade da Educação e principalmente da Educação Física, que é levar o aluno a participação efetiva na vida social, ressaltando a igualdade de direitos e desprendendo quaisquer tipos de discriminação.

Para Jimenez (1998) os jogos trazem algumas atitudes para as crianças portadoras de necessidades especiais como 1) Participação em diferentes tipos de jogos considerando seu valor funcional ou recreativo superando os estereótipos; 2) Sensibilidade ante aos diferentes níveis de destreza, tanto próprias como nos outros, na prática dos jogos; 3) Valorização das possibilidades como equipe e da participação de cada um de seus membros com independência do resultado obtido; 4) aceitação do desafio que supõe se opor a outros em situações de jogo sem que ele derive em atitudes de rivalidade.

A valorização e a participação nos jogos são de grande importância para essas crianças, pois fazem com que a mesma também desenvolva as suas atitudes que acaba gerando uma superação. A prática dessas atividades não impede que os alunos portadores de necessidades especiais às executem, apesar de suas limitações, pois elas são benéficas a essas crianças principalmente no desenvolvimento de suas capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social, para sua futura independência.

A sociedade, hoje em dia, ainda se encontra despreparada para lidar com as pessoas com deficiência, situação do desrespeito e preconceito são corriqueiros. Para Medina (1991) o profissional de Educação Física tem que:

Estar sempre atento ao seu papel de agente renovador e transformador da comunidade de onde ele, via regra, se apresenta como um líder natural. As pessoas e os grupos sociais - dependendo da classe a que pertençam - apresentam características especiais de comportamento.

Para Chateu (1987), o homem só é completo quando brinca, partindo daí, damos uma importância aos jogos a serem trabalhados numa perspectiva educacional, ou seja, levar os alunos através de uma relação social ter: respeito às regras, prazer, limites espaço-temporais, liberdade, ordenação, cooperação entre outros. Quando o jogo é utilizado como forma de inclusão social não se pode perder de vista uma das suas principais funções que é a possibilidade de integração e fortalecimento das relações humanas.

Lembremos que a participação de uma pessoa com deficiência em atividades constitui uma saudável forma de lazer, agencia a interação da mesma, de seus pares, das pessoas envolvidas no processo. A inclusão é a soma de inúmeras oportunidades e possibilidades para superar os desafios e promover o desenvolvimento do indivíduo com um todo.

## 5. PRÁTICAS ESPORTIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Uma das faces do esporte contemporâneo é a heterogeneidade de suas manifestações. Ainda que contenha características específicas, esse fenômeno apresenta descrição díspares de acordo com o ambiente em que se insere (STIGGER, 2002).

Segundo o artigo 3º do capítulo III da Lei Federal nº 9.615, de 24 de março de 1998, intitulada Lei Pelé, o esporte pode ser reconhecido nas seguintes manifestações: desporto educacional; desporto de participação; desporto de rendimento (BRASIL, 2015).

O esporte educacional é percebido, de forma equivocada, como uma representação do esporte de rendimento no ambiente escolar, o que continuar a ser, na verdade, são competições estudiantis de rendimento que não pode ser execrado, porque representa o exercício do direito ao esporte e às possibilidades de ocupação de espaço pelo esporte.

No Brasil, a algum tempo, especialistas do esporte e pedagogos da Educação Física têm contribuído com as novas abordagens científicas de ensino do esporte. No entanto, a inclusão de jovens e adultos, transcorre para um olhar onde o esporte permite uma totalidade de expressões humanas, a citar a inclusão social, o esporte é um intenso organismo de integração, podendo ser considerado uma ferramenta pedagógica dentro e fora da instituição de ensino.

É comum assistirmos nos noticiários cenas de violência praticadas por jovens e adultos nos meios urbanos, nas instituições e em todos os lugares o que demonstra nitidamente a ausência dos valores sociais consequentemente a fragilidade dos meios educacionais que favorecem para o comprometimento da socialização dos indivíduos.

E é nesse instante que evidenciamos o papel das práticas esportivas na sociedade, juntamente com as práticas educacionais, através da escola no fomento dos princípios e valores sociais, morais e éticos. Na realidade, todos parecem saber o valor dos esportes e das práticas esportivas, mas demonstram poucas ações no sentido de tornar concreta esta ação. Dessa forma, cabe ao professor de Educação Física criar condições para que o esporte seja assumido como um valor de referência na inclusão e no bem-estar, não apenas de crianças e jovens, como também de adultos e idosos (FLORENTINO; SALDANHA, 2007).

Alguns cursos de Educação Física regularam seus currículos pelo paradigma da aptidão física, o que dar a entender um grande número de horas destinadas ao estudo da anatomia, fisiologia, biomecânica e biologia, tais conteúdos ficavam aparelhados por uma concepção tecnicista, no esporte, doutrinava nada mais do que gestos técnicos e fundamentos básicos do esporte.

No esporte, assim como na educação, o desenvolvimento dos valores também se faz importante e necessário quando o que está em jogo é a formação humana. É sabido que o esporte apresenta um caráter normativo e prescritivo em suas práticas, onde existam responsabilidades e direitos, quer tratamos do esporte no setor da educação, da saúde, do lazer, da cultura ou do rendimento. O esporte deve assumir seu estatuto cultural e as obrigações que esta circunstância lhe impõe, incluindo sua dimensão de tempo e espaço (BENTO, 2004).

Podemos pensar que se todo e qualquer processo de formação do ser humano visa o aperfeiçoamento ou o desenvolvimento pleno, não somente das crianças e jovens, mas do grupo e da sociedade como um todo, então, o esporte enquanto atividade social, desenvolvido à luz de princípios e referenciado por objetivos, também se vê pautado por um quadro de valores, de mensagens e de comunicações que serão importantes para a prática pedagógica em Educação Física e esporte (QUEIRÓS, 2004).

Assim sendo, uma das formas de se alcançar este objetivo é pensarmos numa prática educativa do esporte orientada por um viés inclusivo, que vise à promoção de atividades recreativas, formativas e sociais. Uma prática que (re)construa valores, tais como: responsabilidade, respeito ao próximo, respeito às regras, desenvolvimento da personalidade, da tolerância, da integração entre as pessoas. E para que isso ocorra é preciso que o professor e a sociedade creditem na mudança, zelem por uma coerência total entre suas idéias e suas ações na prática educacional; busquem conteúdos e uma metodologia de ensino dinâmica. Em suma, uma aprendizagem formativa que faça do seu aluno um ser pensante, autônomo, criativo e crítico.

Hoje, há uma nova orientação, por assim dizer, na qual as áreas que se relacionam com o movimento humano - incluindo o esporte - não podem estar isoladas de seu contexto social, cultural e humanístico. De acordo com Queirós (2004), não se pode mais ignorar as mudanças que ocorrem no sistema social e no sistema tradicional do esporte, tendo em vista

que o mesmo está inserido em uma mudança de valores, tal como outros sistemas parciais da sociedade contemporânea. Para tanto, devemos buscar compreender quais os valores que regem o desenvolvimento do esporte na atual conjuntura social; qual o seu paradigma norteador no processo de mudanças axiológicas as quais estamos vivendo contemporaneamente.

Em suma, o esporte é um fenômeno social, rico em sentidos e significados, para Bento (2004) não está “desobrigado de ser um campo de educação. De ser um fator de qualificação da cidadania e da vida” (p. 54), como bem havíamos salientado ao longo deste ensaio. Podemos dizer que o esporte e sua prática estão diretamente relacionados ao homem e à sua necessidade de humanizar-se, tornando-se pleno e intrinsecamente inserido na trajetória histórica e cultural de seu povo.

O esporte cultiva através da cooperação, noção de viver em coletividade, amplia a discussão de regras e socialização. Para isso o professor deve agir como mediador do processo. No esporte, há oportunidades de formação, de educação e difusão de valores voltados para o senso crítico. Atualmente são várias as manifestações de cultura corporal de movimento na contemporaneidade, todas elas aglutinando o exercício físico a uma prática socializante.

