

## SUMÁRIO

EDITORIAL ..... 705

### ARTIGOS

CONSTRUÇÃO DO PESQUISADOR NOS DISCURSOS DE MESTRANDOS(AS) EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS..... 709

ALESSANDRA RODRIGUES

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ..... 731

FLÁVIA SUELI FABIANI MARCATTO

NARRATIVAS DOCENTES COMO REFLEXÃO, EMPODERAMENTO E MUDANÇA..... 755

LETICIA SEPÚLVEDA TEIXEIRA LEITE E LAURA NOEMI CHALUH

USO DE JOGOS PARA O ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO..... 774

ANDREIA OSTI, TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA E ANA CAROLINA MANFRONI

O CARÁTER EDUCATIVO DAS MOBILIZAÇÕES JUVENIS ..... 796

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN E SIMONE DE FÁTIMA FLACH

A INTERVENÇÃO NA FFCL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO EM 1964..... 812

CAROLINE MARIA FLORIDO

### ENSAIO

TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.. 839

BRUNO SILVA SILVESTRE

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

UTILIZAÇÃO DE TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS..... 860

DIOGO BACELLAR SOUSA

CONSUMO DE DROGAS PELOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL ..... 882

ROSÁRIO MARTINHO SUNDE

## EDITORIAL

A Argumentos Pró-Educação inicia seu quarto ano de existência com novos ares, numa proposta inovadora. Nesse sentido, houve mudanças no comitê editorial, na editoria, no visual e a adaptação das normas à ABNT NBR 6023:2018. Essa nova perspectiva advém da reestruturação administrativa na Universidade do Vale do Sapucaí, que inicia um processo de modernização, adotando uma visão interdisciplinar e integrada na gestão acadêmica. Cabe aqui citar que a Nota 4, obtida no credenciamento da Univás, e a indexação da revista no Latindex vieram trazer mais força para a implementação dessas propostas contemporâneas.

Nosso Mestrado em Educação, sob nova coordenação e com um quadro de professores que busca atender à diversidade de áreas dos estudantes, colabora para esta nova fase em que tudo está sendo revisto, remodelado e organizado por seu colegiado. O objetivo é o de projetar diretrizes mais flexíveis e multidisciplinares nos respectivos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, uma vez que um profissional deve estar preparado para atuar em trajetórias muitas vezes imprevisíveis.

Não podemos deixar de agradecer aos membros do corpo editorial anterior que tanto colaboraram para a divulgação da revista! Nosso muito obrigada e desejo que tenham muito sucesso em suas novas jornadas. Nesse contexto de transição e modernização apresentamos nosso Volume 4, Número 10, que contém seis artigos, dois relatos de experiência e um ensaio.

O primeiro artigo deste número trata da “Construção do pesquisador nos discursos de mestrados(as) em educação em ciências”. De autoria de Alessandra Rodrigues, o estudo analisa discursos de discentes de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências de uma universidade federal brasileira sobre a posição-sujeito ‘pesquisador’. Emergiram discursos indicativos do que os(as) discentes consideram como elementos constitutivos do sujeito-pesquisador em Educação: a centralidade da escrita e da autoria; o caráter processual da pesquisa e da formação do pesquisador; a possibilidade de articulação entre razão e emoção; a relação dialética entre pesquisa e

prática pedagógica; e o papel do pesquisador como agente transformador.

Flávia Sueli Fabiani Marcatto elaborou o artigo “Prática como Componente Curricular: contribuições para a reflexão na Licenciatura em Matemática”. Parte de uma pesquisa de doutorado que objetivou discutir como os cursos estruturaram a prática como componente curricular. A autora apresenta uma proposta de organização dos projetos pedagógicos de curso, dentro da concepção de que o conhecimento da prática não compreende que existem formas distintas de conhecimento de ensino, um formal, que é produzido de acordo com as convenções da pesquisa social, e o prático, produzido durante a atividade de ensino.

“Narrativas docentes como reflexão, empoderamento e mudança”, das autoras Leticia Sepúlveda Teixeira Leite e Laura Noemi Chaluh, é o recorte de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo compreender as contribuições do exercício da escrita sobre a própria prática, para a formação dos professores, tendo como foco narrativas docentes produzidas por professores, participantes de um grupo de estudos, vinculado a uma universidade pública do estado de São Paulo. Para as autoras, esse exercício possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, como forma de pesquisá-la, indiciando que a reflexão articulada ao conhecimento são fatores que podem levar ao empoderamento dos professores, fortalecendo suas práticas.

Outra prática apresentada foi “Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização”, de autoria de Andreia Osti, Tatiana Andrade Fernandes de Lucca e Ana Carolina Manfroni. O trabalho, de natureza qualitativa e exploratória, é resultado de um projeto que objetivou proporcionar a 93 crianças, do primeiro ciclo do ensino fundamental, que apresentavam atraso em seu processo de alfabetização uma forma diferente e lúdica de aprender a ler e a escrever. Foram realizadas intervenções com jogos focadas na leitura e escrita. Além de terem proporcionado uma melhora em suas habilidades, as autoras consideraram que os participantes do processo demonstraram alegria em terem integrado o projeto, uma vez que suas necessidades e dificuldades foram trabalhadas de forma prazerosa e lúdica.

Os próximos artigos tratam de movimentos estudantis, e no primeiro deles,

intitulado “O caráter educativo das mobilizações juvenis”, Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin e Simone de Fátima Flach abordam as concepções ideológicas que permearam a atuação de jovens brasileiros em lutas pela ampliação dos seus direitos ou da coletividade social em diferentes contextos históricos, numa perspectiva histórica baseada em pesquisa bibliográfica. Tendo como pressuposto teórico o materialismo histórico e dialético, as autoras teceram considerações sobre a dimensão educativa dos movimentos estudantis.

Ainda no contexto desse último artigo, Caroline Maria Florido elaborou a pesquisa sob o título “A intervenção na FFCL de São José do Rio Preto em 1964”. A autora realizou uma síntese das motivações da intervenção policial na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de São José do Rio Preto – SP no primeiro dia da ditadura civil-militar em 1964. Um Inquérito Policial Militar (IPM) instaurado foi a principal fonte histórica utilizada para o trabalho, além de outros documentos e fontes bibliográficas. O estudo do IPM permitiu confirmar como principal motivo da prisão e perseguição de professores e estudantes seu envolvimento com os movimentos sociais e educacionais do período, considerados uma ameaça ao projeto das classes dominantes brasileiras.

Quanto ao ensino de matemática, Bruno Silva Silvestre elaborou o ensaio “Trabalho docente: formação e desenvolvimento da identidade do professor de matemática”. Esse ensaio foi constituído por meio de estudos teóricos e apresenta uma análise com elementos do método histórico-dialético que indicam possíveis relações entre o profissional e a formação continuada que contribuem para a constituição da identidade docente do sujeito que ensina e organiza o conhecimento escolar em matemática por meio de sua atividade principal.

Este número conta com dois relatos de experiência. O primeiro deles é de Diogo Bacellar Sousa, com o título “Utilização de texto de divulgação científica no ensino de ciências”. Seu objetivo foi o de identificar os aspectos científicos que se relacionam com a vivência e os possíveis obstáculos conceituais considerados por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola a partir de um texto de divulgação científica. O trabalho possibilitou a expressão coletiva e individual dos discentes; permitiu aos alunos o

contato com notícias atuais de cunho científico e os fez perceber que o que veem em sala de aula se relaciona com notícias que estão na mídia; também permitiu o enriquecimento do trabalho pedagógico do professor com demais questões a respeito do Ensino de Ciências.

O segundo relato é do pesquisador de Moçambique, Rosário Martinho Sunde, “Consumo de Drogas pelos Adolescentes nas Escolas Moçambicanas: estratégias de intervenção psicossocial”. Nele são tratadas as estratégias de intervenção psicossocial com alunos das escolas da cidade de Nampula, visando analisar as implicações do consumo de álcool e outras drogas pelos alunos, no recinto escolar, e propor estratégias de mitigação sobre o consumo das drogas nas escolas. A motivação pelo estudo se sustentou pelas frequentes notícias e atenção do Governo pelo fenômeno em algumas escolas do país. Segundo o autor, estrategicamente, o estudo levanta desafios para desencorajar e até estancar a situação.

Boa leitura!

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

---

Editora Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação

## CONSTRUÇÃO DO PESQUISADOR NOS DISCURSOS DE MESTRANDOS(AS) EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Alessandra Rodrigues<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisa discursos de discentes de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências de uma universidade federal brasileira sobre a posição-sujeito 'pesquisador'. Os discursos são oriundos de narrativas digitais de aprendizagem (NDA) produzidas no âmbito de uma disciplina obrigatória do Programa. Como atividade avaliativa da disciplina foi proposta a construção de NDA pelos(as) discentes para retratar e refletir sobre seus percursos curriculares e processos de aprendizagem ao longo do semestre letivo. Ainda que não fosse a proposição temática e reflexiva principal das narrativas, emergiram delas discursos indicativos do que os(as) discentes consideram como elementos constitutivos do sujeito-pesquisador em Educação: a) a centralidade da escrita e da autoria; b) o caráter processual da pesquisa e da formação do pesquisador; c) a possibilidade de articulação entre razão e emoção; d) a relação dialética entre pesquisa e prática pedagógica; e) o papel o pesquisador como agente transformador.

**Palavras-chave:** Educação em Ciências. Tecnologia educacional. Narrativas digitais. Formação de professores.

### CONSTRUCTION OF THE RESEARCHER IN SPEECHES OF MASTER'S STUDENTS OF SCIENCE EDUCATION

**ABSTRACT:** This study analyzes the speech of students of a Postgraduate Program in Education in Sciences of a Brazilian federal university on the subject position 'researcher'. The discourses come from digital storytelling produced in a mandatory discipline of the Program. As an evaluation activity it was proposed the construction of digital storytelling by the students to retract and reflect on their curricular pathways and learning processes throughout the semester. Although it was not the main thematic and reflexive proposition of the narratives, discourses indicative of what the students consider as constituent elements of the subject-researcher in Education emerged from them: a) the centrality of writing and

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Itajubá-MG/Brasil E-mail: alessandrarodrigues@unifei.edu.br

authorship; b) the procedural nature of the research and of the researcher's training; c) the possibility of articulation between reason and emotion; d) the dialectical relationship between research and pedagogical practice; e) the role of the researcher as a transformer agent.

**Keywords:** *Education in Sciences. Educational technology. Digital storytelling. Teacher training.*

## CONSTRUCCIÓN DEL INVESTIGADOR EN LOS DISCURSOS DE MESTRANDOS(AS) EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS

**RESUMEN:** Este estudio analiza discursos de discentes de un programa de Postgrado en Educación en Ciencias (PPGEC) de una universidad federal brasileña sobre la posición-sujeto 'investigador'. Los discursos proceden de narraciones digitales de aprendizaje (NDA) producidas en el marco de una disciplina obligatoria del PPGEC. Como actividad evaluativa de la disciplina se propuso la construcción de NDA por los discentes para retratar y reflexionar sobre sus recorridos curriculares y procesos de aprendizaje a lo largo del semestre lectivo. Aunque no fuera la proposición temática y reflexiva principal de las narrativas, surgieron de esas NDA discursos indicativos de lo que los discentes consideran como elementos constitutivos del sujeto-investigador en Educación: a) la centralidad de la escritura y de la autoría; b) el carácter procesal de la investigación y de la formación del investigador; c) la posibilidad de articulación entre razón y emoción; d) la relación dialéctica entre investigación y práctica pedagógica; e) el papel del investigador como agente transformador.

**Palabras clave:** Educación en Ciencias. Tecnología educativa. Narrativas digitales. Formación del profesorado.

## Introdução

As narrativas digitais têm figurado em estudos recentes, nacionais e internacionais (ALMEIDA; VALENTE, 2017; CLARKE; ADAM, 2012; KOBAYASHI, 2012; RIBEIRO, 2014; ROBIN; McNEIL, 2012; RODRIGUES; ALMEIDA, 2017; RODRIGUES; GONÇALVES, 2014, dentre outros), como uma potente tecnologia educacional tanto na formação de professores, quanto nos mais diversos níveis de ensino. Além dos elementos clássicos do narrar, que materializam pela linguagem verbal (oral ou escrita) representações da experiência humana, a narrativa digital apresenta outras linguagens e semioses próprias das mídias digitais (músicas, imagens, animações, links etc.). Esses incrementos possibilitam a ampliação da composicionalidade

hermenêutica (BRUNER, 1991) da narrativa e fomentam a construção dialógica do currículo por meio da prática reflexiva de construir, desconstruir e reconstruir a experiência de aprendizagem.

Assim,

[...] a elaboração de narrativas digitais permite desenvolver estudos sobre distintas experiências, contextos e conceitos por meio de um processo de representação do pensamento, reflexão, crítica, construção de conhecimento, atribuição de significados e negociação de sentidos entre os participantes (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 79).

Nessa direção, este artigo tem como foco o olhar analítico para discursos emergentes de narrativas digitais de aprendizagem (NDA) produzidas por mestrandos(as) em Educação em Ciências, apresentando elementos indiciários das percepções destes sujeitos acerca do que é “ser pesquisador”.

## Perspectivas Teóricas

Na abordagem teórica adotada neste artigo, nossa constituição subjetiva se dá pela dispersão de múltiplos e diferentes ‘eus’ atravessados pelas posições-sujeito que ocupamos ao longo da vida e em diferentes contextos socioculturais de enunciação. Assim, a dispersão que nos constitui atravessa-nos pelas “[...] múltiplas e complexas identificações do sujeito que formam a identidade do eu” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63). Uma identidade vista, assim, como em permanente construção, como um processo em andamento e nunca como algo acabado e estático (MASCIA, 2011). Além disso, entendemos que a subjetividade, em sua constituição, está entrelaçada à produção de sentidos e de discursos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo – de tal forma que a questão da subjetividade “[...] se caracteriza pela reflexividade, que é a nossa capacidade de receber sentido, questionar o sentido e criar um novo sentido [...] É saber que sabemos, e interrogar-se sobre tal saber, é colocar a si mesmo como objeto por posição e não por natureza” (EWALD; SOARES, 2007, p. 25).

Nessa direção, compreendemos que sujeito e discurso constituem-se em movimentos de memória, enunciação e interpretação, e que “Não há sujeito, nem sentido, que não seja



dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer” (ORLANDI, 2012, p. 55). Dessa forma, no que concerne à constituição subjetiva da posição-sujeito ‘pesquisador’, as questões ideológicas, éticas, políticas e científicas se fazem presentes e atravessam os discursos num movimento dialético em que sujeito e discurso constituem-se mutuamente e atuam no mundo em diálogo com o outro. “Em uma perspectiva mais ampliada, é possível afirmar também que a busca pelo conhecimento em Ciências Humanas promove sempre o encontro entre os diferentes eus personificados nas relações entre as figuras do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa” (RODRIGUES, 2017, p. 65).

Daí também a necessidade de compreendermos os entrelaçamentos discursivos e intersubjetivos dessa posição-sujeito percebendo, com Freire (2001), que epistemologia e ontologia integram um mesmo movimento histórico, uma vez que “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 2001, p. 36). Assim, considerando que o homem é um sujeito social, histórico-cultural e simbólico e que a forma-sujeito-histórica na contemporaneidade é a forma capitalista, é no processo de individualização dos sujeitos pelas instituições que a educação pode incidir e “[...] é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc.)” (ORLANDI, 2012, p. 154).

Tendo em vista esses pressupostos teóricos, voltamo-nos ao papel da escrita de si nas narrativas digitais pelas quais acessamos, neste estudo, os discursos dos sujeitos sobre a posição-sujeito ‘pesquisador’. Entendemos as NDA a partir da definição de Rodrigues (2017, p. 128).

Narrativas digitais de aprendizagem são aquelas narrativas cujo enfoque temático centra-se no processo formativo dos sujeitos narradores (ainda que tenha diferentes recortes contextuais e temporais), são construídas com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, utilizam recursos multimodais de linguagem em sua constituição e se apresentam por meio de suportes multi ou hipermediáticos.

Ao produzir uma narrativa digital de aprendizagem, as identificações, os sentidos e as significações dos sujeitos saem do mundo das ideias e ganham corpo materializando-se na escritura de si. Um escritura que também extrapola os limites da escrita tradicional e permite a representação do pensamento por meio de diferentes linguagens e múltiplas semioses. Como refere Santaella (2007), a possibilidade de produção de conteúdos em áudio, animações, vídeos etc., aberta pela internet e por novas interfaces de programação, tem impactos diretos não somente na escrita, mas também no que é a escritura. Nas mídias digitais, a escritura existe dentro de outras condições de textualidade (multi e hipermediáticas).

Assim, entendemos que as narrativas digitais aliam nossa forma clássica de registrar histórias e memórias, revivê-las e (re)significá-las a elementos próprios das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), permitindo a construção de novos sentidos e subjetividades. “Pelo narrado, recuperamos o vivido, o pensado, o imaginado, o sonhado, o não-dito; que, ao serem acessados pelo corpo da escrita, revivem e ganham outros/novos sentidos modificando também o sujeito que escreve” (RODRIGUES, 2017, p. 111). Essa ideia encontra sustentação em Foucault (1992, p. 143-144), quando o autor afirma que:

A escrita transforma a coisa vista e ouvida “em forças e em sangue”. Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional. Em contrapartida, porém, o escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recolecção das coisas ditas. [...] Pelo jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve tornar-se possível formar para si próprio uma identidade.

Nessa direção, a narrativa digital de aprendizagem, bem como os saberes, conhecimentos e ideias que ela corporifica, pode ser compreendida “[...] como um exercício de razão na medida em que, pelo escrito, o sujeito recolhe, organiza a experiência e debruça-se sobre ela refletindo e assimilando-a assim como se preparando para o devir” (RODRIGUES, 2017, p. 111). Desde essa perspectiva, os discursos de sujeitos mestrados(as) acerca da posição-sujeito ‘pesquisador’ poderiam trazer tanto memórias quanto inspirações e perspectivas constitutivas de suas subjetividades como pesquisadores(as) em formação.

## Aspectos metodológicos

As NDA a partir das quais foi constituído o corpus de análise deste estudo foram produzidas como atividade curricular de uma disciplina obrigatória de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências de uma universidade pública brasileira. A disciplina foi ministrada pela autora deste artigo e teve, no primeiro semestre de 2018, vinte e cinco estudantes matriculados – sendo a maior parte (23) constituída por ingressantes no Programa. A ementa da disciplina está assim redigida.

Tendo como foco os modos de construção do pensamento científico na Educação em Ciências, a dinâmica da disciplina constitui-se de estudos e apresentações de trabalhos de pesquisa concluídos ou em andamento, realizados por pesquisadores da área. Promovendo a discussão teórico-metodológica concernente às pesquisas em educação em Ciências, a disciplina oportunizará também o exercício diversificado de confecção de trabalhos acadêmicos para o desenvolvimento de competências linguísticas e de elaboração textual científico-acadêmicas importantes para a formação do pesquisador (PPG, 2016, online).

Pelo conteúdo da ementa, a disciplina tem dois grandes focos de trabalho: os estudos desenvolvidos no campo da Educação em Ciências e as práticas de escrita acadêmico-científica. Nesse sentido, os objetivos propostos para a oferta da disciplina no primeiro semestre de 2018 foram assim descritos no Plano de Ensino.

A disciplina tem por objetivos levar o(a) discente a:

- Aproximar-se da área de pesquisa em Educação em Ciências;
- Refletir sobre diferentes possibilidades teórico-metodológicas que embasam os estudos da área;
- Conhecer e exercitar a leitura e a produção de gêneros textuais acadêmico-científicos;
- Refletir sobre o próprio processo de aprendizagem por meio de elaboração processual de narrativa digital.

A disciplina tem carga horária de 30 horas semestrais, ao logo das quais foram realizados oito seminários proferidos por docentes do Programa e por um docente da Universidade de Lisboa. Também foram realizados sete encontros voltados ao trabalho com

gêneros textuais do universo acadêmico e dois encontros dedicados à apresentação das narrativas digitais (versões parciais e versões finais). As narrativas digitais, propostas já no primeiro encontro da disciplina como atividade avaliativa do semestre, deveriam apresentar, de forma crítico-reflexiva, o percurso curricular e formativo dos(as) discentes ao longo da disciplina. Essa proposição encontra aporte em estudos como os de Almeida e Valente (2012, 2014), Rodrigues (2017) e Rodrigues, Almeida e Valente (2017) e entendendo que essas narrativas se configuram “[...] como um espaço aberto para a vivência de processos de reconhecimento e autorreconhecimento dos sujeitos como sujeitos de conhecimentos e de experiências” (RODRIGUES, 2017, p. 233).

O *corpus* de análise deste estudo é composto por recortes discursivos das narrativas digitais finais de discentes nos quais percebemos a emergência de discursos acerca da posição-sujeito ‘pesquisador’ – ainda que a temática geral das narrativas não fosse essa. Assim, salientamos o fato de que os discursos sobre a constituição do pesquisador que emergiram das NDA foram, de certa forma, espontâneos no que se refere a sua inclusão das narrativas, mas refletem, em grande medida, os processos reflexivos e constitutivos dos(as) mestrandos(as) acerca de suas aspirações, inspirações e constituição como pesquisadores em formação. Coincidentemente, apenas mestrandas aparecem no recorte deste estudo. Por essa razão, daqui em diante, não utilizaremos mais a duplicidade de gênero representada pelo uso de “(as)” ao final de algumas palavras masculinas.

O *corpus* foi analisado pela perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa buscando colocar o dito em relação ao não-dito (ORLANDI, 2013) e tendo como pressuposto a ideia de que a linguagem não é transparente, mas opaca e sempre atravessada pela ideologia, pela memória discursiva e pelas condições de produção do discurso. Assim, não pretendemos esgotar os sentidos nem tampouco fechar suas significações a partir de nossas análises, uma vez que compreendemos que “[...] a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável” (AMORIM, 2004, p. 19).

Cabe informar ainda que a utilização dos recortes discursivos para este estudo foi devidamente autorizada pelas mestrandas e suas identidades estão preservadas. Os nomes

pelos quais é feita a identificação de autoria nos recortes discursivos analisados foram escolhidos pelas próprias autoras das narrativas digitais.

## **Análises e Discussão**

Neste tópico, apresentamos os recortes discursivos das NDA e os analisamos a partir da construção de sentidos possíveis sobre a posição-sujeito 'pesquisador'. O primeiro sentido que emerge nos discursos dos sujeitos se refere à escrita como elemento central do trabalho e da constituição do pesquisador. Nos recortes discursivos, a seguir, cinco mestrandas retomam em seus discursos os sentidos do escrever na/para a pesquisa.

*“É por meio da escrita que a pesquisa ganha estrutura. A imaginação criativa permeará todo o trabalho do pesquisador.” (Flávia)*

*“[...] compreendi a indossociação entre a escrita e a pesquisa científica, reconheci o aprimoramento da escrita no seu constante exercício e processo de construção e percebi que enquanto escrevemos, pensamos!” (Bárbara)*

*“[...] levando a refletir sobre a importância do exercício da escrita na pesquisa e na vida do pesquisador. Afinal, eu estou me dispondo a ser uma pesquisadora, então deveria exercitar não somente a leitura, mas também a escrita.” (Elisa)*

Nesses três primeiros recortes discursivos, as mestrandas recuperam, pelo processo parafrástico (ORLANDI, 2013), sentidos produzidos durante as aulas e por discursos da docente reincidentemente presentes nos encontros da disciplina. Os sentidos recuperados e ressignificados pelas discentes sobre a relação escrita/pesquisa ao mesmo tempo em que estabilizam sentidos produzidos no mestrado, provocam deslocamentos e rupturas – pelo processo polissêmico (ORLANDI, 2013) –, uma vez que trazem ideias pouco disseminadas na formação escolar e também em nível de graduação: a) a de que a escrita científica também exige imaginação criativa; b) a de que existe um processo de aprimoramento da escrita; c) a de que a escrita nos ajuda a pensar; d) a de que a escrita é 'exercício' constante para o pesquisador.

Ao sedimentarem esses 'novos' sentidos advindos da disciplina e ao mesmo tempo

romperem com processos de significação antes presentes em seus contextos discursivos como graduandas, as mestrandas indicam um movimento formativo de apropriação de ideias que de certa forma desconstróem memórias discursivas frequentemente associadas à escrita científica, como a de que o texto deve ficar pronto em sua primeira versão ou a de que o pesquisador é, a priori, alguém que tem o dom da escritura. Assim, os recortes discursivos indicam que

Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (ORLANDI, 2013, p. 36).

A autoria, elemento também presente nas interlocuções realizadas na disciplina e relacionada à escrita, aparece no recorte discursivo de Mariana associada à construção da posição-sujeito 'pesquisador'



Recorte discursivo da narrativa de Mariana

Fonte: Dados de pesquisa

Nesse recorte, Mariana associa a autoria tanto à escrita (pela imagem no canto inferior esquerdo) quanto a uma condição que é própria do investigador e que pode ser desenvolvida, ou seja, não está dada a priori. Mais uma vez, paráfrase e polissemia se articulam para a estabilização de alguns sentidos e a produção de outros. A imagem no canto superior direito da tela também indica o processo reflexivo e dialético da mestranda na construção do que ela



considera como sendo a posição-sujeito ‘pesquisador’. O personagem pensativo se pergunta: “Será que se eu copiar e mudar o nome de quem escreveu, posso me considerar um autor?”. Ao trazer para o seu discurso a imagem e a pergunta associadas, a mestranda leva o leitor a indagar-se e a produzir sentidos e respostas possíveis desde a relação estabelecida com o que Mariana afirma nos demais textos da tela, pelos quais explicita sua noção de autoria.

A desestabilização da memória discursiva sobre o que é o texto acadêmico em sua forma aparece no discurso de Moreninha, quando a mestranda escreve.

*“[...] Pensei: Que mulher é essa, meu Deus? Como assim ela fugiu da rigidez acadêmica? [...] passei por um processo de (re)conhecimento da minha visão como pesquisadora, desde as terminologias até a forma fixa que via a escrita acadêmica”.*

A surpresa da mestranda com a desestabilização de uma memória discursiva atravessada pela ideologia positivista acerca de como deve ser o discurso da ciência pode ser percebida nas duas primeiras perguntas, cujos sentidos remetem às regras de escrita acadêmica enquanto uma espécie de prisão da qual não é possível escapar.

As ideias do pesquisador como um ‘caçador de tesouros’ e de pesquisa como ‘quebra-cabeça’ são indiciárias de um discurso parafrástico sobre o caráter processual da pesquisa e percebidas nos discursos de algumas discentes:

*“[...] Porque eu queria fazer essa articulação na minha pesquisa. Mas nas palavras da professora isso seria uma ‘caça ao tesouro’. Não me importo em caçar esse tesouro, pois é ele que me fascina, é ele que me atrai, esse tesouro pouco estudado e cintilante. [...] É isso que quero buscar”. (Alice)*



Recorte discursivo da narrativa de Ana  
Fonte: Dados de pesquisa.

Desses dois recortes, é possível depreender um sentido comum: o de que o trabalho do pesquisador não se estrutura somente a partir de certezas, mas se faz por ‘pistas’ (como numa caça ao tesouro) e pela junção de peças (como no quebra-cabeças) tendo apenas em projeção o tesouro ou a imagem final do quebra-cabeça. Esses discursos estão atravessados por formações ideológicas (BRANDÃO, 2012) próprias do paradigma das pesquisas qualitativas.

Também recuperam essas formações ideológicas os discursos Bia e Moreninha.

*“A importância do trabalho artesanal da pesquisa [...] Lagarta que não sai do casulo, não vira borboleta.” (Bia)*

*“Espera! Aí que está parte do segredo acadêmico – tudo é PROCESSUAL! Nada é pronto e acabado. Nada sai como esperado, aliás, esse é o triste ou o feliz risco que corremos, rsrs. BEM-VINDOS À PESQUISA ACADÊMICA!” (Moreninha)*



Recorte discursivo da narrativa de Moreninha  
Fonte: Dados de pesquisa.

A referência metafórica à lagarta e à borboleta, feita por Bia, produz sentidos em torno do trabalho e do tempo necessários à pesquisa. Para se tornar ‘borboleta’, é preciso que o pesquisador se dedique à produção do casulo, ao isolamento e finalmente à exposição. Se recuperarmos as ideias de beleza, leveza e liberdade associadas à borboleta e as ideias



contrárias associadas ao casulo, podemos depreender da metáfora a noção de metamorfose. Em um exercício de associação discursiva, o pesquisador seria aquele que passa por essa metamorfose e, como a borboleta, pode ser admirado em seu esplendor.

Assim, remetemo-nos a formações ideológicas historicamente construídas acerca dessa posição-sujeito e segundo as quais o pesquisador é alguém especial, diferenciado. Ao mesmo tempo, o discurso de Bia é polissêmico e rompe com essa concepção ao associar o trabalho de pesquisa à artesanaria – algo que pode ser aprendido e realizado, que implica em “[...] experimentação, investigação, espaços produtivos e produto final, pelos quais o artesão transita para ter um resultado adequado, o que inclui, ainda, a inventividade e a necessidade de métodos apropriados” (DICIONÁRIO INFORMAL, online) – o que, de certa forma, “desmistifica” a figura do pesquisador.

No segundo recorte discursivo, as letras maiúsculas na palavra “processual” e na frase “bem-vindos à pesquisa acadêmica” associadas a “segredo acadêmico” promovem o deslizamento de sentidos no discurso de Moreninha. Ao anunciar a descoberta do ‘segredo’ e em seguida dar as boas vindas, a mestranda reproduz, de alguma maneira, uma memória discursiva pela qual o mundo da pesquisa é para poucos ‘iluminados’ que conhecem o segredo do universo do conhecimento científico, e não para os que dominam somente o conhecimento comum.

Na tela do terceiro recorte discursivo, Moreninha associa a pesquisa a um caminho sem fim no qual encontramos pedras, mas coloca estes obstáculos como bem-vindos e é grata por eles. Os ‘dizeres e desdizeres’ também podem produzir o mesmo sentido das pedras e remetem ao movimento da pesquisa como percurso entrecortado por percalços. Nesse recorte, a mestranda recupera parafrasticamente discursos de vários docentes que ministraram seminários ao longo da disciplina e se insere nessa formação discursiva. O sentido de “pedra” se constitui, assim, em associação com desafio e não com obstáculo num processo polissêmico pelo qual o sentido ‘dessa pedra’ difere de sentidos mais estabilizados discursivamente para a palavra, como na frase: “uma pedra no sapato”. Nessa direção, vemos o funcionamento discursivo pelo qual, como aponta Orlandi (2013, p. 44), “Palavras iguais

podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”.

Os recortes apresentados a seguir têm em comum o processo de (re)significação pela recuperação parafrástica do discurso de possibilidade de associação entre razão e emoção na constituição do sujeito-pesquisador. Pela recuperação da memória discursiva dos encontros e seminários apresentados na disciplina, as mestrandas autorizam-se, em seus discursos, a associar a posição-sujeito ‘pesquisador’ a ideias de subjetividade, surpresa, humanidade e comunhão de vozes

*“Achei incrível vocês trazerem a vivência e as inquietudes que lhes perpassaram até aqui. [...] a não desvinculação entre o pesquisador e a sua subjetividade [...] Não adianta tentar se livrar de toda subjetividade possível, quando se é pesquisador realmente, levamos o olhar investigativo para a realidade que nos cerca e vice-versa”. (Moreninha)*

*“[...] podemos desconstruir a ideia de pesquisa fria, que apenas coleta dados e os analisa. Sim, ela pode nos tocar, nos modificar, pode nos levar por rumos que não planejamos, uma viagem que pode se tornar reveladora, surpreendente”. (Maria)*



Recorte discursivo da narrativa de Flávia  
 Fonte: Dados de pesquisa.

*A minha pesquisa me constrói como ser humano todos os dias. [...] Então, hoje, eu me faço como pesquisadora de ciências humanas. (Manuela - transcrito)*

*“O que eu quero, na minha pesquisa, senão a comunhão de ideias entre as vozes*

*caladas? Inclusive a minha". (Violeta)*

Ao mesmo tempo em que recuperam memórias discursivas e se inserem em formações que estabilizam os sentidos produzidos no mestrado, os discursos contestam formações ideológicas de caráter mais positivista acerca de neutralidade da ciência, ainda que isto produza sentidos pelo não-dito do discurso. Assim, mesmo o que o sujeito “[...] não diz (e muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras” (ORLANDI, 2013, p. 34).

O discurso sobre a relação dialética entre pesquisa e prática pedagógica, presente na disciplina, é recuperado e (re)significado nos recortes seguintes, quando as mestrandas associam o pesquisador a uma posição-sujeito em constante construção/transformação e enquanto agente de formação e transformação da realidade.