## CONCLUSÕES

Estudamos o conceito de interdisciplinaridade como uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano. Apresentamos, ainda, interdisciplinaridade na prática esportiva e filosofia. O que podemos refletir é que o presente não está pronto, ele é o resultado de várias transformações que passou a humanidade e se manifesta no hoje como presente, assim como a representação do hoje surge como nítida possibilidade para as idéias de um vir a ser do futuro.

Abordamos a interdisciplinaridade na prática esportiva. O esporte desempenha um importante papel na formação do homem e da vida em sociedade, matriz de socialização e transmissão de valores, forma de sociabilidade moderna, instrumento de educação e fonte de saúde, estes são alguns dos atributos do fenômeno esportivo.

Ao refletir sobre o papel do professor de Educação Física na educação inclusiva percebemos que é possível sim modificar a concepção da sociedade, a concepção dos próprios profissionais da área e, por que não, até dos alunos portadores de deficiências e/ ou dificuldades de aprendizagem. O grande desafio da instituição educacional em ter que desempenhar, muitas vezes, as funções da família e promover com sucesso a formação social dos indivíduos.

Dessa forma, fica claro que os profissionais da área da Educação Física também foram incluídos na área da saúde pelo tipo de atividade desenvolvida. A educação dos profissionais de saúde deve pautar-se também nos conhecimentos experimentados, vividos, pois esses permitem formar profissionais com capacidade de solucionar problemas. Desse modo, a educação deve ser prática e medir sua qualidade frente à necessidade de contribuir para melhorar a situação de saúde da população.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Alcyrus Vieira Pinto; HONORATO, Cesar de Freitas. Manual de sobrevivência na selva acadêmica. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. Cadernos Cedes (22). São Paulo: Cortez, 1988.
- BENTO, Jorge Olímpio. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 21-5

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parâmetros curriculares nacional – Ensino Médio, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. 1999

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Resolução CNE/CP n. 1 fevereiro de 2002a

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CSE n. 7, de 31 de Resolução CNE/CSE n. 7 março de 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CSE n. 58, de 18 de Parecer CNE/CSE n. 58 fevereiro 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Esportes. Decreto-lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Lei Pelé. Diário Oficial Federal. Brasília. Disponível em: . Acesso em: 22 mar. 2015

CALIGHER, Sandra Bianca. Turismo pedagógico. São Paulo, 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Faculdade Ibero-Americana, 1998.

CHATEU, J.O Jogo e a Criança, São Paulo, Ed.Summus,1987.

CRUZ,G.Classe Especial e Regular no contexto da Educação Física: Segregar ou Integrar?, Londrina, Ed UEL, 1997.

DE MARCO, A. Pensando em Educação Motora, Campinas, Ed.Papiro, 1995

GLAT, R. Integração Social dos Portadores de Deficiência:Uma Reflexão, Rio de Janeiro, Ed. Sette Letras,1998.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FILHO, Lino Castellani. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 1988

FLORENTINO, José A.; SALDANHA, Ricardo Pedrozo. Esporte educação e inclusão social: reflexões sobre a prática pedagógica em educação física. Revista Lecturas Educacion Fisica y Deportes, Buenos Aires, ano 12, n. 112, set 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/esporte-educacao-e-inclusao-social.htm>. Acesso em: 2 fevereiro de 2015

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. Edit. Olho Dágua. São Paulo. SP 2001.

GUIMARÃES, Camila; PELLEGRINI, Denise; BARBOSA, Neuza. Descobertas à vista: Estudo do meio aponta novos caminhos de aprendizagem ao romper as fronteiras da sala de aula. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, n. 106, out. 1997.

JAPIASSU H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago; 1976.

JIMÉNEZ, J. Psicomotricidad y Educación Física 184 Sesiones Prácticas para Educación Especial Infantil y Primaria, Madrid, Ed.Visor, 1998.

\_\_\_\_\_, J. Educação Física Cuida do Corpo e da Mente, São Paulo, Ed.Papirus, 1992.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 2000

MOESCH, Marutschka. A produção do saber turístico. São Paulo: Contexto: 2002.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: UNESCO/ Cortez Editora, 2000.

MOREIRA, Wagner; PELLEGRINOTTI, Ídico Luiz; BORIN, João Paulo. Formação profissional em esporte: a complexidade e a performance humana. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Orgs.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

NÓVOA, A. et al. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em revista: a Educação em revista imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-32.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Implicações da Pós-modernidade para a Universidade. *Avaliação*. Ano 7. v. 7, n. 1, mar. 2002. p. 35 - 46.

QUEIRÓS, Paula. Por um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go (Orgs.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 187-198.

STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 72-9

\_\_\_\_\_ *Educando o Profissional Reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980

## XX. LEVAR A ARTE DA PERFORMANCE DA LICENCIATURA EM TEATRO AO CHÃO DA ESCOLA - E FRICCIONÁ-LOS TODOS

THAÍSE NARDIM

**RESUMO:** O texto enuncia possíveis relações entre a arte da performance e a educação, com ênfase sobre a adequação da práxis em arte da performance às aulas de teatro na escola. Inicialmente, identifica a natureza da problemática a na formação do professor de teatro; em seguida, enumera quatro possibilidades, nomeadas como Encontros, de relações entre a arte da performance e a educação. Por fim, sugere refletir sobre a possibilidade inversa daquela até então proposta – por que não levar a arte da performance à escola – apontando para a necessidade da manutenção da abertura do tema.

**Palavras-chave:** arte da performance; ensino de teatro; formação de professores

O ano é dois mil e quinze. Segundo conta e nos conta a História, Marcel Duchamp propôs a recognição dos modos de funcionamento do regime de identificação das artes visuais, com sua *Fonte*, há 98 anos. Há exatamente 100 anos os dadaístas punham-se a encenar poemas, tocar músicas de ruídos e lançar impropérios sobre sua plateia, ou vender ingressos duplicados de cadeiras marcadas – preferencialmente tudo isso ao mesmo tempo - em seu *Cabaret Voltaire*. Nesse mesmo ano, aniversariava dezessete primaveras a estreia do *Ubu Roi* de Alfred Jarry – datada de 1986 - com suas personagens não-psicológicas, frases desconexas e visualidades não-re-

presentacionais. Há 59 anos Flávio de Carvalho desfilava pelas ruas do centro de São Paulo de sainha e meia-arrastão com seu *New Look*, criado para garantir o conforto térmico do homem dos trópicos, apontando para o passado das saias masculinas para prenunciar o futuro e afirmar o presente – e arranjar muita confusão.

O ano é dois mil e quinze. O aluno de licenciatura em teatro assume a palavra: “Professora, mas para que cursar uma disciplina de Performance? Para que produzir, no contexto de formação, em arte da performance? É mais que evidente que eu não poderei usar a Performance em sala de aula! Eu não faço bacharelado, eu faço licenciatura! Professora, eu não quero ficar pelado/a! Professora, quero que a senhora me prove que nem todas as performances são violentas, para então eu saber que podemos levar algumas para a escola. Professora, mas para que serve trabalhar com arte da performance na aula de teatro da escola?”