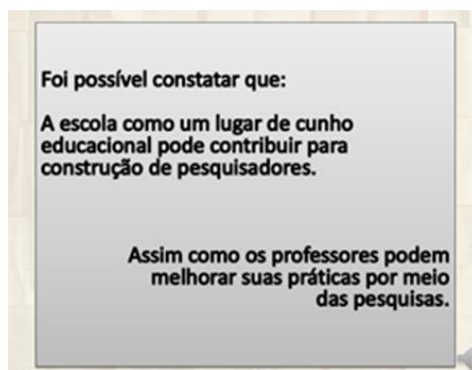
*“Talvez eu tenha um olhar muito romantizado do mundo. Talvez seja utopia. Mas a utopia é um caminho, é para onde quero ir. O meu ‘ser pesquisador’ procura um mundo melhor e quero ser parte da mudança. [...] É possível ser professor-pesquisador mesmo no Ensino Básico: olhar para sua própria prática, questionar, refletir, mudar”. (Flávia)*

*“E fui construindo em mim, com cada experiência compartilhada, o desejo de trilhar pela pesquisa, de fazer a diferença, de contribuir com a ciência, de aceitar o desafio, de fazer parte da mudança”. (Amanda)*

*“[...] pontos-chave no que se refere à compreensão do papel de um pesquisador, como sua ação pode transformar o cenário educacional e estimular o aluno a estudar ciências”. (Mariana)*

As palavras “mudança” e “transformar”, presentes nos três recortes, carregam um sentido não-dito que remete à discordância das mestrandas em relação às atuais condições da educação no país. Querer fazer parte da mudança produz também o sentido de: “as coisas não estão boas como estão”. Nesse movimento, as mestrandas tanto parafraseiam sentidos já estabilizados sobre a educação básica brasileira como produzem novos sentidos, pela polissemia, ao incluírem o pesquisador como elemento agente de mudanças e não somente como alguém distante da realidade social e isolado em contextos de certa forma privilegiados – como as universidades.

Esse novo sentido produzido também pode ser percebido nos recortes discursivos das narrativas digitais de aprendizagem de Raquel, Elisa e RM, apresentados a seguir.



Recorte discursivo da narrativa de Raquel  
Fonte: Dados de pesquisa.

*“[...] fazemos pesquisa também para gerar efeitos. Como futura pesquisadora é essencial que eu dê retorno de minhas pesquisas, não somente para saber a realidade local, mas para que minhas pesquisas tenham frutos e provoquem reflexões!” (Elisa)*

*“O percurso e a vida acadêmica exigem produção intelectual progressivamente mais aprofundada e abrangente e isso se dá pela escrita científica que não repousa apenas na descoberta do inusitado, mas também na articulação e rearticulação do tido com o sabido, ao abrir novas possibilidades interpretativas ou perspectivas propositivas”. (RM)*

Os recortes anteriores se inserem em uma formação ideológica – própria do Programa de Pós-Graduação em que estão inseridas as mestrandas – segundo a qual a função-sujeito ‘pesquisador’ na área de Educação não pode estar dissociada da função-sujeito ‘professor’. Ainda que não o façam conscientemente, as mestrandas contribuem, pela relação discursiva memória/esquecimento (ORLANDI, 2012, 2013), para a estabilização de sentidos propostos pelo próprio Programa e manifestos, dentre outros espaços, em seu website: “[...] o programa está comprometido com a construção de uma escola pública de qualidade e com a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável”. Considerando as condições de produção do discurso no contexto da disciplina do mestrado, podemos dizer que as mestrandas parafraseiam tanto discursos escritos institucionais do Programa quanto orais (dos docentes

que passaram pela disciplina) num gesto de interpretação próprio do dizer, já que, como refere Orlandi (2012, p. 171), “Para que nossas palavras façam sentido é preciso que elas já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que possam ser interpretadas. Falamos com palavras que (já) fazem sentido”.

Talvez, e em parte decorrente da relação dialética entre pesquisa e educação, entre as posições-sujeito ‘pesquisador’ e ‘professor’, os discursos de Raquel e Gisa acrescentam mais um elemento, pela via discursiva, à constituição do pesquisador: a influência das pesquisas realizadas sobre a constituição subjetiva do pesquisador.

*“A pesquisa também pode mudar o pesquisador”. (Raquel)*

*“A pesquisa como prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social com certeza não deixa marcas somente nos sujeitos estudados, mas também em quem os estuda e propõe mudanças”. (Gisa)*

Os sentidos produzidos pelos discursos de Raquel e Gisa, de certa forma, desestabilizam sentidos mais tradicionais sobre a posição-sujeito ‘pesquisador’ como alguém já pronto, formado; como um sujeito alheio ao objeto pesquisado. Nessa direção, pelo processo polissêmico, produzem diferentes sentidos para essa posição-sujeito, como alguém em permanente formação/transformação, como um sujeito que se relaciona com o objeto estudado. Esses discursos contestam, pelo não-dito, os estereótipos associados à posição e à figura social do pesquisador – como também o fazem Amanda e Maria, nos recortes discursivos a seguir:

*“Tinha me preparado para as respostas e não para as perguntas. Li textos, fiz pesquisas, anotei dados importantes... Mas ao ouvir se estaríamos preparados para fazermos perguntas, um sinal de alerta acendeu em mim. Não! Eu não estaria preparada para isto!” (Amanda)*

O não-dito do discurso de Amanda se revela pela relação de sentidos entre “perguntas e respostas”. Ao se preparar para ser pesquisadora, a mestranda entende como característica desta função “dar respostas”. Entretanto, assusta-se ao perceber que o pesquisador é um “perguntador”. Os sentidos associados à ‘resposta’ são da ordem do saber, do conhecer, do

entender; enquanto os sentidos para ‘pergunta’ são da ordem inversa (do não saber, não conhecer, não entender). Assim, o discurso de Amanda remete ao atravessamento do discurso pela ideologia e às formações ideológicas que constroem os sujeitos sem suas diferentes posições.

O recorte discursivo da narrativa de Maria traz outro viés que desestabiliza sentidos sedimentados pelos discursos mais tradicionais sobre a ciência:



Recorte discursivo da narrativa de Maria

Fonte: Dados de pesquisa.

Pela articulação entre texto e imagens, a mestranda contesta o estereótipo do cientista (pesquisador) disseminado nos/pelos discursos estabilizados em contextos enunciativos não especializados como “louco”, “excêntrico”, “sozinho” – adjetivos ilustrados pelas figuras no canto inferior esquerdo. Ao lado, Maria apresenta fotografias de pesquisadores de diferentes áreas fora de seus espaços de trabalho. As fotografias (em vez de desenhos) contribuem para a percepção do cientista como um sujeito comum, como qualquer outro. A relação entre os dois conjuntos de imagens escolhidas pela mestranda ainda contradiz, pelo não-dito, a ideia (mais estabilizada nos discursos tradicionais) de que pesquisa científica só pode ser feita em laboratório.

Os recortes discursivos a seguir, de Manuela e Gisa, também remetem a estereótipos sobre a ciência e corroboram nossa interpretação de que a disciplina provocou movimentos de reflexão e reelaboração discursiva pelas mestrandas quando postas diante do contraste



entre diferentes formações discursivas acerca da posição-sujeito 'pesquisador' (postas em diálogo durante as aulas).

*Por pertencer à área de exatas, havia em mim um certo preconceito em relação à pesquisa qualitativa. E acredito que grande parte das pessoas que vivem no meio acadêmico vivenciam esse preconceito. Apesar de ter optado pela Licenciatura, [...] possuía em mim o sentimento de que não poderia levar tão a sério as pesquisas na área de ensino. [...] Hoje, acredito que fazer ciência é estar em busca do melhor método científico para analisar seu objeto de estudo, seja sua pesquisa qualitativa ou quantitativa. [...] Existe um mar de ciências humanas e eu estou imersa nele. Completamente diferente daquela de antes. (Manuela - transcrito)*

*"Confesso que esse tema ainda me dá arrepios (risos). Eu vim de uma área de pesquisa, na sua grande maioria, quantitativa, em que nos dedicamos a verificar estatisticamente uma hipótese a partir da coleta de dados concretos e quantificáveis, isto é, números. Entrar numa área tão subjetiva como a pesquisa em educação será um desafio a enfrentar. Mas tenho que concordar que o universo investigado é sempre transcendental, muito além do que, em algum momento, você previa ter uma visão final. [...] Na pesquisa qualitativa não 'vale tudo' e nem tudo é aceitável. Uma pesquisa qualitativa deve ser reflexiva e não meramente descritiva". (Gisa)*

Considerando, a partir de Orlandi (2012, p. 152), que a discursividade "[...] caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos, constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas", os discursos de Manuela e Gisa trazem com eles todo um contexto discursivo estruturado por formações ideológicas próprias das ciências exatas, do paradigma quantitativo de pesquisa e da visão positivista de ciência. Esse contexto discursivo as constitui em suas posições-sujeito (mestrandas, professoras, pesquisadoras iniciantes). Diante de um contexto discursivo diverso (qualitativo e humanista, no qual a realidade é fluente e contraditória), sentem a desestabilização de seus discursos (e de si mesmas pelo discurso) e buscam formas de harmonizar as ideologias e articulá-las como constitutivas da posição-sujeito 'pesquisador'.

## Considerações

O processo de formação de pesquisadores em Educação pode ser iniciado já nos primeiros anos da graduação. Entretanto, comumente esse processo inicia-se 'de fato' a partir da pós-graduação stricto sensu, mais especificamente nos cursos de mestrado. É também comum que os ingressantes nesses programas tragam consigo muitas ideias já generalizadas acerca do que seja a pesquisa e o trabalho do pesquisador, além do que seja ocupar essa posição-sujeito. Nesse cenário, este artigo se propôs a analisar discursos de discentes de um mestrado em Educação em Ciências produzidos em narrativas digitais de aprendizagem no contexto de uma disciplina obrigatória ministrada no primeiro semestre de 2018.

Os discursos que emergiram das NDA e analisados neste texto trazem indícios do que os sujeitos consideram como elementos constitutivos da posição-sujeito 'pesquisador', quais sejam:

a) a escrita acadêmico-científica e a autoria como elementos centrais da construção e do trabalho do pesquisador, desconstruindo estabilidades discursivas associadas à rigidez formal deste tipo de escrita bem como sua dissociação da criatividade;

b) o caráter processual da pesquisa e da formação do pesquisador, que se (trans)forma na/pela pesquisa – o que desconstrói sentidos estabilizados que colocam a posição-sujeito 'pesquisador' num lugar de destaque e solidez cognitiva;

c) a percepção, decorrente da desconstrução discursiva apontada no tópico anterior, do obstáculo e da dificuldade como elementos integrantes e essenciais ao processo de investigação científica, além de impulsionadores do trabalho do pesquisador;

d) o reconhecimento do pesquisador como uma posição-sujeito atravessada tanto por razão quanto por emoção – o que se reflete diretamente na prática da pesquisa;

e) a percepção da importância da relação dialética entre pesquisa em Educação e prática pedagógica, num movimento de retroalimentação em que a pesquisa altera a prática e vice-versa;

f) a visão do sujeito-pesquisador enquanto agente de transformação da realidade – o



que desloca o lugar social do pesquisador movendo-o dos espaços exclusivos da universidade para os espaços menos elitizados e mais comuns da sociedade.

Entendemos que este estudo traz contribuições no sentido de indicar as narrativas digitais de aprendizagem como recursos didáticos possíveis e viáveis na/para a formação de pesquisadores-professores. Além disso, aponta percepções de discentes acerca da pesquisa e do sujeito-pesquisador em Educação: por um lado, construtoras de ‘novos’ sentidos e, por outro, ainda atravessadas por formações ideológicas associadas fortemente ao senso comum e a sentidos estabilizados que cristalizam concepções positivistas de pesquisa. Finalmente, pretendemos que este estudo abra caminhos para novas investigações que possam lançar luz sobre as percepções discentes sobre o que seja essa posição-sujeito ‘pesquisador’, abrindo, em decorrência, espaços para discussão dos elementos constitutivos e formativos dos pesquisadores em Educação.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias. **Revista e-Curriculum**, v. 02, n. 12, p. 1162-1188, maio/out. 2014. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632206005>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade)>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CLARKE, R.; ADAM, A. Digital Storytelling in Australia: Academic Perspectives and Reflections. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 11, n. 1-2, p. 157-176, fev./abr. 2012. Disponível em: <[eric.ed.gov/?id=EJ955497](http://eric.ed.gov/?id=EJ955497)>. Acesso em: 12 maio 2018.

- DICIONÁRIO INFORMAL. **Artesania**. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/artesania/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- EWALD, A. P.; SOARES, J. C. Identidade e subjetividade numa era de incerteza. **Estudo de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 23-30, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a03v12n1.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- Kobayashi, M. A Digital Storytelling Project in a Multicultural Education Class for Pre-Service Teachers. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**, v. 38, n. 2, p. 215-219, 2012. Disponível em: <[eric.ed.gov/?id=EJ993292](http://eric.ed.gov/?id=EJ993292)>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- MASCIA, M. A. A Subjetividade bilíngue no ciberespaço. In: CORACINI, M. J.; UYENO, E. Y.; MASCIA, M. A. A. (org.). **Da letra ao pixel**: uma análise discursiva do eu sobre o virtual. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 369-386.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Componentes Curriculares**. Disponível em: <[https://sigaa.unifei.edu.br/sigaa/public/programa/curriculo\\_resumo.jsf?id=349&lc=pt\\_BR](https://sigaa.unifei.edu.br/sigaa/public/programa/curriculo_resumo.jsf?id=349&lc=pt_BR)>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- RIBEIRO, S. P. M. **Narrativas digitais na expressão do Eu do aluno do Ensino Superior**. 2014. Tese (Doutorado em Multimídia em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro/PT, 2014. Disponível em: <[http://porbase.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?session=14304B067NL48.812250&profile=porbase&uri=link=3100027~!10110287~!3100024~!3100022&aspect=basic\\_search&menu=search&ri=1&source=~!bnp&term=Narrativas+digitais+na+express%C3%A3o+do+Eu+do+aluno+do+Ensino+Superior&index=ALTITLE](http://porbase.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?session=14304B067NL48.812250&profile=porbase&uri=link=3100027~!10110287~!3100024~!3100022&aspect=basic_search&menu=search&ri=1&source=~!bnp&term=Narrativas+digitais+na+express%C3%A3o+do+Eu+do+aluno+do+Ensino+Superior&index=ALTITLE)>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- ROBIN, B. R.; McNEIL, S. G. What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling? **Digital Education Review**, n. 22, p. 37-51, dec. 2012. Disponível em: <[eric.ed.gov/?id=EJ996781](http://eric.ed.gov/?id=EJ996781)>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- RODRIGUES, A. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias**: uma narrativa-tese. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20196>>. Acesso em: 25 maio 2018.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. Narrativas digitais na educação e na formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Cadernos de Educação – UFPel**, n. 56, p. 107-130, 2017/1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i56.7945>>. Acesso em: 28 maio 2018.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 61-83, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/rpe.8871>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

RODRIGUES, A.; GONÇALVES, L. M. Narrativas digitais na formação de professores: da memória, do registro e do discurso emergem posturas e experiências. **Revista Contexto & Educação**, ano 29, n. 94, p. 212-237, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3979/46>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

Recebido em: 31/08/2018

Aprovado em: 05/11/2018

## PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Flávia Sueli Fabiani Marcatto <sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo articula-se com uma pesquisa de doutorado e apresenta uma reflexão da inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) na Licenciatura em Matemática, por meio de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). A partir da análise documental, os projetos de curso foram categorizados em três modelos de inserção das horas de prática. O objetivo deste trabalho é discutir como os cursos estruturaram a prática como componente curricular, em seus PPC, considerando o esquema teórico das concepções de aprendizado de professores de Cochran-Smith e Lytle (1999) e a micropolítica da prática. Apresenta-se uma proposta de organização dos projetos pedagógicos de curso, documento de orientação acadêmica, dentro da concepção das referidas autoras de que o conhecimento da prática não compreende que existem formas distintas de conhecimento de ensino, um formal, que é produzido de acordo com as convenções da pesquisa social, e o prático, produzido durante a atividade de ensino.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino. Formação de Professores. Educação Matemática.