Dois mil e quinze, e esse texto apresenta-se, então, como uma espécie de colagem breve e logicamente orientada de respostas para perguntas desesperadas como as indicadas acima, que eu venho recolhendo há cinco anos como professora da disciplina Performance – com ementa dedicada à arte da performance – no curso de Licenciatura em teatro da Universidade Federal do Tocantins. Espero reunir nas linhas que seguem apresentações sucintas, porém suficientemente evidentes, de algumas das incontáveis possibilidades que professores, performers e pesquisadores – ou professores-performers-pesquisadores – vêm desenvolvendo para o caminho que leva a arte da performance à realidade diária do ensino de teatro na escola. Dados os limites do texto e de meu conhecimento, muitas abordagens não serão alcançadas, mas certamente aquelas que aqui esboçarei poderão indicar caminhos de pesquisa, pistas bastante úteis ao professor – futuro ou presente – de teatro que ainda (des)equilibra a arte da performance na ponta de seu nariz. Talvez o texto possa ser lido como um guia rápido de *desesperamento* performático, para você que ainda não teve a oportunidade de entender muito bem o que aquela região interdita do corpo

humano – o olho de Bataille e Tom Zé<sup>1</sup>, ou uma metáfora para tudo o que há que se negar em termos de desejo, ou ainda uma outra metáfora, para o sul do sul do sul do *logos* ocidental – tem a ver com as calças.

O primeiro eixo pelo qual podemos projetar respostas às questões que perseguiremos está apontado na introdução deste escrito: apesar de ser a arte da performance um fazer relativamente recente se olhada frente às outras formas artísticas, suas premissas estão fundadas em formas consagradas pelas escritas da história das artes, composições que já somam, algumas mais, outras menos, um século desde sua criação. Entretanto, recursar a esse argumento de autoridade – “a performance tem de estar na escola porque os Livros dizem que está na História, porque os Autores registram que é significativa” – seria não apenas muito simplório, mas também desonesto. Certo está que meus alunos não costumam chegar à aula de história do teatro e questionar-se “Por que eu preciso aprender história do teatro grego? Por que ensinar teatro grego na escola? Professor, prove-me que há tragédias gregas não-violentas para que eu me convença de podem ser levadas à escola!”. Mas, se miramos essas certezas com olhos de PPPs (professores-performers-pesquisadores), poderemos avançar para uma reflexão necessária em torno do currículo praticado nas aulas de teatro que adentram as portas das escolas: quem ou o que institui e legitima os conteúdos que registramos em nossos planos de ensino? O que está aquém e além – por debaixo e para adiante - dessas escolhas? E, considerando que o teatro que vimos ao longo de nossa formação enquanto artistas e educadores atua sempre como referência primordial nesse processo, lançando agora um olhar (de PPPs) que desnaturaliza nosso próprio repertório, cabe também questionar: como somos levados a assistir ao que assistimos? Essas reflexões serão especialmente profícias para entendermos a raiz das rejeições iniciais à inserção da arte da performance como conteúdo nas aulas de teatro na educação escolar, dado que a interiorização da universidade brasileira se dá em velocidade muito superior àquela do mesmo processo para o circuito

---

1 Em referência ao livro “História do olho”, de Georges Bataille, e ao disco “Todos os olhos”, de Tom Zé.

de arte contemporânea, redundando na formação de grande número de professores de teatro que vão para suas salas de aula sem terem frequentado a arte da performance enquanto espectadores/participantes – ou tendo assistido/participado a/de um número muito reduzido de obras, de pouca diversidade formal.

## **ENCONTROS POSSÍVEIS ENTRE A ARTE DA PERFORMANCE, A ESCOLA, A EDUCAÇÃO, A PEDAGOGIA...**

A fim de argumentar com o leitor que o encontro entre a arte da performance e educação não é apenas possível, mas pode acontecer de variadas formas, apresento abaixo quatro eixos em que identifico que essa relação pode dar-se. Chamarei a esses eixos de Encontros, apontando para o diálogo com Spinoza, um filósofo com o qual nós, artistas da performance e/ou professores-pesquisadores-performers temos muito a conversar, ao mesmo tempo em que trazendo à baila o pesquisador brasileiro Tomás Tadeu, que – também em confabulação com Spinoza, e com Deleuze - nos propõe que a educação possa ser entendida como “uma arte do encontro e da composição” (TADEU, 2002).

### **Encontro 1: ensino de arte da performance**

É certo que a terminologia “ensino” deve ser problematizada frente às práticas que aqui se reúnem, visto que, como nos informa Valentín Torrens na versão em língua inglesa de sua coletânea “How we teach performance art” (2007), elas dedicam-se a criar

estratégias horizontais e que criam situações logicamente e semanticamente bizarras objetivando gerar novas ideias, mais que dando explicações, a fim de libertar os temas recorrentes, estimulados por ideias

antigas; para borrar suas fronteiras e permitir que as novas ideias emerjam (TORRENS, 2014, 25)<sup>2</sup>

Entretanto, ela aparece neste momento a alternativa possível para diferenciar as práticas de formação de artistas na linguagem da arte da performance ou o ensino de arte da performance para fins não-profissionalizantes, em educação formal ou não-formal, da ideia de Pedagogia da Performance, que no momento é recursada por duas abordagens bastante distintas, como veremos a seguir. Reitero que neste eixo enquadra-se não apenas o ensino dos recursos e da apreciação/participação em arte da performance na aula de teatro ministrada na escola, mas também a formação do artista profissional e a divulgação dos recursos criativos e meios produtivos em arte da performance para não-profissionais e criadores em geral.

## **Encontro 2: pedagogia da performance**

Embora eventualmente confundida com o ensino de arte da performance, a Pedagogia da Performance, conforme aqui abordada, diz respeito às práticas de ensino ligadas a conteúdos diversos, de quaisquer disciplinas, cujas ações estruturam-se de modo similar às ações de arte da performance. A didática entendida como performance – a atuação do professor, em qualquer área de ensino (em teatro inclusive) compreendida como performance e observada no seu potencial artístico/criativo para fins de uma educação que considere o sensível (também em sua forma, educação pelo sensível). Aproxima-se da ideia de uma arte instrumental, questão muito delicada dado a prevalência, em nossa universidade, da crença na autonomia da arte conforme proposta pela filosofia do século XVIII. Neste eixo, impõe-se como referência um extenso grupo de pesquisadores americanos fortemente influenciados pela obra de Paulo Freire e sua Pedagogia da

<sup>2</sup> Tradução nossa para “create logically and semantically bizarre situations in pursuit of generating new ideas, rather than giving explanations, in order to liberate the recurrent subjects, stimulated by old ideas; to blur their boundaries and allow new ideas to burst in”.

Autonomia, dentre os quais destacamos Elyse Lamm Pineau, que em seu “Nos cruzamentos entre performance e pedagogia: uma revisão prospectiva” (2010) mapeia “as interseções generativas entre educação libertadora e o emergente paradigma da performance crítica” (idem, 98).

### **Encontro 3: arte performativa pedagogicamente engajada ou transpedagógica**

Essa possibilidade de encontro relaciona-se ao contexto da virada pedagógica nas artes, mas também aponta para a obra de artistas engajados na arte performativa de meados do século XX, como Allan Kaprow e suas Atividades (KAPROW; KELLEY, 1993), nosso objeto de estudo durante investigação de mestrado; Joseph Beyus e suas ações pedagógicas como a Universidade (BISHOP, 2012); além de uma diversidade de artistas nossos contemporâneos, como o alagoano radicado em Diamantina/MG Flávio Rabelo, que em seu “Cartografias do invisível” explora o formato da palestra-performance para abordar os conceitos trabalhados em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida neste Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (RABELO, 2014).