### PRACTICE AS CURRICULAR COMPONENT: CONTRIBUTIONS TO THE REFLECTION IN THE DEGREE IN MATHEMATICS

**ABSTRACT:** This article articulates with a doctoral research and presents a reflection of the insertion of the Practice as Curricular Component (PCC) in the undergraduate in Mathematics, through Pedagogical Projects of Courses (PPC). From the documentary analysis, the course projects were categorized into three models of the insertion of practice hours. The objective of this work is to discuss how the courses structured the practice as a curricular component in their PPC, considering the Cochrane-Smith and Lytle (1999) theoretical conception of teacher learning concepts and the micropolitics of practice. It presents a proposal of organization of the pedagogical projects of course, document of academic orientation, within the conception of said authors that the knowledge of the practice does not understand that there are different forms of knowledge of teaching, a formal one, that is produced according to the conventions of social research, and the practical one, produced during the teaching activity.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação Matemática. Docente na Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Itajubá-MG/Brasil. E-mail: flaviafmarcatto@gmail.com

**Keywords:** Teaching Practice. Teacher Training. Mathematics Education.

### **PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONTRIBUCIONES PARA LA REFLEXIÓN EN LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS**

**RESUMEN:** Este artículo se articula con una investigación de doctorado y presenta una reflexión de la inserción de la Práctica como Componente Curricular (PCC) en la Licenciatura en Matemáticas, a través de Proyectos Pedagógicos de Cursos (PPC). A partir del análisis documental los proyectos de curso fueron categorizados en tres modelos de inserción de las horas de práctica. El objetivo de este trabajo es discutir cómo los cursos estructuraron la práctica como componente curricular, en sus PPC, considerando el esquema teórico de las concepciones de aprendizaje de profesores de Cochran-Smith y Lytle (1999) y la micropolítica de la práctica. Se presenta una propuesta de organización de los proyectos pedagógicos de curso, documento de orientación académica, dentro de la concepción de las referidas autoras de que el conocimiento de la práctica no comprende que existen formas distintas de conocimiento de enseñanza, un formal, que se produce de acuerdo con las convenciones de la investigación social, y el práctico, producido durante la actividad de enseñanza.

**Palabras clave:** Práctica de Enseñanza. Formación del Profesorado. Educación Matemática.

## **Introdução**

Este artigo apresenta uma reflexão sobre características da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, por meio de um mapeamento de trinta Projetos Pedagógicos de Cursos em funcionamento. A implementação da Prática como Componente Curricular foi orientada pela RESOLUÇÃO CNE n. 2/2002, alterada pela RESOLUÇÃO CNE n. 2/2015 que estabelecem o mínimo de 400 horas de prática nos currículos de formação de professores. A partir da análise desses documentos de orientação acadêmica – Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) foi estabelecida uma caracterização dos projetos em três modelos A, B e C.

Educadores envolvidos com a formação de professores são unânimes em afirmar que a formação inicial visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão. Os modelos de formação docente fragmentam o processo formativo dando a falsa ideia de que os futuros professores precisam se apoderar da teoria para aplicá-la na prática.

Os cursos de formação de professores de matemática, analisados neste artigo, têm

uma proposta curricular, no que diz respeito às 400 horas de Prática como componente curricular, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao normatizar a prática como componente curricular como um momento de problematizar questões da Educação Básica, durante a formação, buscou-se estabelecer uma mudança de paradigma. O objetivo era romper com a supremacia da teoria e o isolamento da prática. No entanto, nos PPC analisados é raro encontrar discussões, orientações e posicionamentos sobre as horas de prática como componente curricular, principalmente no que diz respeito ao objetivo destas horas na organização do curso - como momento dedicado à reflexão, problematização das questões da escola de educação básica.

O PPC é um documento de orientação acadêmica e, em 30 projetos de curso analisados, não foi possível estabelecer direcionamentos comuns para a Prática como Componente Curricular (PCC), somente ênfases para segmentos. Existe influência da micropolítica no âmbito dos cursos, nas horas de PCC.

A micropolítica da PCC que se estabelece para as horas de prática, a concepção que prevalece, nos PPCs analisados, de formação de professores de matemática é a de conhecimento 'para a prática', seguida pelo conhecimento 'em prática', definida por Cochran-Smith e Lytle (1999), em todos os modelos avaliados A, B e C. As atividades descritas para a PCC são semelhantes às desenvolvidas nos estágios supervisionados, a concepção de aprendizado de professores, portanto, é a de conhecimento para o uso, os professores são observadores e usuários aptos, não geradores.

## **Concepções de aprendizado de professores**

Para Cochran-Smith e Lytle (1999) tem sido anunciado que os professores que sabem mais, ensinam melhor. Essa ideia simples orientou esforços no sentido de melhorar a educação, seja por meio de políticas públicas, da pesquisa e na prática, concentrando-se no que o professor sabe ou deveria saber.

Existem várias concepções de conhecimento, de prática profissional e das relações

necessárias que existem entre ambos, com contextos sociais, intelectuais e organizacionais que sustentam o aprendizado do professor; e nas maneiras por meio das quais este aprendizado se conecta com as mudanças educacionais e com os propósitos da Educação Básica. Concepções diferentes de aprendizado de professores, embora nem sempre explícitas, levam a ideias diferentes sobre como melhorar a formação de professores e o desenvolvimento profissional, como efetivar mudanças curriculares e escolares, e como avaliar e certificar professores ao longo de sua vida profissional.

A tendência dos PPCs analisados, neste trabalho, vai de encontro com a concepção de aprendizado de professores, de Cochran-Smith e Lytle (1999), denominada de conhecimento 'para a' prática. Nessa compreensão a relação entre conhecimento e prática pode ser pensada como conhecer para praticar. Essa concepção se fundamenta na ideia de que saber mais, isto é, mais conteúdo, mais teorias sobre educação, mais estratégias de ensino, levam a uma prática mais efetiva.

Os professores aprendem por meio de experiências de formação que dão acesso à base de conhecimento. Para melhorar o ensino, os professores precisam implementar, traduzir, colocar em prática o que adquirem com os professores do ensino superior. O aprendizado de professores está centrado na melhoria do conhecimento que o professor tem de matemática, das estratégias de ensino e organização de sala de aula desenvolvida em pesquisas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Outra concepção das mesmas autoras é conhecimento 'na' prática. A ênfase dessa concepção está na reflexão do professor sobre sua atuação na sala de aula. Esse conhecimento é expresso na arte da prática, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática. Dessa forma, a primeira é concebida como um campo de aplicação e a segunda, um campo de geração de demandas e definição de teorias a serem estudadas.

A terceira concepção não se apoia sobre a distinção, entre os conhecimentos formal e prático. A concepção de conhecimento 'da' prática também não compreende que existem formas distintas de conhecimento de ensino, um formal, que é produzido de acordo com as convenções da pesquisa social, e o prático, produzido durante a atividade de ensino. Vale a



pena refletir sobre uma proposta de projetos pedagógicos de curso de formação de professores de matemática, não fragmentados que promovam uma articulação entre teoria e prática que adotem uma proposta de formação de professores que é o conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

### **A prática como componente curricular na legislação vigente**

O CNE, por meio de suas RESOLUÇÕES: CNE/CP n. 1/2002 e CNE/CP n. 2/2002, orienta para uma organização e estrutura dos Cursos de Licenciatura, estabelecendo novas características para a formação inicial de professores. Essas orientações se contrapõem ao modelo anterior, o clássico 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica, no qual há uma hierarquia da teoria sobre a prática. As Resoluções, a partir de 2002, propõem um equilíbrio entre teoria e prática, compreendendo a prática docente como o eixo desta preparação e que também o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação.

Essa preocupação, presente em pesquisas e no PARECER CNE/CP n. 9/2001, chama a atenção para a concepção que segmenta o curso em dois polos, um caracterizado pelo trabalho acadêmico na sala de aula e o outro pelas atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, com ênfase em estruturas abstratas, ignorando as práticas como fonte de conteúdo da formação. O outro polo supervaloriza o fazer pedagógico, não considerando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (CNE, 2001a).

O texto do PARECER CNE/CP n. 2/2015, bem como a RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2/2015, orientam que a unidade teoria-prática deve ser um dos “princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada” (CNE, 2015a, p. 22). Cursos superiores com o objetivo de formar professores para a Educação Básica é uma realidade recente no Brasil. Até o final da década de 1960, observa-se uma carência de pesquisa sobre essa temática, sendo difícil determinar como se dava a formação inicial de professores e qual a ênfase dada. Segundo Ferreira (2003), por várias décadas a preocupação com a formação de professores teve pouca relevância, não era um tema valorizado pelas políticas públicas.



Além dos cursos de Licenciatura, o que havia eram cursos de curta duração ou programas emergenciais voltados para um número restrito de professores a fim de atender necessidades específicas de algumas regiões do país. De acordo com Baraldi (2003) a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) era responsável por difundir e elevar o nível do ensino secundário e, realizar cursos de aperfeiçoamento para professores. Um dos objetivos da CADES era a elaboração e a publicação de livros-texto destinados aos professores com o propósito de difundir procedimentos e técnicas de ensino. Essas obras eram produzidas pelos próprios professores que ministravam os cursos.

A CADES publicou uma revista que tinha como objetivo principal a “didática”, com orientações para a formação do professor, “de um modo geral, desde sua postura em sala de aula até a organização de seus planos de ensino” (BARALDI; GAERTNER, 2010, p. 170). A Revista Escola Secundária era trimestral, a sua primeira edição é de 1957, e contou com dezenove publicações.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do PARECER n. 292/62, estabeleceu o currículo mínimo dos Cursos de Licenciatura, ainda tendo como matriz curricular as disciplinas básicas dos Cursos de Bacharelado. Esse parecer orientou que a formação do professor deveria incluir estudos que o familiarizassem com aspectos da formação docente, o aluno e o método de ensino. Dessa forma, propunha como disciplinas pedagógicas obrigatórias: Psicologia da Educação, Didática e Elementos da Administração Escolar e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

A partir dos anos de 1970, tem-se uma reforma do ensino, que englobava o ensino primário até a universidade. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada, Lei n. 5.692/71, criando a nomenclatura primeiro grau para o período da 1ª a 8ª séries, três anos subsequentes, segundo grau e para a universidade, terceiro grau.

As transformações ocorridas após a nova Lei n. 5.692/71 exigiram que novas propostas de formação de professores fossem formuladas. A partir de 1980, desencadeou-se um movimento pela reformulação dos Cursos de Licenciatura, dando continuidade nos anos de 1990, com algumas iniciativas tais como a instalação de fóruns permanentes para a

discussão e deliberação sobre o problema da formação de professores, que foram organizados, principalmente, por parte das instituições de nível superior.

Mais uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96 veio propor uma reforma na formação de professores, orientando que esta deveria ocorrer em nível superior, em cursos de Licenciatura Plena. Inúmeras foram as mudanças implementadas na educação brasileira, a partir da LDB (n. 9.394/96), dentre as quais, o aumento da carga horária das práticas nos cursos de licenciatura.

Em seu Art. 61, a LDB (n. 9.394/96) propõe a atividade prática.

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tem como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Outro ponto que merece destaque é seu Art. 65, da mesma lei, que estabeleceu para a Prática de Ensino uma carga mínima de 300 horas para a formação de professores da Educação Básica. A partir de então um novo problema foi gerado: como inserir as 300 horas nos cursos de formação de professores?

A RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2, de 26 de junho de 1997, procurou resolver parte dos problemas, impedindo a inserção da Prática de Ensino ao final dos cursos de licenciatura, fixando o local para a formação de professores.

Art. 5º A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola (CNE, 1997).

De acordo com Ferreira (2011), com a publicação dessa resolução, houve uma mudança na concepção da Prática de Ensino, “de uma ênfase na lecionação, para uma mais abrangente, na qual o licenciando deveria ter um contato maior com a realidade escolar” (p. 136). Essa autora ainda sugere que a partir dessa resolução, em seu Art.4º, parágrafo 2º, houve uma mudança na nomenclatura da disciplina e algumas instituições passaram a utilizar Metodologia de Ensino ao invés de Prática de Ensino: “§ 2º Será concedida ênfase à

metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados”.

A mudança não se restringiu apenas ao nome da disciplina, mas envolveu a própria concepção de formação de professor. Não seria necessária apenas uma prática docente, mas “instrumentalizar” o professor para o trabalho docente. A Metodologia de Ensino abrangeria não somente a prática, mas também aspectos teórico-metodológicos necessários à formação docente (FERREIRA, 2011, p. 137).

O PARECER CNE n. 744, publicado 03/12/1997, trouxe orientações para apoiar o cumprimento do Artigo 65 da Lei 9.394/96 (Prática de Ensino). Esse parecer definiu assim a prática de ensino:

[...] constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (CNE, 1997, p. 1).

Pode-se concluir que o parecer se refere à prática de ensino como estágio curricular supervisionado quando a descreve como início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A partir desse debate acerca da prática e da influência dela nesse novo modelo de formação docente, iniciou-se um novo processo de discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Portanto, a década de 1990 foi marcada pela diversidade e quantidade de legislações referentes à formação docente. Com o intuito de desvendar a concepção de prática presente nos documentos oficiais sobre a formação de professores de matemática, faz-se necessário, um olhar sobre as resoluções, pareceres, leis e decretos a fim de compreender a dimensão prática da formação docente.

## **A dimensão da prática na formação de professores**

Nos currículos dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, as metodologias de ensino começaram a surgir a partir da década de 1930. A prática de ensino era uma atividade acompanhada das metodologias de ensino. Primeiro eram oferecidas as

disciplinas de fundamentos, depois as metodologias de ensino, ou seja, o saber fazer e, posteriormente, a prática de ensino. Em geral, a concepção corrente era a de que os professores nasciam prontos para ensinar, bastando apenas conhecer bem o conteúdo a ser ensinado, e que 'ensinar a ensinar' constituía-se como algo desnecessário e que se aprende a ensinar com a prática.

A partir de 1960, a Prática de Ensino se configurou como disciplina, por meio de legislação, oficializando-a como obrigatória nos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Mesmo depois da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), o problema da formação pedagógica permaneceu em discussão.

Se durante o trabalho com a Didática Especial bastavam apenas os conhecimentos empíricos, na Prática de Ensino, o professor necessitaria de um corpo de conhecimentos muito maior a fim de trabalhar os conteúdos em sua didática específica. A disciplina sairia, então, de um campo teórico, buscando uma prática e trazendo mais realismo às atividades docentes (FERREIRA, 2011, p. 97).

As licenciaturas, no Brasil, em seu início, se constituíam em três anos de formação específica e mais um ano para complementar a formação pedagógica. De acordo com Moreira e David (2005), a partir da década de 1970 tiveram início mudanças estruturais nos cursos de licenciatura. Dentre elas, destaca-se o ponto de vista de que o processo de formação de professores deveria ser mais integrado, agregando métodos de transmissão, ou seja, o conhecimento disciplinar específico não se constituísse o objetivo único. Observa-se uma reorganização, de modo que a formação não se limita à apresentação de técnicas de ensino, inclui disciplinas de Sociologia da Educação e Política Educacional, no entanto, permanece a dificuldade da integração com a prática. Criam-se na década de 1980, as chamadas disciplinas integradoras.

A prática deve estar presente, segundo Mello (2000), desde o início da formação docente e poderá ser por meio da presença orientada em escolas de Educação Básica ou mediada pela utilização de estudos de caso, depoimentos etc. Ainda buscando contemplar essa orientação, Tanuri et al. (2003, p. 12) sugerem "incluir nos projetos de práticas, espaços

para a inclusão de atividades desenvolvidas coletivamente por professores do curso por meio de atividades interdisciplinares ou projetos de ensino”.

A concepção de prática que os alunos de um curso de Licenciatura em Matemática apresentam é o interesse da pesquisa de Pereira (2005). Nesse estudo, os licenciandos concebem a prática de acordo com as seguintes categorias teóricas: como instrumentalização técnica, como imitação de modelos, como experiência e como reflexão sobre a realidade. A autora conclui que a prática é proveniente da experiência e necessita ser transformada por meio da reflexão para se tornar práxis, termo grego derivado do verbo *prattein*, agir. A Práxis é definida como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. Ela “só ocorre quando há unidade entre teoria e prática” (PEREIRA, 2005, p. 29).

Pesquisas foram conduzidas com o intuito de verificar o impacto das mudanças da legislação, nos cursos de Licenciatura em Matemática (NACARATO; PASSOS, 2007). As autoras analisaram cursos de licenciatura em matemática do estado de São Paulo, e um aspecto que se evidencia, é que a concepção de prática como componente curricular é equivocada, reduzindo-se às atividades de estágio e às disciplinas pedagógicas. Concluíram que uma forma de inserir a prática na formação inicial é que ela “deva ocorrer em um movimento dialógico e problematizado entre os saberes produzidos na academia e nas práticas escolares” (NACARATO; PASSOS, 2007, p. 176).

Algumas licenciaturas criaram disciplinas contabilizadas integralmente como prática como componente curricular e revelaram, segundo Brandalise e Trobia (2011), significativas contribuições na Licenciatura em Matemática. Neste trabalho a disciplina de Instrumentalização para o Ensino de Matemática integra a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública. Os autores ressaltam que: “o trabalho já desenvolvido nesta disciplina desencadeou a construção de múltiplos saberes sobre a articulação teoria-prática e muitas mudanças no contexto institucional deste curso” (BRANDALISE; TROBIA, 2011, p. 355).

Furkotter e Morelatti (2007) investigaram a articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores de matemática, em uma pesquisa qualitativa de caráter analítico-descritiva, de uma universidade pública do interior de São Paulo. O projeto de curso dessa instituição “prevê um trabalho integrado de diversas disciplinas, relacionando teoria e prática de forma harmoniosa” (p. 333).

Segundo Moriel Junior (2009), há discussões que apresentam indícios de articulação entre teoria e prática. Nos PPC analisados em sua pesquisa e com base nesses resultados, foi sistematizado “um conjunto de propostas que podem contribuir para articular teoria-prática e fortalecer nexos entre a profissão docente e a formação inicial de professores de Matemática” (MORIEL JUNIOR, 2009, p. 137).

A prática como componente curricular promove o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa, contribuindo com o processo de identificação do futuro professor de matemática, é a conclusão que Guidini (2010) apresenta em sua dissertação. As pesquisas sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) têm um caráter processual e acumulativo. Muitos dos trabalhos têm como foco dos estudos uma IES, um estado da federação, ou ainda um aspecto pontual das PCC, que são de fundamental importância para a formação de professores. Porém, fez-se necessária uma reflexão mais abrangente de como essas horas de prática vêm sendo inseridas nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática, fornecendo assim um panorama para orientação destas graduações.

## **Procedimentos Metodológicos**

O objeto de estudo deste artigo se articula com uma pesquisa de doutorado, são Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, em atividade no Brasil, com o objetivo de discutir como estes cursos estruturaram a prática como componente curricular (PCC), em seus PPCs. Para Garnica (2001), a maturidade permitirá um relacionamento livre e dinâmico do pesquisador com seus dados, um diálogo leitor, texto e contexto.

Este estudo foi operacionalizado por meio de uma investigação documental, de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 30 instituições de ensino superior, das 5 regiões do país, sendo dois da Região Norte, seis da região Nordeste, três do Centro Oeste, 15 projetos da região Sudeste e quatro da Sul. Os projetos foram fornecidos por meio de uma rede de amigos. A solicitação do documento foi feita por meio de correio eletrônico encaminhado para coordenadores de curso e/ou docentes atuantes em cursos de formação inicial de professores de matemática.

Os Projetos Pedagógicos de Cursos são considerados documentos, obedecendo às normativas legais. O PPC é considerado um documento de orientação acadêmica, regulamentado pela RESOLUÇÃO CNE/CES n. 3, de 02/2003 que em seu Art. 2º dispõe sobre o que deve contemplar um PPC: perfil dos alunos; competências e habilidades de caráter geral e específico; conteúdos curriculares de formação geral e específica; estrutura do curso; formato dos estágios; atividades complementares e formas de avaliação.

O objetivo da análise de documentos é identificar, em uma base de conhecimento fixada materialmente, informações que direcionem para as respostas das questões levantadas pela pesquisa. Por representarem uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 76).

Portanto, o objeto de investigação deste artigo são os PPCs e estes serão a fonte de dados. Dessa forma, a estratégia de coleta de dados será a documental

Normalmente, as pesquisas possuem duas categorias de estratégias de coleta de dados: a primeira refere-se ao local onde os dados são coletados (estratégia-local) e, neste item, há duas possibilidades: campo ou laboratório. [...] A segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo. Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental. Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

Como a estratégia para a coleta de dados está apoiada nos PPC, é necessário caracterizá-los como fonte na busca de informações sobre a inserção das horas de prática



como componente curricular. Os PPC de cada curso de graduação devem ser elaborados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. É legítimo, como fonte prioritária de dados, uma vez que depende de normas de uma prática social e atribui funções, lugares e papéis, também é reconhecido por outros sujeitos, portanto é um valor aceito por todos.

Para se certificar de que os projetos estavam completos, tendo como referência a RESOLUÇÃO CNE/CES n. 3 de 02/2003, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, que dispõe sobre os itens que deve conter o PPC, utilizou-se como primeiro critério de classificação destes documentos. A leitura inicial também serviu para orientar acerca da estrutura e organização dos projetos e as unidades temáticas em que a Prática como Componente Curricular foi discutida.

### **Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso**

Para orientar a delimitação de unidades de interesse da análise, foram formuladas duas questões. Essas questões serviram para informar sobre o cumprimento dos aspectos normativos e delimitar dentro de cada projeto as 400 horas de prática como componente curricular, sem perder de vista todo o contexto do documento. Esse procedimento validou os PPC selecionados como pertinentes para este estudo. Também nessa primeira etapa, por meio de uma enumeração, foram levantados termos, aspectos de organização e itens que surgem com regularidade nas formas de inserção destas horas na matriz curricular. Outros pontos foram destacados no texto dos PPC, tais como: a abordagem da legislação, as referências bibliográficas, discussão teórica, entre outros aspectos julgados pertinentes para a análise. Em um segundo momento de análise dos projetos, o objetivo foi selecionar e classificar em um novo grupo, aqueles que estabeleceram um item no texto detalhando ações para as horas de PCC.

A primeira pergunta visava analisar o cumprimento do que está na RESOLUÇÃO CNP/CP n. 2/2002, Art. 1º; ou RESOLUÇÃO CNP/CP 01/2015, Art. 13 item I - que estabelece 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. Efetuada a soma das horas nos currículos, foi anotado como “Cumpre” (carga horária



de 400 horas ou mais) e “Não Cumpre” (carga horária inferior a 400 horas). Todos os Projetos Pedagógicos de Curso, analisados nesta pesquisa, estão de acordo com as Resoluções.

Quanto à segunda pergunta, os currículos foram avaliados com base no PARECER CNE/CP n. 28/2001 e RESOLUÇÃO CNE n. 02/2015 Art. 13º, § 1º, que estabelece que a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Nessa análise foi considerado “Cumprido” quando as horas de prática estavam distribuídas do primeiro ao último semestre sem interrupção. Metade dos cursos avaliados tem horas de Prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas em todos os semestres do curso, do primeiro ao último, sem interrupção. Outros projetos deixam um semestre ou mais, não consecutivos, sem horas de PCC. E há aqueles que deixam um ano, dois semestres consecutivos, sem qualquer carga horária dedicada à PCC.

Dessa ação inicial foi possível distinguir, considerando as regularidades, três modos distintos de inserção das horas de prática na matriz curricular. Os PPC, de acordo com suas características de inserção das horas de prática na matriz curricular, foram agrupados em três modelos A, B e C.

No MODELO A encontram-se os PPC que criaram em sua matriz curricular disciplinas com carga horária contabilizadas integralmente como sendo PCC, nos documentos selecionados para esta pesquisa (30 projetos), 11 deles inseriram desta maneira. Para o MODELO B verificam-se aqueles que inseriram parte da carga horária, de oito a 30 horas, em algumas disciplinas ou todas, contabilizadas como PCC, na matriz curricular. Foram sete projetos dentro desse modelo. O MODELO C é uma junção do modelo A com o B, ou seja, há disciplinas que são contabilizadas integralmente como PCC e há disciplinas que são contabilizadas parcialmente como PCC, 12 PPC contemplam este modelo (MARCATTO, 2012). Portanto, os 30 Projetos Pedagógicos de Curso avaliados neste trabalho estão adequados às RESOLUÇÕES CNE/CP n. 01/2002, CNP/CP n. 2/2002 e CNP/CP n. 2/2015, reservando na matriz curricular, no mínimo, 400 horas para a PCC.

## **A micropolítica da prática como componente curricular**

As regras que dizem respeito à prática como componente curricular foram expostas nos Pareceres, Resoluções e outros documentos publicados pelo Ministério da Educação e/ou Conselho Nacional de Educação, entre 2001 e 2015. Em virtude da dificuldade de fixar uma norma de forma absoluta, estabelece nos cursos de licenciatura em matemática a tendência em se organizar, no que diz respeito a PCC, nos modelos A, B e C, de acordo com as condições específicas de cada curso.

Para Ball (1989 apud GONZALEZ, 1998), os processos de elaboração das políticas públicas, sua organização e a conseqüente tomada de decisões para a sua implementação, no âmbito das instituições de ensino superior, não são processos racionais nos quais sua implementação independe do ambiente e sim processos que estão sujeitos a negociação e renegociação, entre os membros. Desse modo, as políticas estão sujeitas a modificação, ajustes tendo como limites os interesses ideológicos individuais e de grupo, e a este processo podemos chamar de micropolítica.

A micropolítica, segundo Ball (1998 apud GONZALES, 1998), é a utilização de poder formal e informal para atingir seus objetivos, considerando os interesses, propósitos e preferências. A organização dos membros, no âmbito dos cursos, leva em consideração valores, crenças, necessidades, ideologias e metas do grupo. Hoyle (1986, 1988 apud Gonzales 1998) distingue os interesses em dois campos: um pessoal, que está centrado em questões como autonomia, status, recompensas e condições de trabalho e o outro, o profissional em que são considerados métodos de ensino, formas de prática e currículo.

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), a partir da análise dos projetos pedagógicos de curso, pode-se inferir que se estabelece a micropolítica da prática como componente curricular. A implementação das horas de PCC se orienta pelos interesses, propósitos, facilidades que envolvem o contexto dos cursos de licenciatura em matemática e a IES. Ortigão e Frangella (2015), citando Ball (2009), afirmam que quando uma política pública proposta entra em cena, convivendo com outras já existentes, processos de apropriação/adaptação são realizados nos diferentes contextos da IES. Esses autores

consideram que são necessários negociação, recomposição e deslocamentos, considerando as circunstâncias, há uma reinvenção, ou movimentos/trajetórias/negociação não previstos a priori, específicos de cada instituição.

Desse modo, a micropolítica em cada curso pode ter influenciado a organização dos PPC nos modelos A, B e C, bem como a tendência nos projetos de curso para a concepção de aprendizado de professores, de Cochran-Smith e Lytle (1999), conhecimento 'para a prática' e 'em prática'. A ênfase da concepção de aprendizado de professores 'em prática' é em algum ponto similar à concepção 'para a prática' na medida em que ambas exigem que os professores aprendam a ensinar melhor ao aprender a construir e articular suas ideias sobre o que, em termos gerais, já é sabido.

A diferença crítica entre conhecimento 'para a prática' e conhecimento 'em prática', é que o primeiro enfatiza o aprendizado de um conhecimento que já é conhecido por alguém (o domínio de conhecimento, relativo à matemática e às estratégias de ensino de matemática dos docentes do ensino superior). Entretanto, a concepção de conhecimento 'em prática', enfatiza o aprendizado do que já é sabido pelos professores mais experientes de matemática, atuantes na Escola Básica.

Dos 30 PPC, objetos de análise, apenas seis reservaram um item para a discussão da prática como componente curricular no âmbito do projeto, seja definindo o que é PCC, seja propondo ações, estratégias, estabelecendo os objetivos para as horas de PCC. Esses projetos coincidem com os classificados no modelo A. Foi possível circunscrever as seguintes ações: em um deles há o professor coordenador de prática, em outro um regulamento para as horas de prática, em dois deles um programa de ações para as horas de prática e em outros dois projetos um posicionamento teórico sobre o que é a prática como componente curricular (MARCATTO, 2012).

A construção conjunta teoria-prática deve ser percebida nos projetos de curso, como descrito no Parecer CNE/CP n. 09/2001: "a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, resolução de situações-problema, visando à atuação em situações reais contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas". Os projetos de curso direcionam tempos e espaços para as disciplinas de conhecimentos

específicos e disciplinas de conhecimentos pedagógicos, ou parcerias com escolas de educação básica, em que cada domínio reforça suas características e fronteiras sem estabelecer uma associação entre ambas, que permita ou favoreça o surgimento de obstáculos para a percepção de outros domínios.

No modelo A, no qual as horas de PCC estão distribuídas em disciplinas específicas, foi possível destacar associação destas horas com a escola de Educação Básica. No entanto, no âmbito do curso, as horas de prática continuam desconectadas das demais componentes curriculares, formando segmentos isolados: disciplinas de conhecimento específico, disciplinas de prática, disciplinas pedagógicas e estágio supervisionado (MARCATTO, 2012).

Nos projetos de curso classificados como modelo B, as ementas das disciplinas em que a articulação teoria-prática seria possível, em tempo real, no processo de formação do professor de matemática, os conteúdos específicos de matemática e mesmo pedagógicos são impermeáveis, não oportunizam uma associação.

Dentro desse modelo a prática aparece em disciplinas de conteúdos elencados como de natureza matemática, como acontecem nas disciplinas: Cálculo Diferencial e Integral I, Geometria Analítica e Vetores, Álgebra Elementar, Fundamentos de Matemática Elementar I, Desenho Geométrico e Geometria Descritiva, Geometria Euclidiana, Probabilidade e Estatística, Álgebra I e Funções de Variável Complexa I. Porém não é possível inferir sobre o trabalho de prática docente. Verificando as referências bibliográficas, do PPC, observamos que não está relacionada nenhuma obra que não seja as de conteúdo específicos de matemática (MARCATTO, 2012 p. 72).

Uma característica comum aos projetos do modelo B é que analisando as ementas que apresentam uma componente prática, estas não explicitam a forma como concebem a relação teoria e prática através dos conteúdos relacionados (MARCATTO, 2012 p. 73).

Considerando que o PPC é um documento de orientação acadêmica, em 30 projetos de curso, não foi possível estabelecer direcionamentos comuns para a PCC, somente ênfases para segmentos. Pode-se concluir que existe uma influência da micropolítica no âmbito dos cursos, das horas de PCC, que aqui chamaremos de micropolítica da Prática como Componente Curricular.

Esse contexto pode assumir o risco de que, contingencialmente, ao longo do tempo, no âmbito dos cursos, as horas de PCC percam o sentido, ou outros sentidos sejam produzidos

para estas horas. Tais considerações importam em destacar que é significativo que constem nos projetos de curso, princípios e valores assumidos para essas horas de prática, nos cursos.

Dessa forma, com a micropolítica da PCC que se estabelece para as horas de prática, pôde-se constatar que a concepção que prevalece, nos PPC analisados, de formação de professores de matemática é a de conhecimento 'para a prática', seguida pelo conhecimento 'em prática', definida por Cochran-Smith e Lytle (1999), em todos os modelos avaliados A, B e C. As atividades descritas para a PCC, quando foi possível destacar estas ações no texto, são semelhantes às desenvolvidas nos estágios supervisionados, visando compreender o como fazer, o quando fazer e o que fazer, com o conhecimento acadêmico na sala de aula da Educação Básica (MARCATTO, 2012), favorecendo uma visão totalizadora da teoria. A concepção de aprendizado de professores é a de conhecimento para o uso, os professores são observadores e usuários aptos, não geradores.

O texto dos projetos pedagógicos de curso confirma a ideia defendida por Flores (2014) de que a formação de professores é sobretudo teórica e desligada do mundo real. Ainda, segundo Flores (2014), o estágio supervisionado é reconhecido como a experiência mais significativa na formação profissional do licenciando, enquanto oportunidade de articular teoria e prática. Em três projetos de curso analisados neste trabalho, as horas de PCC foram inseridas no estágio supervisionado e nas horas destinadas ao trabalho de conclusão de curso.

Embora do ponto de vista legal ou até mesmo em termos do discurso vigente, o estágio seja apresentado como elemento de integração entre teoria e prática, este componente curricular continua sendo uma forma de ajuste que busca solucionar a defasagem entre elementos teóricos e trabalhos práticos. Nas ações estabelecidas para a PCC e para os estágios não foi possível identificar a criação de espaços coletivos de formação.