### **Encontro 4: educação da cultura performativa**

A investigação e posterior proposição do que estou nomeando como uma educação da cultura performativa fundamenta-se em uma dupla compreensão acerca da relação entre as artes das performances, a performatividade e as práticas de ensino. Pensar a performance como conteúdo na educação escolar – assim como Schechner, quando propõe a performance como ferramenta epistemológica - apresenta a alternativa de pensar-se os fenômenos como performance (SCHECHNER, 2006). Assumo como princípio que, enquanto função, forma, campo ou linguagem de numerosa, recorrente e significativa apresentação na cena da arte contemporânea,

as artes das performances devem ser exploradas nas salas de aula do ensino das artes (ou ensino através das artes) da educação básica, a fim de que os jovens estudantes possam encontrar-se minimamente disponíveis para a apreciação quando confrontados com uma obra dessa natureza; numa segunda perspectiva, considero que, do mesmo modo, os estudos da performance enquanto campo do saber e a performatividade como conceito operatório impõem-se como conteúdo reflexivo-filosófico e estratégia analítica que podem constituir-se em ferramenta de extremo valor para a conscientização e autonomização do sujeito em idade escolar. Ao longo deste texto, vou explorar cada um desses dois olhares, desenvolvendo como, a partir de sua articulação, podemos elaborar uma nova disciplina.

Para aqueles que tenham intimidade com os estudos da cultura visual e da arte-educação, adianto-lhes uma lente através da qual se poderá acompanhar esse texto: trato aqui de um exercício de transposição para o campo dos estudos da performance o pensamento que vai fundar, a partir do campo de saber da cultura visual, a ideia de uma educação da cultura visual (MARTINS; TOURINHO, 2012).

Para operar a transposição a que acima me referi, assumo que as proposições metodológicas derivadas do que se denomina pedagogia da performance, especialmente na pesquisa de raiz estadunidense (PINEAU, 2010.), contemplam de modo fragmentário os cruzamentos entre os conteúdos e métodos das artes e das ciências sociais ao debruçarem-se sobretudo sobre a articulação entre artes (das performances) e pedagogia, seja no sentido do entendimento das práticas pedagógicas enquanto fazeres artísticos ou fazeres que poderão ser especialmente privilegiados pela fricção com as formas, funções e operações das artes, seja na enunciação de metodologias para o ensino das artes das performances.

Aquilo em favor de que busco advogar, portanto, é um fazer metodológico, performativo por natureza fenomênica e performático pela abordagem, em que prática artística performática e os conceitos, ideias e métodos dos estudos da performance apresentem-se indissociáveis, pos-

sibilitando o atendimento a uma demanda de alfabetização performativa que quiçá permita ao corpo discente posicionamentos críticos frente tanto às artes das performances e outras linguagens artísticas performáticas ou performativas, quanto às performances sociais como aquelas dos que assumem papéis públicos, das estratégias ativistas e contra-ativistas, das performances de gênero e das performances culturais em geral, propiciando conscientização e responsabilização sobre o caráter performativo de sua existência e de suas intervenções sobre o mundo.

Propor uma alfabetização performativa pode soar grosseiro e excessivamente semiotizante. A despeito de seu caráter contextualizador e mesmo sociológico, podemos encontrar já nas proposições da educação da cultura visual uma espécie de semiotização das práticas culturais, pela proposição de leituras através da indução de representações relativamente definitivas. De fato, pensar em alfabetização é pensar na redução de realidades sensíveis ao nível sintético e operacional das linguagens. Sugerir uma alfabetização performativa é, de fato, uma proposição militante, e que por esse caráter poderá eventualmente assumir feições menos dadas ao debruçar-se sobre particularidades e sutilezas do que as formas que efetivamente costumam agradar e motivar artistas e pensadores da diferença. Compreendo, porém, que as crescentes demandas sociais no que refere à discriminação racial, ao preconceito de gênero e orientação sexual, à xenofobia e outras formas de violência simbólica, discursiva ou física que conduzem ao assassinio das populações discriminadas, solicitam a ativação rápida de dispositivos de contra-ataque.

Entretanto, é também na direção da *afetivização* das questões macropolíticas - bem como, por excelência, na exploração daquelas próprias às micropolíticas - que opera, dentro dessa apresentação, a inserção da prática, o fazer artístico em artes das performances. Performar deliberadamente o gênero, a raça, o outro (os outros - sujeito/tempo/espaço) *dessemiotizam* os signos analisados ao, justamente, *reperformativizá-los*, encarnando-os. Com isso, embora não seja minha intenção para os limites deste texto

prescrever ou demonstrar técnicas, há que se considerar que também a articulação entre as três competências que Ana Mae Barbosa (1991) identificou em sua Abordagem Triangular para o ensino das artes visuais - a saber: o fazer, o contextualizar e o apreciar – têm seu espaço garantido numa proposição dessa natureza, assim como abordagens que abraçam de modo mais acolhedor a possibilidade dos borramentos entre as fronteiras artísticas – dentre as quais destaco a proposição de uma Abordagem Espiral por Marina Marcondes Machado (2012), que suspende por um momento a histeria coletiva em que tornou-se a justificada militância pela garantia da presença das quatro linguagens artísticas no currículo escolar, prevendo o cultivo de

(...) um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a performance, os *happennings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012, p. 8)

### **Uma anti-conclusão: por que NÃO levar a arte da performance da licenciatura em teatro ao chão da escola (e não os friccionar todos).**

A fim de não concluir esse escrito, mantendo aberta e manifesta a possibilidade de reconstrução do pensamento (como quereria Paulo Freire) e exposta a fragilidade de uma reflexão composta por aquilo que de nós transparece nessas letras, proponho o exercício de pensarmos ao revés do que veio sendo defendido até aqui, buscando motivos para não levar a arte da performance à escola.

Como professora-pesquisadora-performer (PPP), venho observando ao longo dos anos de (sofrida) inserção no circuito brasileiro desse campo artístico uma progressiva institucionalização de formas, fazeres e fluxos (FFF). Aos poucos, as instituições promotoras de arte e cultura de nosso país incorporam obras de arte da performance em sua programação mensal, e a frequência de artistas da performance na cena artística oficial é crescente, nos mais diversos estados da federação. Performadores clamam por editais que reconheçam sua prática enquanto uma linguagem artística, garantindo recursos a serem destinados exclusivamente a ela – para que não precisem submeter suas propostas às áreas de teatro, dança, música ou artes visuais, como ocorre hoje. Grupos de performadores organizam-se como associações ou afins, visando à garantia de direitos profissionais da categoria. Todas essas conquistas – garantidas aos poucos com suor e sangue de uma massa aguerrida – poderão ser muito benéficas, garantindo, por exemplo, maior estabilidade profissional para os artistas. Entretanto, como herdeira intelecto-conceitual dos artistas da segunda vanguarda ocidental, não posso deixar de notar os perigos que poderiam representar para o campo: ao adotar políticas referenciadas, inserindo-nos de boa vontade nas instituições estabelecidas, velhas conhecidas de nossa constituição enquanto sociedade, não estaríamos nos vulnerabilizando, expondo a arte da performance a uma possível adequação, docilização, suavização – domesticação, enfim?

É por essa possibilidade que, como diria o escorregadio escrivão Bartebly, da novela de Herman Melville, “prefiro não”. Penso que não camhei do teatro rumo ao performático para correr os riscos de ter as asas tolhidas. Muitas objeções poderão e são apresentadas a essa minha escolha política – como, por exemplo, “mas você tem de onde retirar o seu sustento”. Podemos voltar a discuti-las em ocasião mais adequada. Os fatos, porém, são: a escola é também uma instituição. E a universidade. São elas, minhas duas instâncias de trabalho (e retiro de “sustento”) pilares fundamentais de nossa civilização. Não estaria eu, portanto, incorrendo numa grande contradição ao defender a inserção escolar da arte da performance?