Nos projetos de curso analisados, temos o campo dos conhecimentos específicos de matemática, em outro seguimento temos o campo dos conhecimentos pedagógicos para o ensino da matemática. Essa tensão é a base da tradição teoria de um lado e prática de outro lado que, a partir das diretrizes de 2001, nos permite considerar que pode haver algumas encruzilhadas de articulação teoria e prática, mas a ideia que sobressai, nos textos dos projetos de curso, é a de homogeneização para cumprimento das regras.

Para Marcatto (2012), os PPC fazem distinção entre o conhecimento formal e o conhecimento prático, estabelecendo fronteiras. É possível destacar uma descrição mais segura no seguimento dos conhecimentos específicos de matemática, no entanto, é evidente maior insegurança nas unidades do texto dos PPC que apresentam conhecimentos pedagógicos. A visão dos cursos como um todo, é a de uma instância preparatória que antecede a imersão do aluno no campo de trabalho

De acordo com o Parecer CNE/CP n. 9/2001, a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (p. 23). Em muitos PPC a dimensão prática, é posta como uma das metas do estágio e este tem como objetivo a “prática” de colocar em uso o conhecimento adquirido. Esta observação ficou clara ao localizar algumas das ações desenvolvidas nos estágios: apresentar miniaulas sobre conteúdo específicos do ensino fundamental e médio que possibilitem debates sobre o ensino e a aprendizagem da matemática; confecção e aplicação dos planejamentos e projetos de intervenção na escola campo (MARCATTO, 2012, p. 132).

A prática como componente curricular é peça central das mudanças nas diretrizes educacionais para formação de professores, não pode permanecer ligada ao estágio supervisionado. Se o foco é a aprendizagem matemática, que práticas devemos assumir? A concepção sobre a formação de professores, presente nos PPC analisados é a do ensino por meio de regras, sem uma orientação ou proposta de ação que proporcione a análise e a problematização do conhecimento como inseparável do sujeito que conhece.

## **Considerações finais**

A formação de professores de matemática é um processo complexo, multifacetado, com vários elementos de interação, sendo plausível a influência micropolítica das instituições de ensino, no que diz respeito às horas de prática. Os projetos de curso são documentos de orientação acadêmica, contudo, não são estritamente racionais no cumprimento das regras estabelecidas nas políticas de formação de professores. Pode-se perceber uma agenda oculta de interesses.

Para Deleuze (2003), “a prática é um conjunto de conexões de um ponto teórico com outro e a teoria a ligação de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem

encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (DELEUZE; FOUCAULT, 2003, p. 69). Quando a teoria se insere em seu domínio, encontra obstáculos, e necessita ser problematizada, revezada por outro tipo de discurso. Esse discurso alternativo permite que a teoria seja aplicada em outro domínio, ou seja, uma conexão de teorias, que é a prática.

Portanto, prática é mais do que praticar, é mais do que momento de aplicação da teoria, é mais do que concretizar em seu domínio o conhecimento teórico. Prática é compreender as necessidades de conhecimento do ato e no ato de ensinar, revezando e articulando conhecimentos, gerando novos tipos ou tipos suplementares derivados do conhecimento formal, tendo como referência o mesmo padrão epistemológico.

A relação teoria e prática, no contexto da formação inicial de professores, estabelece um sistema aberto, no qual o que importa são os revezamentos e neste sentido se encontram em simbiose, ocupam o mesmo espaço-tempo, e se referem a um mesmo domínio, mas que podem ser aplicados a outros domínios. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a produção de conhecimento é compreendida como um ato pedagógico construído no contexto do uso e ligado ao sujeito que conhece, é um processo de teorização. Nessa perspectiva, o conhecimento não está amarrado ao instrumental que o obriga a ser aplicado em uma situação imediata.

É preciso teorizar sobre a prática e ainda conectar esforços em direção a questões políticas, intelectuais, sociais e ao trabalho de outros pesquisadores, professores e comunidades. Os professores têm um papel central e crítico na geração de conhecimento. A ideia não é desenvolver um conhecimento nos professores em formação que em certo sentido eles já conhecem, seja o conhecimento para a prática ou o conhecimento em prática. A ideia é compreender mais de perto as relações entre prática e conhecimento, bem como o processo de produção de conhecimento por meio da investigação, a relação entre investigação e prática e o que os professores aprendem em investigação dentro de comunidades.

A ideia é que os Projetos Pedagógicos de Curso oportunizem o aprendizado da prática. Favoreçam o aprendizado do professor dentro de comunidades, o trabalho deveria estar estruturado de forma a representar múltiplos pontos de vista, incluindo a pesquisa feita por



pesquisadores na escola e na universidade. É inserido nas horas de prática como componente curricular tempo e espaço para que grupos trabalhem juntos para resolver questões, escrevam sobre suas experiências, e compartilhem seus dados.

Defendo ainda que dentre os elementos da matriz curricular que constituem o PPC, a saber: o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico, as ciências da educação, o estágio e a prática como componente curricular, esta última se constitua como a política de curso de formação de professores de matemática, sem estabelecer hierarquias, sem impor saberes legitimados para a prática e em prática. Desse modo é fundamental que essas horas mereçam destaque e um item especial nos documentos de orientação acadêmica, sendo consideradas não somente horas a serem inseridas na matriz curricular, mas a PCC deve ser a política norteadora do curso, permitindo o necessário movimento na formação inicial que envolve o professor da universidade, o licenciando e o professor da escola e a educação básica.

Portanto, os PPC dos cursos deveriam garantir momentos, estabelecendo capítulos nesses documentos, que permitam a participação do professor da escola na formação do futuro professor, bem como ações de aproximação da educação básica, ao longo de todo o curso, sem hierarquias, por meio de projetos, programas – definidos para cada etapa no Projeto Pedagógico de Curso, que permitam a problematização do futuro professor. É necessário confrontar os projetos de curso com a realidade das turmas e o contexto escolar para a apropriação dos valores e normas e assim estabelecer uma nova agenda de aproximação do curso com a matemática escolar.

## Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2003.

BARALDI, I. M.; GAERTNER, R. Contribuições da CADES para a Educação Matemática secundária no Brasil: uma descrição da produção bibliográfica (1953-1971). **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 159-183, 2010.

BRANDALISE, M.A.T., TROBIA, J. A prática como componente curricular na licenciatura em matemática: múltiplos contextos, sujeitos e saberes. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 337-357, 2011.

BRASIL. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação**. 1961.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Conselho Federal de Educação. **Parecer 292/62**. Documenta, Rio de Janeiro, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases da Educação**. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação**. Resolução CNE nº 2, de 26 de junho de 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino**. Parecer CES/CNE no. 744/1997, de 03 de dezembro de 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP no. 09/2001, de 08 de maio de 2001a

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP no. 28/2001, de 02 de outubro de 2001b

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Resolução CNE/CP no. 2, de 19 de fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática**. Resolução CNE/CES 3, de 18 de fevereiro de 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Parecer CNE/CP Nº. 2, de 9º. de junho de 2015a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP Nº. 2, de 1º. de julho de 2015b.

- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. D. Fiorentini (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-50.
- FERREIRA, V. L. **Metodologia do Ensino de Matemática: história, currículo, e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. In: FLORES, M. A. (org.). Coimbra, PT: Almedina, 2014, p. 217-238. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia).
- FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 319-334, 2007.
- DELEUZE, G. FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Gilles Deleuze e Michael Foucault. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução e Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e educação (matemática): regulações regulamentos tempos e depoimentos. **Mimesis**, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.
- GONZÁLEZ, M. T. G. La micropolítica de las organizaciones escolares. **Revista de Educación**, Madrid, n. 316, p. 215-239, 1998.
- GUIDINI, S. A. **O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente: estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular**. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.
- MARCATTO, F. S. F. **A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática**. Tese (doutorado). UNESP, Rio Claro, 2012.
- MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do Professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 120p. (Coleção Tendências em Educação Matemática)
- MORIEL JUNIOR, J. G. **Propostas de formação inicial de professores de matemática: um estudo de projetos político-pedagógicos de cursos no estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado)-UEL: Londrina, 2009.
- NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **As licenciaturas em matemática no estado de São Paulo**. Minas Gerais: Horizontes, v. 25, n. 2, p. 169-179, jul./dez. 2007.

ORTIGÃO, M. I. R.; FRANGELLA, R. C. P. Assumindo o risco da decisão – currículo e avaliação sob o signo da insubordinação. **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**. B. S. D'Ambrosio e C. E. Lopes (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 235-256. (Coleção Insubordinação Criativa).

PEREIRA, P. S. **A Concepção de prática na visão de licenciandos de matemática**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2005.

TANURI, L. M. *et al.* Pensando a licenciatura na Unesp. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano IX, v. 9, n. 9/10, p. 211-229, 2003.

Recebido em: 03/07/2018  
Aprovado em: 09/10/2018

## NARRATIVAS DOCENTES COMO REFLEXÃO, EMPODERAMENTO E MUDANÇA

Leticia Sepúlveda Teixeira Leite<sup>1</sup>  
Laura Noemi Chaluh<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa qualitativa. Teve como objetivo compreender as contribuições do exercício da escrita sobre a própria prática, para a formação dos professores, tendo como foco narrativas docentes produzidas por professores, participantes de um grupo de estudos, vinculado a uma universidade pública do estado de São Paulo. Neste trabalho, apresentamos fragmentos de entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores participantes do referido grupo. O processo de análise do material levou em consideração a história de vida deles; o processo de produção dessas escritas, suas implicações políticas e a socialização das produções no coletivo. Os estudos deixaram em evidência características comuns aos sujeitos, que impulsionam a ação de escrever. Esse exercício possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica, como forma de pesquisá-la, indicando que a reflexão articulada ao conhecimento são fatores que podem levar ao empoderamento desses professores, fortalecendo suas práticas.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Escritas docentes. Formação de professores.

### TEACHING NARRATIVES AS REFLECTION, EMPOWERMENT AND CHANGE

**ABSTRACT:** This work is an extract of a qualitative research that had as objective to build an understanding of the contributions of teachers' writing about their own practice as teachers. It focused on teaching narratives produced by teachers who took part in a study group linked to a public university in the state of São Paulo. In this work, we present some fragments of semi-structured interviews with two teachers who participated in this group. The method of analysis of this material considered their backgrounds, the production process of these writings, their political implications and the socialization of productions in the collective. The studies have highlighted that shared characteristics between the subjects were responsible for the drive to write. This kind of exercise makes it possible to reflect upon the pedagogical practice, to research it, indicating that the reflection articulated to knowledge are factors that can lead to the empowerment of these teachers, strengthening their practices.

**Keywords:** Pedagogical practices. Teaching writing. Teacher training.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Paulista (UNESP). Rio Claro-SP/Brasil. E-mail: le\_sepulveda@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – Rio Claro-SP/Brasil. E-mail: laura.chaluh@unesp.br

## NARRATIVAS DOCENTES COMO REFLEXIÓN, EMPODERAMIENTO Y CAMBIO

**RESUMEN:** Este trabajo es un recorte de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo comprender las contribuciones del ejercicio de la escrita sobre la propia práctica, para la formación de los profesores. Tuvo como foco narrativas docentes producidas por profesores participantes de un grupo de estudios vinculado a una universidad pública del estado de São Paulo. En este trabajo, presentamos fragmentos de las entrevistas semiestructuradas realizadas con dos profesores participantes del referido grupo. El proceso de análisis del material llevó en consideración la historia de vida de los profesores, el proceso de producción de las escritas, sus implicaciones políticas y la socialización de las producciones en el colectivo. Los estudios dejaron en evidencia características comunes a los sujetos, que impulsan la acción de escribir. Ese ejercicio posibilita la reflexión sobre la práctica pedagógica, como forma de investigarla, indiciando que la reflexión articulada al conocimiento son factores que pueden llevar al empoderamiento de esos profesores, fortaleciendo sus prácticas.

**Palabras clave:** Prácticas pedagógicas. Escritas docentes. Formación del profesorado.

### Introdução

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa (LEITE, 2013) que teve origem no contexto de um Projeto de Extensão<sup>3</sup> da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro. Nesse projeto, alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia se encontravam semanalmente, durante duas horas, para juntos, dialogarem e refletirem sobre educação. Dentro daquele espaço, conheceram as Pipocas Pedagógicas, crônicas escritas por professores, que relatavam experiências escolares. Seus autores são participantes de um grupo de estudos denominado “Grupo de Terça”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Cunha (2010), que se debruçou sobre esse grupo como pesquisadora e participante, para a realização da dissertação de mestrado, considera que este é livre, criativo e amplia o conceito de “produção acadêmica”, constituindo-se como construtor de pensamentos plurais e diversos nas abordagens de temas, frutos das experiências escolares. A origem dessas escritas partiu do costumeiro hábito dos participantes de escrever, aliado aos incômodos trazidos pelos padrões técnicos que a academia dispõe sobre a escrita e, principalmente, da necessidade de se comentar a prática, contar, socializar, refletir.

---

<sup>3</sup> Grupo de formação: Diálogo e Alteridade (2010-2015) que recebeu auxílio da PROEX (UNESP).



Segundo Prado (2013), também participante e pesquisador do grupo, as Pipocas Pedagógicas são “experiências vividas de professoras que, ao narrarem o vivido junto aos seus alunos e alunas, deram a ver a riqueza de sentidos que emergem do cotidiano do trabalho docente” (p. 7). O autor alega, ainda, que “ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficam ‘esquecidos no tempo’” (p. 8).

Cunha (2010) diz que o ato de escrever os atrai, pois “gostamos de contar paulofreireanamente uns aos outros as descobertas, anunciando em escritos as novidades, porque a escrita permite se conhecer melhor, a escrita permite se dar a conhecer aos outros, escrever é fazer história!” (p. 165). Caminham na certeza de que é nessa troca que se gera o movimento esperançoso de busca pela transformação.

Essas narrativas escritas são textos que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, os saberes e as experiências da formação e da profissão, que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008 apud PRADO, 2013).

As Pipocas Pedagógicas não são escritas burocráticas presentes no cotidiano escolar, tratam-se de escritas audaciosas, de professores atrevidos, que quebrando a rotina escrevem sobre suas práticas e narram suas experiências. Referimo-nos a escritas advindas da necessidade de um grupo de docentes de registrar-se, inscrever-se, mostrar-se e demonstrar-se. Desvelam-nos um “eu-professor”, que estaria aprisionado em algum lugar, um “eu” supostamente mais límpido. É nesse processo de desvelamento que os professores vão se (re)inventando e experimentando.

A invenção das Pipocas Pedagógicas foi realizada no contexto do “Grupo de Terça”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC), ligado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Participam do referido grupo professores da Educação Básica, alguns deles desenvolvendo estudos em nível de pós-graduação.

Essas escritas eram enviadas por e-mail e a discussão das mesmas acontecia primeiramente em âmbito virtual, sendo aprofundada nos encontros presenciais. Em 2008, primeiro ano das Pipocas Pedagógicas, foram contabilizadas mais de setenta escritas,



produzidas por vinte e cinco professores. Atualmente, o grupo continua fazendo reuniões quinzenais, aliadas à escrita das Pipocas.

Alguns dos questionamentos que guiaram nosso interesse pela investigação das produções escritas dos professores foram: quais características são necessárias para a escrita de uma Pipoca Pedagógica? Quais as consequências dessa prática para os professores-autores e para o coletivo que a lê?

Em função disso, a pesquisa de Leite (2013) teve como objetivo geral compreender quais as contribuições da escrita sobre a própria prática para a formação dos professores-autores das Pipocas Pedagógicas. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) investigar as Pipocas Pedagógicas produzidas pelos professores do “Grupo de Terça” destacando as características docentes necessárias à prática da escrita, b) buscar indícios que explicitem uma prática reflexiva; e c) aprofundar a compreensão do conceito de empoderamento.

A pesquisa de que tratamos neste artigo (LEITE, 2013) é de natureza qualitativa, e contou com dados documentais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), materiais produzidos por dois professores: a professora do Ensino Fundamental I, Cris, e o professor de história do Ensino Fundamental II, Marcemino. Os materiais cedidos por eles são caracterizados como documentos de caráter primário e de primeira mão. Neste trabalho não problematizamos esses documentos.

Ainda, Leite (2013) realizou entrevistas semiestruturadas com esses professores (autores das Pipocas Pedagógicas) com questões abertas. Esse tipo de entrevista foi escolhido por permitir liberdade ao entrevistado para extravasar as questões propostas pelo entrevistador (DUARTE, 2002).

A entrevista semiestruturada é considerada por Szymanski (2004) como uma arena de conflitos e contradições, uma vez que os sujeitos envolvidos se abrem uns aos outros, resultando na possibilidade de transformação causada pelo encontro. A partir das entrevistas, buscamos a riqueza dos encontros com os pipoqueiros<sup>4</sup> e da contrapalavra (BAKTHIN, 1999) que ecoa a partir de cada escrita compartilhada com o grupo.

---

<sup>4</sup> Termo usado pelos participantes do referido grupo ao denominar os autores das Pipocas Pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas no ano de 2013 e o local foi escolhido a critério dos professores entrevistados. Como já referido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas que guiaram as conversas: quando iniciou a prática da escrita das Pipocas Pedagógicas? Por que escreve? Com que frequência? Qual o significado dessas escritas para os autores? Elas contribuem na sua formação e prática docente? Como? Existe algum momento de socialização dessas escritas? Como ocorre?

O material produzido a partir das entrevistas foi analisado com base nos seguintes eixos temáticos: elementos necessários para a produção escrita; reflexos da prática de escrita para a constituição dos professores; a potencialidade da prática de escrita na promoção do empoderamento do professor escritor. O processo de análise desse material levou em consideração a história de vida dos professores; o processo de produção dessas escritas; as implicações políticas da escrita e a socialização das produções no coletivo. Nos tópicos abaixo trazemos reflexões teóricas acerca do ato de escrever sobre a prática pedagógica, as características docentes necessárias à escrita, levantadas a partir das considerações dos dois professores entrevistados e a importância desta prática para os professores escritores e para o coletivo de troca e construção de conhecimento.

### **O ato de escrever sobre a prática pedagógica**

O ato de escrever sobre a prática pedagógica, para além das escritas burocráticas exigidas pela escola, é algo raro entre os professores na atualidade. Os textos analisados neste trabalho fazem parte dos anseios de um grupo de professores por compartilhar o vivenciado na sala de aula, o que potencializa a ação de refletir e acalmar as inquietações do “ser professor”.

Chaluh (2012), referindo-se à escrita elaborada no processo de formação inicial de professores, alega que esta:

[...] permite conhecer os tesouros escondidos e compreender que só aqueles que têm a coragem de se lançar ao precipício/abismo terá possibilidade de achar pedras preciosas. Escrita implica ter a coragem para escrever, disposição e disponibilidade para procurar dentro de nós mesmos, tempo para entender as coisas que nos acontecem junto aos outros (CHALUH, 2012, p. 9).

A mesma autora acredita no professor como escritor navegante, que assume o comando do discurso, e que está aberto a compreender o mundo, o outro e a si próprio. Freire (1996) afirma que, ao pensar na própria prática, o professor se torna mais sujeito desta, pois,

à medida que reflete criticamente sobre o como e o porquê de suas ações, se torna mais capaz de mudar.

Zabalza (2004), discorrendo sobre narrativas docentes, alega que estas “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal, que frequentemente permanecem ocultos a sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações do cotidiano de trabalho” (p. 17). Esse ato torna quem escreve, ator, narrador e pesquisador, da própria prática. Os pipoqueiros são capazes de descobrir, por meio da análise de um pequeno momento, comumente desprezado, um fato singular, único: o cristal do acontecimento.

Um dos professores entrevistados alega que as Pipocas Pedagógicas

*[...] são escritas muito densas que às vezes representam um minuto da aula. Só que esse um minuto condensa todo um sentido de escola, de relações (Recorte da Entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Leite e Chaluh (2013, p. 178) consideram que as Pipocas Pedagógicas, enquanto reflexões de professores,

*[...] são importantes no processo de formação inicial, porque ajudam a compreender a complexidade da escola e o cotidiano escolar nos aproximando da vida da escola. Ajudam-nos a apurar o nosso olhar para os pequenos acontecimentos vividos na escola (LEITE; CHALUH, 2013, p. 178).*

Todo esse processo descrito acima poderia acontecer por meio da narração das experiências orais do professor. O fato de elas estarem registradas, escritas, grafadas, torna-as históricas, pois muitas vezes a oralidade é esquecida ou se perde com o tempo.

Prado (2013), discorrendo sobre os gêneros do discurso, de uma perspectiva bakhtiniana, indica que estes são divididos em primários e secundários. Dentro dos primários temos a comunicação verbal, enquanto que nos secundários temos o registro desses encontros, já que neles há a necessidade do diálogo, a mediação de outras instâncias discursivas para a compreensão do dito. Enfatiza a sutil diferença entre o narrar e o registrar.

Zabalza (2004) argumenta que as experiências possibilitam emoções que perdem seu vigor e intensidade rapidamente, mas o registro das experiências permite estabilizar a realidade e possibilita seu manejo. Warschauer (1995) salienta a importância desses escritos, dizendo que “os registros da história de vida ajudam-nos a vencer inseguranças, porque

explicitam o que sou e sei, servindo como um trampolim para a descoberta do que ainda não sei, mas posso descobrir” (WARSCHAUER, 1995, p. 49).

Marcemino, um dos professores entrevistados, aponta essa característica de historicização que a escrita possibilita

*[...] manter-se professor escrevendo é dizer que a gente continua aqui, não vai ser uma política que vai acabar com essa figura que é ser professor, esse professor que cria, que elabora, que se responsabiliza (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

O registro dessas narrativas na forma escrita faz do professor um ser histórico e como todo ser histórico, responsável pelas mudanças sociais. Segundo Ghidotti (2006, p. 11), professora que incentiva seus alunos a escreverem, a utilização do registro escrito faz com que as crianças “percebam que suas vivências, sentimentos, conhecimentos, satisfações e insatisfações, podem ser registrados. E se registrado, fica para sempre. Viram histórias escritas, não ficam só na memória e nem se tornam coisas passadas e esquecidas”.

Quem escreve a história? O vitorioso ou o derrotado? Até quando o professor vai deixar que escrevam suas histórias? Quando se tornará autor de sua vida, de sua profissão? Ambos os professores entrevistados valorizam a educação como política, deixando de insistir na sua neutralidade. Somos seres políticos, toda relação é uma relação política, há necessidade de a Pedagogia atrelar-se à política de forma mais intensa. Cris, uma das pipoqueiras, alega que a escrita.

*[...] é o único registro da aula do professor, por que qual é o nosso registro? Avaliação, ficha descritiva, tudo o que você tem da aula é documentação oficial. A Pipoca não é isso, ela não é relatório oficial, ela é um registro real da aula mesmo. Registro do professor, pelo professor, da aula dele [...] A pessoa que escreve está na disputa de poder, as pessoas têm que entender que as pessoas que escrevem são sempre os vencedores. Realmente é a luta de classes, a escrita está presente nisso, é a luta de poder (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Para além desses fatores, o ato de escrever, segundo Laponte (2005, p. 4), legitima uma “docência artista[...] cujo fim, felizmente, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade, produzida e fortalecida nas relações de amizade.”

## O ato de escrever uma pipoca pedagógica

As Pipocas Pedagógicas são narrativas docentes que não possuem uma forma específica, um padrão estabelecido por seu grupo criador, porém, a partir da leitura destas e das entrevistas realizadas, elencamos algumas características comuns aos professores escritores. Ressaltamos, porém, que cada Pipoca tem um tempero especial de seu escritor, não há como uma se manter idêntica à outra, pois cada pipoqueiro rega sua culinária com suas ervas emocionais próprias, o que faz delas irresistíveis e diversamente saborosas!

A escrita das Pipocas Pedagógicas se dá de maneira espontânea, à medida em que os encontros da sala de aula são vividos com intensidade. São, de fato, pequenos acontecimentos que desestabilizam, causando algum tipo de sensação, que mereça ser registrada e compartilhada.

*A gente chega pra dar aula com uma certa noção de controle do que vai acontecer, preparados para alguma coisa, tudo o que é inesperado naquele momento, tudo o que foge do preparado naquele momento acaba se tornando uma Pipoca Pedagógica, o registro daquele instante de encontro. A Pipoca é aquilo que vai além, o que não está posto, que não está previsto, é a resistência do aluno, de uma situação (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

Para que o “estouro” de um Pipoca possa ser percebido pelo professor é necessário envolvimento e entrega à docência.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 24).

Ambos os professores entrevistados se mostraram muito envolvidos tanto com suas práticas em sala de aula, como com o ato de registrar o acontecimento vivenciado.

*[...] eu sou encantado com a aula, eu acho mesmo, tudo muito interessante. Eu sou muito intenso na aula, eu gosto, por demais da conta (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

*[...] com as Pipocas você tem que estar envolvida com a escrita, para na hora de*

*escrever fazer uma coisa legal (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Nesse processo de exposição, tanto os professores-autores, como o coletivo que se debruça sobre esses materiais para reflexão, estão abertos ao devir, à possibilidade da mudança, da transformação, à incerteza e potencialidade de cada momento. Eis que essa prática se torna incerta e perigosa, dá margem ao risco. Ambos os professores alegaram acreditarem na importância do planejamento da aula, porém também mostraram estarem atentos às potencialidades que podem surgir do inusitado, naquilo que não está previsto.

*O professor só consegue entrar na sala com uma aula preparada, mesmo sabendo que tudo isso é uma ilusão, que as coisas não vão acontecer como imaginava, como você planejou, como você esperava. E a gente acaba perdendo tudo o que tem de mais bacana, que é o imprevisto (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

*[...] Não adianta você ficar na sala assim, pensando, será que aquilo é uma Pipoca? Será que isso é uma Pipoca? Não é essa preocupação, é uma pequena coisa que você vê, que você acha engraçado ou interessante, no meu diálogo com eles ou entre eles. Se você ficar preocupado em escrever uma Pipoca você não vai escrever (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Para a percepção dos acontecimentos como Pipocas Pedagógicas é preciso sensibilidade, para que possa dar conta que aquele vivido tem potencialidade para se transformar num escrito. Um dos professores entrevistados notou que quanto mais escreve, mais se percebe sensível para vivenciar novos momentos de Pipocas e de sua necessidade de registrar.

*Eu acho que a escrita é um exercício de você ver, de você poder enxergar outras possibilidades da aula, que é o que vale a pena, pra mim é uma educação do olhar, da sensibilidade. A gente não dá muita importância para o instante, parece que o instante não é nada, porque é tão rápido [...] pode ser ali, naquele momento que surge uma verdade, ou sei lá alguma coisa que dê pistas pra gente entender melhor o que está acontecendo (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

O ato da escrita nos mostra também que, ao darem forma às Pipocas Pedagógicas, os professores estão apostando em seu potencial criador, apostando na arte como meio de sentir novamente o encontro escolar, como uma forma de distorcer a realidade para criar a possibilidade de novas sensações. A criatividade requer coragem. Ser criativo é ser ousado,

ultrapassar a barreira do comum, buscar algo a mais, deixar-se livre para criar e libertar a capacidade criadora adormecida.

*Eu tenho pensando um pouco sobre a questão da literatura, a literatura tem um olhar enviesado sobre a coisa, quando você olha de frente você vê só a frente, quando você olha enviesado tem uma distorção do mundo. As Pipocas Pedagógicas têm um pouco disso, do olhar literário, é bonito, é poético, cria outro tempo do passado, do presente, ela é só um instante (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

O formato das escritas não possui um padrão estabelecido pelo grupo. Cada professor-autor tem a sua forma de escrever, tem autonomia para dar asas à liberdade e registrar da forma como desejar. Existem Pipocas escritas em formato de dramas, cordéis, poemas. A forma correta de escrever está amparada no desejo de cada autor, mediado por suas vontades, prazeres e intuições.

*Eu nunca escrevo, segundo fulano de tal, eu escrevo segundo eu mesma, isso foi o que aconteceu na sala, eu acho que é assim, eu escrevi, é um texto meu eu não faço citação nenhuma, a gente escreve cada um de um jeito, muito leve e muito tranquilo (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Para que o exercício da escrita aconteça, consideramos que é preciso repensar os processos de formação inicial e continuada de professores. Chaluh (2016, p. 179) sugere a necessidade de promover contextos formativos nos quais se valorizem “o exercício da curiosidade e da invenção, o exercício de fazer perguntas, o exercício do diálogo e da interlocução, o exercício de pronunciar e partilhar, para que, talvez, possam transformar seu fazer docente coletivo na busca pela atenção aos outros: os alunos”. Consideramos que esse movimento possibilitará rever a concepção da escrita docente, abrindo o olhar para além daquilo que está naturalizado.

## **A escrita enquanto facilitadora do empoderamento**

A ação de escrever sobre a prática possibilita que o professor reflita sobre sua experiência docente. Essa reflexão é ainda mais potente e transformadora se ocorrer ancorada por um coletivo, como ocorre no grupo em que as Pipocas Pedagógicas estão inseridas. Esse coletivo age como um espaço de potência, potência do encontro, potência da transformação coletiva, da produção e valorização de saberes.



*[...] as Pipocas, elas sempre foram reflexões da aula. Até então eu não imaginava qual era o alcance daquelas reflexões [...] Eu me dei conta que tem esse potencial de reflexão da aula agora. Antes eu escrevia como registro mesmo, era como reflexão também, mas eu não percebia essa articulação tão profunda com o que eu fazia, a maneira de produzir a aula (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Segundo Zabalza (2004, p. 44), “o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constitui linguisticamente, como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional”. Ambos os professores entrevistados alegam que, ao escreverem as sobre suas práticas, estão refletindo e (re)significando suas experiências.

*[...] as Pipocas geram um movimento de desestabilização, quebram minhas posturas conservadoras [...] A Pipoca me faz pensar que movimento é esse que estamos construindo na aula? (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

Falamos aqui de leitura, escrita e criação. De transformação de si mesmo pela escrita e pelo pensamento. De um sujeito finalmente autor, criador, livre e emancipado, a partir da própria escrita. Fischer (2005) discorre sobre práticas de escrita, enfatizando seu caráter transformador, e caracteriza-as como uma forma de luta contra o instituído.

Escrever, dizer ‘eu escrevo’, afirmar ‘eu falo’ [...] inclui uma dupla promessa: a promessa da desaparecimento e simultaneamente de uma futura aparição. Trata-se de zona de interstício. Trata-se de um entre-lugar mesmo, da compreensão de que, ao escrevermos e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas heranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante aparecemos, damos a ver, colocamos fugidia luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época. Aparecimento e desaparecimento, juntos ao mesmo tempo (FISCHER, 2005, p. 131).

Larrosa (1998) adverte que as narrativas não são uma tomada de consciência, não se toma consciência assim como se toma um remédio e as doenças da vida são resolvidas. A consciência é um processo que se refere a situações específicas, sendo apenas um estado momentâneo. Nesse sentido, as Pipocas Pedagógicas são importantes naquele instante de troca com o outro e de transformação, geram um movimento de “desacomodação”, que pode proceder ou estagnar no momento seguinte, por isto a necessidade constante de reflexão, do movimento. As Pipocas, nesse sentido, geram o movimento de mudança, de transformação, pela reflexão dos momentos vividos, das experiências partilhadas.

Zabalza (2004) acredita nos registros das aulas como capazes de penetrar nos campos intersubjetivos e individuais, podendo chegar até o empoderamento. Fato que pode ser comprovado por meio da fala dos professores.

*A escrita contribui para o empoderamento do professor, mas pense: quantos escrevem? Alguns professores têm medo de escrever [...] Isso que é grave, o professor não tem ideia do quão importante é ele escrever, para se enxergar como produtor do conhecimento, da cultura, da troca [...] E como ele vai mostrar como ele sabe, como vai se empoderar, se não escreve? (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

O empoderamento é um conceito polissêmico e atualmente multifacetado, nascido dos movimentos sociais da década de cinquenta. Atualmente é utilizado por diversos campos do conhecimento, com grande vinculação científica na área da saúde.

Utilizamos, neste trabalho, o sentido semelhante à concepção de libertação proposta por Freire (1974), que acredita que o primeiro passo para a transformação deve vir do conhecimento, fazendo com que o sujeito se encontre em seu mundo e reconheça a importância dos fatores externos que o envolvem. Dessa forma, o empoderamento/libertação assume um sentido político, uma vez que está associado ao “desenvolvimento de potencialidades, aumento de informação e percepção, com o objetivo de que exista uma participação real e simbólica que possibilite a democracia” (WENDHAUSEN; BARBOSA; BORBA, 2006, p. 133).