Alguns outros professores-pesquisadores-performers parecem compartilhar de desconfianças similares às minhas – não por acaso, PPPs que mantém-se ligados às instituições de ensino. É o caso de Denise Pereira Raquel (2014), que em sua reflexão sobre o que nomeia, junto a Naira Ciotti, híbrido professor-performer, enuncia:

O choque entre ambas, instituição escolar e a prática artística da performance começa a se tornar cada vez mais claro se considerarmos que grande parte dos pressupostos destes trabalhos artísticos se delinham justamente como reflexão crítica relacionada aos mecanismos de funcionamento do sistema sócio-político-econômico ao qual estamos submetidos, ao promover uma aproximação entre arte e vida e utilizar como extensões do próprio corpo e da ação deste, materiais comuns como por exemplo sacolas plásticas, lixo, alimentos, objetos de uso pessoal, entre outros; valorizando o caráter processual, a efemeridade, a desmaterialização da obra como forma de resistência à mercantilização da arte. (RACHEL, 2014, 20-21)

A proposição de Denise ao longo da obra, entretanto, segue em sentido conciliatório. Sem deixar de problematizar a relação entre os dois termos de seu híbrido, corajosamente ela nos mostra experiências em suas aulas de artes em classes de Educação de Jovens e Adultos em que o produto do binômio parece ter garantido a presença da natureza contestatória da prática performática entre os fazeres dos estudantes-pesquisadores-performers.

E nós? Para qual saída apontaremos no futuro que se aproxima?

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Editora Perspectiva/Iochpe, 1991.
- BISHOP, C. *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Londres: Verso Books, 2012
- KAPROW, A.; KELLEY, J. (Orgs). *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 1993.
- MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, v.8, n.1, p. 1-21, abril. 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646> Acesso em 01/08/2015.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da cultura visual – conceitos e contextos*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2012.
- PINEAU, E. L. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma análise prospectiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 35, v. 2, p. 89-114, maio a agosto. 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/14416/8333> Acesso em 01/08/2015.
- RABELO, A. F. *Cartografias do invisível – paradoxos da expressão do corpo em arte*. 2014. 000f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Programa de Pós Graduação em Artes da Cena, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Arquivo digital.
- RACHEL, D. P. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer* [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- SCHECHNER, R. *Performance Studies. An Introduction*. New York e Londres: Rotledge, 2006.
- TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*, número 27, volume 2, p. 47-57, julho a dezembro. 2002. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25915/15184> Acesso em 01/08/2015
- TORRENS, V. *How we teach performance art*. Valentín Torrens Edition, 2014.

# **XXI. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

**ANTÔNIO JOSÉ ALBUQUERQUE DE ARAÚJO FILHO  
SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA  
SIMONE CESAR DA SILVA  
HELYANE CANDIDO PEREIRA**

## **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

**RESUMO:** Este artigo analisa a Educação a Distância (EAD) e o processo de mercantilização do ensino superior pelo qual atravessa a educação no contexto histórico diante da crise estrutural do capital. Para tanto, observamos a função que a EAD assumiu como meta de democratização do acesso ao ensino superior na esfera pública e privada. Mészáros (2011), por exemplo já alertava-nos que vivenciamos uma crise na estrutura do capital e suas consequências reverberam em todos os palcos sociais. Já, Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), por sua vez, articula que a Educação para Todos (EPT) constitui em necessidade do capital para sua reprodução. Compreendemos, ainda, que a EAD exerce um papel de intensificação na precarização das atividades do professor. O Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) atrelam a EAD como condição à formação para a cidadania e a empregabilidade da força de trabalho e do mercado.

**Palavras Chaves:** Educação a Distância; Universidade; Mercantilização; Crise Estrutural do Capital.

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) é um projeto do capital destinado à formação da classe trabalhadora, portanto, não é possível desprezar o caráter classista desta modalidade de ensino. Nessa regência, o objetivo essencial é dissecar a EAD e a intensa mercantilização do ensino superior inseridas na lógica do desdobramento da crise estrutural na educação, condicionando a educação a redução aos danos causados pela queda tendencial da taxa de lucro. O deslocamento da educação superior para o mercado, tem como substrato o Estado Brasileiro, que seguidamente impõe reformas e políticas educacionais de acordo com as recomendações dos organismos internacionais.

A crise estrutural do capital e seus incrementos nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo na formação do professor e a reforma desencadeada pelo Estado assegura a manutenção dos lucros pelo capital. Ao examinar as propostas das diretrizes da agenda internacional aos países membros da UNESCO, verificamos que a educação instala o Estado neoliberal produzindo e reproduzindo a geração do conhecimento fortalecendo na luta de classes a burguesia, que soergue artimanhas ideológicas para suplantar o exercício do poder.

A crescente mercantilização do ensino superior ganhou maior visibilidade após a oferta do produto de educação a distância, *on line* ou virtual, manifestando, nos últimos tempos, as múltiplas facetas do complexo da educação no capitalismo em crise estrutural.

A educação superior brasileira, no âmbito geral, vem, na última década deste século XX, implantando profundas mutações, com consequências austeras para a mediação de transmissão e assimilação do conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade, elegendo como prioridade os aspectos técnicos e tecnológicos, pautados nos princípios empresariais de competitividade de mercado e interrupção do tempo livre do trabalhador forçando sua suposta qualificação para trabalho.

a educação, não apenas como um elemento ideológico de convencimento da nova ordem neoliberal do capital, mas como uma mercadoria vendável e bastante lucrativa.

Assim sendo, o ensino formal, antes presencial, passa a ser ofertada em larga escala, a distância, sendo vendido em pacotes a baixo custo, aligeirado, com mínimos de conteúdo, gerando no cliente a necessidade de procurar o serviço novamente por não estar completamente satisfeito com o produto anterior.

Atualmente, o mercado de diplomas é bastante facilitado, na busca de atender o cliente/estudante, uma vez que a educação como uma mercadoria qualquer precisa agradar o consumidor, para tanto, os aparatos tecnológicos que lhe permita estudar à distância em suas horas vagas, foi à grande sacada do mercado da educação. Nessa direção, a mercadoria do EAD se torna a principal política institucionalizada pelo Estado brasileiro, conforme os receituários internacionais, é a única capaz de propiciar a universalização do ensino superior, no cumprimento das metas dos organismos internacionais.

A EAD, em nossa leitura, é a expressão da crise do capital na contemporaneidade, formalizando a mercantilização da educação superior, demonstrado em documentos oficiais, como exemplo Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96 e na lei 13.005/2014 do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período de vigência entre 2014-2024<sup>1</sup>, incentiva à utilização de aparelhos tecnológicos como ferramenta para o aprendizado de todas as áreas da educação, cujo alcance abrange todos os níveis e modalidade da educação.

As teses de Mészáros, afirmam que vivemos a crise mais profunda do sistema capitalista, em que todos os complexos sociais são coisificados e a educação torna-se uma variável econômica, ou seja, uma mercadoria

---

<sup>1</sup> Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação-PNE* e dá outras providências. – Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 01 de jul.2015.

bastante lucrativa, demostrando nesse processo que a célula da sociedade capitalista é a mercadoria.

O momento vigente do capitalismo em sua referida crise estrutural do capital (Mészáros, 2008), percebemos profundas reformas institucionais sob o intuito de reordenar os países na direção de contribuir com a reversão da tendência a queda da taxa de lucro, lançando uma educação longe de alçar os patamares do alto conhecimento. A educação é duramente atacada pelo processo de composição orgânica do capital, que pretende reverter a queda tendencial da taxa de lucro e, assim, sair da crise que assola o sistema desde a década de 1970. Na tentativa de solucionar a crise, na dimensão aparente do fenômeno, a educação se torna uma variável econômica, podendo o capitalismo a seu modo vender os pacotes educacionais para forma um novo perfil de trabalhador.

As políticas nacionais da educação brasileira, dentro das reformas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, são implementações de um conjunto de ações, socioeducativas, com o discurso sedutor de universalização e democratização da educação, que, a nosso ver, traduz-se, apenas em estratégias necessárias à administração das contradições imanentes do capitalismo.

As políticas educacionais com a mediação da sociedade civil, associada ao complexo do empobrecimento e embrutecimento do trabalho, vem sendo manipulada em prol do capital, que provoca, por sua vez, por meio da teoria das competências, a negligência do conhecimento à classe trabalhadora, agravando a intensificação da precarização.

Neste contexto, a EAD é a única alternativa atribuída sob o ideário da teoria do capital humano (TCH), para a qualificação e formação de profissionais, com destaque na formação de professores, alinhando flexibilidade de tempo, sem necessidade de espaço físico institucional. Um meio para dar continuidade à sua formação, de maneira “acelerada” para o enfrentamento do problema da desqualificação profissional.

Desde o Decreto no 5.800, de 8 de julho de 2006, por sua vez, versa sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), mostrando o oferecimento prioritário de cursos de licenciatura e de formação inicial de professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, de gestores e de trabalhadores também em educação básica. Tal decreto apresenta, ainda, a oferta de cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento e a constituição de um sistema nacional de educação superior à distância.

Como já asseguramos, anteriormente em Silva (2011, p.175),

Certamente, os aprofundamentos do processo de oferta da EaD, tanto na esfera pública quanto na privada, agradam, em muito, os empresários da educação e os de venda de produtos de informática e de serviços de telecomunicações sobretudo de internet.

Mediante o discurso oficial da Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO e de outros organismos internacionais e nacionais chamando a sociedade para a participação ativa na educação, sob a afirmação de que todos têm que ser envolvidos no processo de “Todos pela Educação”, ressaltando-se, desse modo, os novos paradigmas, é importante perguntar: Como é o processo de intervenção dos organismos internacionais no processo educacional brasileiro? Em que medida as políticas públicas educacionais para a formação de professores sofrem interferência dos organismos ideológicos da educação internacional? Quais as características que definem a participação do conjunto de empresários no compromisso de almejar uma “sociedade democrática, cidadã e de direito”?

Mediante isso, como os desdobramentos da crise irão intervir nas relações estabelecidas entre as Conferências de Educação para Todos (EPT) e as políticas educacionais brasileiras fazendo se entrecruzarem para definir a EAD como educação mínima a classe trabalhadora? Que consequência na formação de professores via EAD se expressa na legislação educacional?

Dentro do cenário nacional, se serve o aparato internacional, promulgando várias leis com o fim de atender às demandas exigidas a partir de 1990, emanadas, por sua vez, das determinações do Programa de Educação Para Todos (EPT), que foram decisivas na formulação da legislação e das políticas educacionais brasileiras a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996), e de seu substituto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006). O instrumento de investimento vigente na educação brasileira é o Fundeb, que incluiu em seu financiamento as modalidades de ensino, dentre elas a EAD.

As análises de autores, tais como Mészáros (2008), Jimenez (2010) e Mendes Segundo (2005), apontam que no cenário da profunda crise do capitalismo, o Estado, que integra o sistema sociometabólico do capital, é reconfigurado para o capital retomar o crescimento, acumulação e expansão, provocando a privatização do Estado. A educação, sob essa lógica, é fortemente atingida pelos ideólogos neoliberais que modificam a função social da educação, transformando-a em uma mercadoria necessária ao capital em crise.

Deste modo, podemos aferir que a EAD reforça a TCH, direcionando os problemas para os trabalhadores, reproduzindo a ideologia da falta de qualificação para o mercado de trabalho. A EAD surge com o discurso de corrigir a qualificação dos indivíduos, oferecendo, contudo, uma formação míima e aligeirada, de modo que seja, conforme Jimenez (2010, p.20) pautada no “reducionismo na formação”.

Na continuidade desse raciocínio, Jimenez elucida, a respeito da educação:

Deslocada dos lócus vivos da universidade, do ambiente concreto da academia, toma o lugar dos processos de apropriação teórico-prática de conteúdos científico-pedagógicos sólidos e abrangentes, com o

concurso cotidiano de professores, uma formação jogada à sorte dos pacotes tecnológicos, prontamente descartáveis, comprados no mercado da educação virtual, no qual concorrem, a propósito, conglomerados empresariais de peso, ávidos por aventurar-se nesse lucrativo ramo de negócios. (JIMENEZ, 2010, p.20).

Presenciamos que, nessas últimas quatro décadas do século XX, o capitalismo situa-se em sua fase mais desenvolvida, com expressivo avanço da indústria das comunicações e da informática. Vivenciamos, entretanto, a crise mais profunda e irreversível do capital, representada pela queda tendencial da taxa de lucros. Estas ações provocaram desdobramentos em todas as esferas da sociedade, de uma forma que Mészáros (2009) caracterizará como “Crise Estrutural do Capital”, como podemos verificar na Tabela I, a seguir:

Tabela I - *As Gerações da EAD e seus mecanismos de transmissão da educação*

Geração	Tecnologia	Características
1 <sup>a</sup> Geração	Impressa	Estudo por correspondência com o uso de material impresso. Estudo independente.
2 <sup>a</sup> Geração	Teleducação	Uso de rádio e televisão. Aulas gravadas e distribuídas em formato de videotape, fitas cassete e/ou satélites.
3 <sup>a</sup> Geração	Universidades Abertas	Universidade Aberta (Open University) do Reino Unido como modelo. Nova modalidade de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação. Uso de guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão via rádio e televisão, audiotape, conferências por telefone e biblioteca local. Orientação de alunos e discussões em grupo.
4 <sup>a</sup> Geração	Teleconferência	Uso de redes por satélite com áudio, vídeo e computador em tempo real. Utilizada, principalmente, em treinamento corporativo.
5 <sup>a</sup> Geração	Internet/Web	Uso de classes virtuais on-line com base na internet e na aprendizagem colaborativa. Textos, hipertextos, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Fonte: Adaptado de MOORE, Michael G. e KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Dito isto, parafraseando Mendes Segundo (2005, p.39), nesse momento de crise estrutural da sociedade capitalista, a educação é um “instrumento político–ideológico e financeiro, na tentativa da superação da crise do capital”. As reformas educacionais implementadas em um conjunto de ações na ótica lúcida do sistema assumem um discurso de caráter mistificador, sendo, portanto, necessárias para administrar as contradições imanentes do capitalismo.

Com a reconfiguração do cenário econômico – o modelo de desenvolvimento neoliberal –, a reforma da educação se dá principalmente pela proposição de um “novo paradigma” de conhecimento, visando a sua adequação ao cenário cultural e econômico estabelecido, posto que segundo esse ideário, é preciso reproduzir a necessidade de desenvolver no espírito humano a capacidade de resolver problemas, de ser criativo e de ser flexível, para sobreviver aos desafios postos pela pós-modernidade.

O financiamento na formação de professores nos cursos de licenciatura ofertados na modalidade EAD é difundido pelo governo brasileiro, em Planos Nacionais e em Leis, o que é claramente determinado pelos organismos internacionais, que possui a EAD como lócus privilegiado para a formação de professores. Estima-se, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2013, mais de 40% das matrículas em graduação EAD eram em cursos de licenciaturas. O discurso é o de solucionar a falta de professores, formando profissionais para a sala de aula. Resulta disso, porém, o princípio da formação desqualificada e a garantia da redução de custos. Informa-nos o autor que

Percebe-se uma política de desvalorização do magistério na análise do cumprimento de expansão do ensino superior, à medida que se observa a precária formação recebida pelo docente na EaD por haver profissionais igualmente precarizados em seu ofício de ensinar, o que não contribui para melhorias em suas condições de trabalho (SILVA, 2011, p.176).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), corresponde ao principal agente de negócios do governo brasileiro a partir de determinações mais abrangentes do capital. A UAB consiste num mecanismo utilizado pelo capital em parceria com o governo para implementar suas políticas devastadoras que embasam a formação aligeirada de nível superior, sobretudo e a formação de professores, com o discurso rasteiro e superficial de resolver os problemas da educação e da sociedade. De acordo com Silva (2011, p. 174), “A UAB cumpre o papel de articular políticas econômicas e sociais para popularizar a EaD e naturalizar a oferta de cursos superiores a distância e semipresenciais na esfera privada com lastro do governo”.

Ampliar o acesso à educação superior é uma das propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE). A principal alternativa apresentada hoje não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas, sim, a articulação das já existentes, rebaixando exacerbadamente os custos. Tem-se a economia de recursos financeiros, com isso, há a possibilidade de que novos investimentos sejam feitos, para contribuir com o aumento do número de matrículas, aumento esse constatado durante o processo de efetivação da UAB.

Dentro de todo o processo de reforma educacional brasileira, a ideologia da democratização é muito forte, e atinge a consciência da classe trabalhadora, causando uma má compreensão de todo o processo em vigor. Contudo, esse determinante enigmático do sistema metabólico do capital é, conforme aponta Mészáros (2008, p.44), “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”, ou seja, internalizar em cada pessoa o posicionamento do capital, tendo como fim último que esse possa imaginar que seus pensamentos são verdadeiramente seus.

Coadunando-nos com Mészáros (2008), temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, não sendo possível de ser feita sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); o Marco de Ação de Dakar (2000); a Declaração de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Brasília (2004). Como consequência dos documentos elencados, brotam recomendações para EAD e formação de professores tendo estratégias para alcançar os objetivos e metas propostas de EPT, bem como os aspectos ligados à dita qualidade da educação.

Temos, ainda, como os estudos sobre o papel do Banco Mundial nas reformas educacionais, realizados por Mendes Segundo (2005) e Leher (1998), que constatam a sua atuação em prol da diminuição da pobreza e da sustentabilidade econômica nos países pobres, ao delegar à educação a responsabilidade de solucionar o caos social e as intensas desigualdades produzidas no seio do capitalismo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos apontar que no contexto da crise estrutural do capital, é reforçado a necessidade de formar professores prioritariamente pela EAD, avigorando a manutenção da crise estrutural na educação, e com isso, o imperativo do capital para salvaguardar seus interesses, com o aporte do Banco Mundial nas Conferências Mundiais de Educação para Todos (EPT), implementando a formação rasteira e aligeirado do professor, para educar os filhos da classe trabalhadora.

Vivenciamos, ainda, uma intensificação de reformas na gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) sob as bandeiras de mercantilização, competitividade e inovação tecnológica. Na análise da EAD, em que a década de 1990, representa o período em que o Branco Mundial impõe aos países pobres, políticas e reformas educacionais, no ajustamento a estratégias do capital em crise estrutural, as políticas oficializam a EAD, atribuído o papel de universalização do ensino, atrelada a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), prioritariamente com o uso da

internet, proporcionando um avanço extremo na EAD, nas IES privadas e expansão desta modalidade nas IES públicas, segundo os próprios dados estatísticos do Censo 2013 da ABED.

Destarte, torna-se imprescindível para a expansão da EAD, sucessivas legislações que visam não apenas o seu fortalecimento, mas a sua predominância como política educacional, sobretudo nos cursos de licenciaturas.

A nova função assumida pela universidade brasileira de educar a distância, com base nos preceitos da autonomia, da sociedade democrática e na universalização do ensino superior, corrobora para o processo que passa a educação mundial, consolidando o mercado da educação, mediante a venda de pacotes de educação superior, associando a isso a negação do conhecimento à classe trabalhadora. Sendo que a Organização Mundial do Comércio (OMC) busca romper as barreiras possíveis entre os países membros no tratamento da educação como massificação da mercadoria necessária a recuperação das taxas de lucro na economia capitalista, da crescente taxa tendencial de utilidade e obsolescência da mercadoria, que ativa a rotatividade dessa mercadoria da informação.

Tendo como critério as experiências internacionais, a EAD agrega uma série de benefício ao Estado e ao setor privado, contudo, a classe trabalhadora é quem mais vivencia dificuldades em adaptação de absorver conhecimentos nessa fortificação da modalidade de ensino, sobretudo por apresentarem elevadas dificuldades na leitura e interpretação correta de um texto. Assim, a EAD foi, aos poucos, sendo construída na política educacional brasileira e sua regulamentação se deu em parceria com o setor público ao privado.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), alinhada à EAD, conseguiu expandir, a partir da década de 1990, no quantitativo de oferta de vagas e matrículas, números muito altos, se comparados ao tempo de exigência na legislação brasileira como modalidade educacional.

Considerada a política de democratização do ensino, faz-se necessário compreender em estudos futuros os seus desdobramentos na educação do ensino superior em paralelo crescente de precarização onde a classe trabalhadora tem uma clara redução dos postos de trabalhado, aumentando da jornada de trabalho, agora não mais pelo tempo cronometrado, mas sim porque o trabalhador exerce várias funções ao mesmo tempo.

A TCH atrelada a ideologia da EAD, responsabilizam o não aprender e falta de vaga no mercado de trabalho aos próprios trabalhadores por não terem educação adequada e pela estagnação no exército de desempregados. A Universidade pública brasileira, vivencia, neste ano de 2015, mais uma greve de professores, contudo, na EAD não existem registros históricos de qualquer movimento equivalente, assegurando assim, como os caixas eletrônicos bancários conhecidos como 24h a continuidade de seus serviços mesmo em cenários de agravamento de perdas dos trabalhadores, portanto, a EAD é a modalidade idealizada pelo o sistema capitalista que reduz o número necessário de contratações de trabalhadores para a produção e disseminação de conhecimento historicamente sistematizado, reproduzindo sobre intenso controle ideológico a concepção de um educação voltada, exclusivamente para formação de mão-de-obra que possam reproduzir a sociedade do conhecimento, ou melhor, do capital.

## REFERÊNCIAS

- ANPED. ANPEd-Dокументo: Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado. Rio de Janeiro. 2010.
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Tramitação do PL 8035, 2010. Disponível em: [www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116), acessado em 28/07/2012.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de

abril de 2001. Seção 1, p. 12. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>, acessado em 21/02/2015.

BRASIL, DECRETO N° 1.917, DE 27 DE MAIO DE 1996.<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d1917.pdf>, acessado em 21/02/2015.

BRASIL, INEP, Divulgação do censo da educação superior 2013. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documents/2014/principais\\_resultados\\_censo\\_2013.xls](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documents/2014/principais_resultados_censo_2013.xls). Acessado em 26/02/2015.

BRASIL, INEP. Censo da educação superior 2012: resumo técnico. – Companhia Editora Nacional 2014. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Acessado em 26/02/2015.

BRASIL, MEC, SEED, PORTARIA MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002. Disponível em <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/docs/comead.pdf>. Acessado em 23/02/2015.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, PORTARIA NORMATIVA N° 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Disponível em [http://www.prograd.ufscar.br/enade/Portaria\\_Normativa\\_40-2007\\_atual\\_redacao.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/enade/Portaria_Normativa_40-2007_atual_redacao.pdf), acessado em 24/02/2015.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BANCO MUNDIAL Ensañanza Superior – Las Lecciones derivadas de la Experiencia, Washington, 1994.

BANCO MUNDIAL. Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria, Washington D. C. Banco Internacional para Reconstrucción e Desenvolvimento. 2003.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Washington D. C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. 1996.

FRERES, H. de A. A Educação e a Ideologia da Empregabilidade: formando para o (des) emprego. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC, 2008.

JIMENEZ, S. V., SOARES, R., CARMO, M., PORFIRIO, C.(org.). Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007.

JIMENEZ, S. V., ROCHA, A. R. M. Educação a venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: JIMENEZ, Susana V. SILVA, Marcus F.A. (orgs) Políticas públicas e reprodução do capital. Fortaleza: Ed. UFC, 2007.

JIMENEZ, Susana V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação no novo milênio. Cadernos de Educação. Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, Jun 2007, p. 119 - 138.

Legislação brasileira sobre educação [recurso eletrônico]. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 358 p. – (Série legislação; n. 94). Disponível em <http://www.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento.440.pdf>. Acesso em 22/02/2015.

LEHER, Roberto. Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 31<sup>a</sup> ed. 2013.

MARX, K., ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 1º ed. 2008.

Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Organização Susana Jimenez, Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo – Fortaleza:EdUECE,2010.

FRERES, Helena. RABELO, Jackline. MENDES SEGUNDO. Governo e empresariado: A grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos.

Jimenez, S. A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Uma crítica para além do concerto democrático.

PIMENTEL, Edlene. A crises estrutural do capital e a ativação dos limites absolutos: algumas reflexões sobre o desemprego crônico.

MENDES SEGUNDO, M. das D. O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o Fundef no centro do debate. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, FACED-UFC. 2005.

MENDES SEGUNDO, M. das D. O Banco Mundial no comando da educação dos países periféricos. In Rabelo, Jackline (org.): Trabalho, educação e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos. In: RABELO, J.; FELISMINO, S.C. (Org.) - Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

MÉSZÁROS, I. A Crise Estrutural do Capital. In. Revista Outubro. N. 4, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 1998.

MÉSZÁROS, I. A Crise Estrutural do Capital. São Paulo, Ed. Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. A Educação para Além do Capital. São Paulo, Ed. Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I, Para além do Capital. São Paulo. Ed. Boitempo, 2011. Disponível em, <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acessado em 10.09.2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NACÓES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2003/4. Versão resumida – Gênero e Educação para Todos: o salto rumo à igualdade – Relatório Conciso – Disponível em: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em: 30.01.2015.

ORGANIZACOES DAS NACOES UNIDAS PARA A EDUCACAO, CIENCIA E CULTURA – UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jontem). Tailândia; UNESCO, 1990.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. Revista Trabalho Necessário, Niterói: UFF, ano 7, n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: < <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf> >. Acessado em: 07/02/ 2015.

SANTOS, G., JIMENEZ, S., VIANA, C. M. Q. Q., RABELO, J. (Org.) Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2013.

SANTOS, G., COSTA, F., JIMENEZ, S., (Org.) Ontologia, Estética e crise estrutural do capital. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2012.

\_\_\_\_\_ SANTOS, G., COSTA, F. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2013.

\_\_\_\_\_ RABELO, J., MENDES SEGUNDO, M das D., JIMENEZ, S., CARMO, M. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. Fortaleza. Ed. EDUECE, 2013.

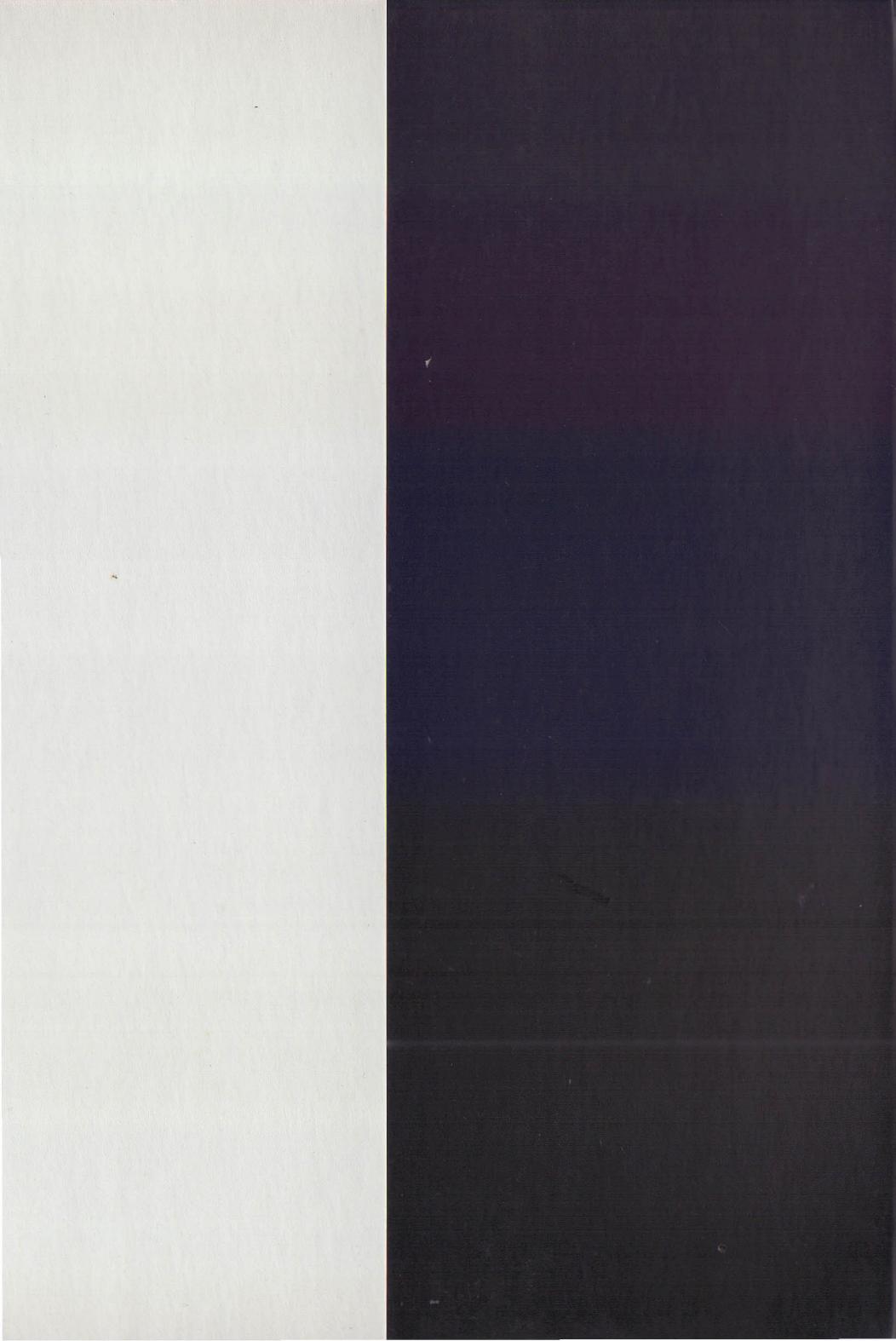
SILVA, S. A da. Educação à Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC, 2011.

UNESCO. Aprender sin Fronteras: superar las barreras de espacio, tiempo, edad e circunstancias. sd. Mimeo. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001021/102195sb.pdf>. Acessado em 01/03/2015.



“ Este livro contou com a colaboração de professores de diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Tem como missão a ampliação e divulgação de produção científica relevante avaliada e selecionada unicamente com base na qualidade e real contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento artístico, científico, tecnológico e áreas afins. Os trabalhos, idéias e opiniões aqui publicadas são de inteira responsabilidade de seus autores, ficando a cargo da Coordenação Editorial e Conselho Editorial do Livro “Arte e Docência” apenas a responsabilidade de divulgação.”





# ARTE E DOCÊNCIA

---

\*

Este livro que vem a público amplia o espectro já alcançado pelo livro “Arte: interlocuções IFCE e UFC”, também organizados pelos professores Solonildo Almeida da Silva e Simone Cesar da Silva, no ano de 2014, com edição já esgota. Embora tenhamos recebido inúmeras súplicas para uma segunda edição, tomamos a difícil decisão de atravessar por outro caminho mais áspero, o de organizarmos “Arte e Docência”, onde muitos dos autores nunca tiveram a oportunidade de cruzarem um único olhar, sequer.

Imaginar que a “Arte e Docência” fará parte do acervo da Biblioteca Nacional que mantém um exemplar de todas as publicações produzidas em território nacional, assegurando a coleta, a guarda e a difusão da produção intelectual brasileira, preservando a formação da Coleção Memória Nacional, transformam as nossas vidas findáveis em vidas imortais.