Prado (2013) afirma que a ação de escrever as experiências vividas e narradas é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência. Marcemino, confirma tal afirmação ao dizer que, ao escrever:

*[...] começa a perceber mais a partir do momento que começa a escrever. Antes eu achava bobeira, mas, ao contrário, são momentos que dizem coisas sobre nós, sobre as relações que estão estabelecidas ali, que são muito verdadeiros, e que não damos conta de ver [...] Sabe, quando eu aprendi que a escrita, que ela compõe o mundo, tanto quanto qualquer outra materialidade, eu não tinha essa noção, porque pra mim a escrita era só uma representação, mas não, ela é o mundo também! Assim como as palavras que a gente diz, elas criam o mundo (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

Essas escritas permitem ao seu autor reconhecer o seu próprio saber, a percepção

crítica das possibilidades, dos limites, das implicações e dos compromissos sociais de ser professor, a necessidade de se tomar posições na sociedade e na realidade. Eis que surge o empoderamento!

[...] a memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades narrativas, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a vida e para a vida dos outros. Isso possibilita que nos lancemos para o futuro de outros modos, de outras maneiras, ressignificando o próprio passado com nossa memória de futuro ativada e orientada a construir novos sentidos para as ações presentes (PRADO, 2013, p. 8-9).

O ato da escrita das Pipocas Pedagógicas não está condicionado à execução de uma ação, em prol de um “eu” que se deseja ser. O processo de transformação ocorre no trajeto entre a necessidade de registrar um momento vivido em sala de aula e a posterior reflexão e transformação que ocorre num âmbito individual, do próprio autor da escrita, e no coletivo, do grupo, que a utiliza para discussão.

*[...] pra mim a escrita ela é poderosa, é muito mais poderosa porque primeiro, ela é uma resistência porque ela te reconstrói o tempo inteiro, enquanto professor que você é, pelo tempo dela, pela própria ação de você parar, refletir, pensar, ela não deixa você esquecer quem você é, eu acho isso muito legal (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Nesse sentido o empoderamento ganha forma, com o professor agindo no mundo, sentindo-se responsável por ele e reconhecendo sua capacidade de mudança

## **A importância do coletivo**

Escrever uma Pipoca Pedagógica, em primeiro momento, significa expor-se ao outro. A associação da escrita das Pipocas Pedagógicas ao empoderamento não faz sentido se esta não estiver envolvida num grupo, num coletivo. As Pipocas vêm para dar movimento ao encontro, para instigar, alçar o voo dos pensamentos e reflexões. Esse movimento teórico possibilita o movimento prático da vida, da transformação de si e do outro. Potencializa as relações.

Cunha (2013, p. 30) explicita que, “para os autores, o registro da prática provocava reflexões e ações educativas, e o envio para o grupo gerava comentários; eles provocavam

uma nova onda de reflexões e ações e isto foi um bom motivo para nós continuarmos a escrever histórias e comentá-las”. Ao relatarem algo que os toca, tornam-se narradores de memórias e histórias. Dessa forma, criam a possibilidade de elas serem contadas e recontadas novamente, assim, elas vão assumindo múltiplos sentidos, dependendo de quem as lê e da maneira como a pessoa lê, criando uma contrapalavra a partir das palavras. O grupo de professores, ao fazer a análise e a leitura das Pipocas, cria sentido às vivências, sentido que se transfigura, dependendo dos envolvidos, embasados de todas as suas experiências de vida.

Prado (2013, p. 12), discorrendo sobre o potencial transformador das Pipocas Pedagógicas, diz que “podemos inferir duas possibilidades: uma delas teme a estranheza do outro em relação ao narrado e a outra, a própria estranheza que o narrado constitui para o próprio autor”. Warschauer (1995) relata sua experiência num coletivo de professores, que mantinha como eixo a vivência da troca, da participação, da construção de intersubjetividades, características comuns ao grupo de professores escritores das Pipocas Pedagógicas.

O mesmo autor enfatiza a importância de um coletivo como “fermento para a reflexão, o pensar sobre e junto” (WARSCHAUER, 1995, p. 42). Alega que são as diferenças que potencializam o grupo, “a homogeneidade numa equipe de trabalho seria fator de morbidez, de ausência de movimento e, portanto, de vida” (WARSCHAUER, 1995, p. 48). Cris também afirma a importância do coletivo de troca.

*Essa escrita não faria sentido se não houvesse esses professores pra lerem e discutirem comigo, pois eu continuaria na solidão da sala, ampliada para a solidão online. Exatamente o grupo é interessante por isso, pois a gente escreve e pode mostrar pra outra pessoa (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Para além desse coletivo, ambos os professores entrevistados alegaram que socializam suas escritas com os alunos, os familiares destes e também com os demais professores das escolas que lecionam, porém alegam não encontrar interesse, impossibilitando o processo de reflexão produzido no coletivo de professores que mantém fora da escola. Enfatizam a importância de estarmos atentos às vozes e conhecimentos do outro, no processo de partilha das escritas, para que o movimento de reflexão conjunta possa se realizar.

Nesse âmbito do grupo, o empoderamento assume sua totalidade, uma vez que possui dois níveis, o individual e o coletivo. Inicia-se primeiramente o empoderamento individual, de

caráter psicológico, possível a partir da obtenção de conhecimento, associado à reflexão e ao desenvolvendo de habilidades pessoais.

Num segundo momento, está a identificação num grupo, com temas relevantes a todos os envolvidos, que se articulará para a ação conjunta em prol dos interesses coletivos, assim se atingem as mudanças sociais e o empoderamento em seu processo completo. Nele, os sujeitos já adquiriram uma consciência crítica sobre a sociedade em que vivem, fortalecidos por uma autonomia própria. Nesse estágio, lutam por seus direitos coletivamente (RIBEIRO, 2004).

### **Considerações Finais**

Os resultados desta pesquisa mostram que as Pipocas Pedagógicas são narrativas produzidas por professores que trazem à tona as suas vozes. Este estudo indicia algumas características necessárias a esse tipo de escrita, como: a abertura dos professores escritores ao devir, à espontaneidade, ao envolvimento e à criatividade. Para além disso, essa ação requer ousadia e um olhar sensível sobre a vida e sobre a escola. Essas produções só têm sentido se inseridas no contexto de um coletivo, em que possam ser socializadas e discutidas, o qual necessita estar disposto ao diálogo e à construção coletiva de saberes.

*A escrita das Pipocas articula tudo isso, as escritas dos alunos, a tentativa de lidar com essas singularidades todas, o exercício da minha sensibilidade, de um olhar mais sensível, de ficar atento às outras coisas que não seja a análise cognitiva, ao tempo de cada um, lidar com a diversidade. A Pipoca é aquilo que vai além, o que não está posto, que não está previsto (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

Essa prática de escrita denuncia professores altamente envolvidos com a docência e com o registro desta, sujeitos abertos à experiência (LARROSA, 2002), que, ao narrarem o vivido, se afirmam no ato da escrita, tornando-se sujeitos históricos e transformadores do presente. Nesse processo, há abertura para a mudança, tanto de quem escreve, quanto de quem lê.

Todo esse movimento está envolto pela criatividade dos professores-autores e tem como resultado produtos artísticos, que não possuem um padrão correto, são realmente como pipocas, estoura-se uma xícara de grãos de milho e nenhum deles produzirá pipocas iguais. A motivação para o registro vem da necessidade de um grupo de professores de

refletirem sobre sua prática, na tentativa de fortalecerem suas ações docentes. Possibilitam aos professores que sejam atores, narradores e pesquisadores de suas práticas a partir de suas narrações. Trazemos mais uma vez algumas afirmações de Marcemino e Cris:

*[...] a escrita, não só das Pipocas, mas da dissertação, de ir pra universidade pública e escrever uma tese, manter-se professor escrevendo é dizer: A gente continua aqui, não vai ser uma política que vai acabar com essa figura que é ser professor, esse professor que cria, que elabora, que se responsabiliza. Essa é minha arma de transformação social (Recorte da entrevista com Marcemino, 14/06/2013).*

*[...] a pessoa que escreve está na disputa de poder, as pessoas têm que entender que as pessoas que escrevem são sempre os vencedores. Realmente é a luta de classes, a escrita está presente nisso, é a luta de poder (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Os resultados desta investigação também sugerem uma relação entre escrever e refletir. No caso estudado, essa reflexão acontece em duas instâncias: primeiramente num âmbito individual, uma vez que o professor, enquanto escreve, reflete sobre sua prática, e também num âmbito coletivo, pois as produções são socializadas no grupo de estudos do qual os docentes participam.

Zabalza (2004, p. 17), ao debruçar-se sobre as narrativas docentes, alega que as mesmas “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal, que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações do cotidiano de trabalho”. Essa reflexão poderia advir de qualquer outro espaço, porém enfatizamos que a escrita tem grande potencial para transformação dos sujeitos escritores e leitores, auxiliando na percepção de si enquanto sujeitos históricos, que caminham num processo de empoderamento.

A partir das falas dos professores, percebemos que o ato de escrever e o momento da partilha com o grupo os leva a uma reflexão crítica de sua realidade, que os transforma como pessoas e como leitores envolvidos no diálogo com o outro. Essa reflexão poderia acontecer em outros espaços que não envolvem a escrita propriamente dita, porém a importância fundamental da escrita é a historicidade que advém dela. Ao escreverem, os professores tornam-se parte da história.

*[...] ela me transforma, na hora que eu escrevo, que eu começo a escrever, que eu paro*



*e falo: “nossa que legal!”, que eu começo a ver também as mudanças que vão acontecendo em mim e no aluno também, e no poder do diálogo inclusive com a família [...] E ao mesmo tempo quando eu jogo pro Grupo e que a gente começa a conversar, isso também mexe comigo (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Esse tipo de escrita faz um diálogo entre os conhecimentos, as experiências e os saberes da formação, pois, “ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficam esquecidos no tempo” (PRADO, 2013, p. 8).

Para além do processo de escrita individual, a partilha num ambiente coletivo, como o grupo de professores, potencializa ainda mais o processo de reflexão e transformação. “Para os autores, o registro da prática provocava reflexões e ações educativas, e o envio para o grupo gerava comentários; eles provocavam uma nova onda de reflexões e ações, e isso foi um bom motivo para nós continuarmos a escrever histórias e comentá-las” (CUNHA, 2013, p. 30).

Como anteriormente afirmado por Cris:

*Essa escrita não faria sentido se não houvesse professores pra lerem e discutirem comigo, pois eu continuaria na solidão da sala (Recorte da entrevista com Cris, 25/05/2013).*

Dessa forma, a prática da escrita auxilia o movimento de empoderamento dos sujeitos, como autores e críticos de sua própria prática e da arte que advém dela, e também enquanto componentes de um coletivo interessado em pensar e agir sobre a educação.

Nesse contexto, o empoderamento é entendido enquanto um processo de libertação, assumindo um sentido político, uma vez que está atrelado ao desenvolvimento de potencialidades, construção de conhecimentos e percepções sobre a prática pedagógica e sobre a vida. A escrita dá força ao professor para conhecer o próprio saber, gerando uma compreensão crítica das possibilidades, limites e implicações de seu ofício.

Depreende-se dos estudos realizados junto com esses dois professores que a escrita sobre a própria prática potencializou o empoderamento dos mesmos como sujeitos autores. Nesse sentido, acreditamos que a dimensão da escrita nos processos formativos de professores (inicial e continuado) teria que levar em consideração propostas nas quais o exercício da escrita seja colocado em outro patamar pela potencialidade que tem na



constituição docente.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTO(BIOGRÁFICA): lugares, trajetões e desafios, 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2012. 1 CD-ROM.
- CHALUH, L. N. Escritas do cotidiano escolar na formação inicial: atenção ao outro. *In*: VICENTINI, P. P.; CUNHA, J. L.; CARDOSO, L. A. M (org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. p. 165-181.
- CUNHA, G. P. Pipocas Pedagógicas: a produção de 2008 do Grupo de Terça do GEPEC. *In*: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (org.). **Pipocas Pedagógicas: Narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 19-50.
- CUNHA, G. P. **Sonoridades do sul**: ausências, emergências, traduções e encantaria na educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.
- FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que lê. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Col. Leitura).
- GHIDOTTI, V. Dinâmica de uma sala de aula Freinet: vivências com as crianças e o uso dos instrumentos. *In*: FALA OUTRA ESCOLA, 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2013. p. 178-179.
- LAPONTE, L. G. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08431int.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 3 jan. 2018.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LEITE, L. S. T. **Uma arma docente: escrita como reflexão, empoderamento e mudança**. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119598/000797001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jan. 2018.

LEITE, L. S. T.; CHALUH, L. N. Estourando milhos e lendo pipocas na formação inicial. *In: VI SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA - Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária*, 2013, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2013. p. 178-179.

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

PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: Pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. *In: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. (org.). Pipocas Pedagógicas: Narrativas outras da escola*. São Carlos: Pedro & João. 2013. p.7-18.

RIBEIRO, K. S. Q. S. As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos [...]*. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t068.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

SZYMANSKI, H. **Entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

WARSCHAUER, C. A roda e o resgate da fala adormecida: buscando caminhos para a interdisciplinaridade nas séries iniciais. *In: FAZENDA, I. (org.). A academia vai à escola*. Campinas: Papirus, 1995. p. 41-50.

WENDHAUSEN, A. L. P.; BARBOSA, T. M.; BORBA, M. C. Empoderamento e recursos para a participação em conselhos gestores. **Saude soc.**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 131-144, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v15n3/11.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 08/02/2018

Aceito em: 26/04/2018

## USO DE JOGOS PARA O ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

Andreia Osti<sup>2</sup>  
Tatiana Andrade Fernandes de Lucca<sup>3</sup>  
Ana Carolina Manfroni<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este trabalho, de natureza qualitativa e exploratória, é resultado de um projeto que objetivou proporcionar a crianças que apresentavam atraso em seu processo de alfabetização uma forma diferente e lúdica de aprender a ler e a escrever. Participaram 93 alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, de duas escolas públicas municipais no interior de São Paulo, que não estavam alfabetizados ou que estavam com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. Os alunos foram atendidos uma vez por semana em sessões de até uma hora de duração, por estudantes do curso de Pedagogia. Foram realizadas intervenções em que jogos foram utilizados com o intuito de propor uma intervenção focada na leitura e escrita. Os resultados evidenciaram que as crianças atendidas tiveram progresso em sua aprendizagem. Os participantes do processo demonstraram alegria em terem integrado o projeto, uma vez que suas necessidades e dificuldades foram trabalhadas de forma prazerosa e lúdica.

**Palavras-chave:** Ensino. Didática. Alfabetização. Lúdico. Leitura. Escrita.

### THE USE OF GAMES FOR THE CARE OF CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN LITERACY

**ABSTRACT:** This qualitative and exploratory work is the result of a project that aimed to provide children with a delay in their literacy process a different and playful way of learning to read and write. Participants were 93 students from the first cycle of elementary education, from two municipal public schools in the

<sup>1</sup> Agradecimento à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD/Unesp que financiou o projeto intitulado “Alfabetização mediada por meio de jogos pedagógicos” concedendo duas bolsas as (aos) alunas (os) do curso de Pedagogia da UNESP de Rio Claro, e pela dedicação dos estudantes na confecção dos jogos e materiais pedagógicos durante a disciplina de “Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização”.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Rio Claro-SP/Brasil. E-mail: andreia.osti@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Docente da Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Rio Claro-SP/Brasil. E-mail: tatiana.andfer@gmail.com

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Rio Claro-SP/Brasil. E-mail: carol\_manfroni@hotmail.com

interior of São Paulo, who were not literate or who were lagging in reading and writing. The students were attended once a week in sessions of up to one-hour duration, by students of the Pedagogy course. Interventions were performed in which games were used with the purpose of proposing an intervention focused on reading and writing. The results showed that the children attended had progress in their learning. The participants of the process showed joy in having integrated the project, since their needs and difficulties were worked in a pleasant and playful way.

**Keywords:** Teaching. Didactics. Literacy. Ludic. Reading. Writing.

### EL USO DE JUEGOS PARA LA ATENCIÓN A NIÑOS CON DIFICULTADES EN LA ALFABETIZACIÓN

**RESUMEN:** Este trabajo, de naturaleza cualitativa y exploratoria, es el resultado de un proyecto que objetivó proporcionar a niños que presentaban retraso en su proceso de alfabetización una forma diferente y lúdica de aprender a leer y a escribir. Participaron 93 alumnos del primer ciclo de la enseñanza fundamental, de dos escuelas públicas municipales en el interior de São Paulo, que no estaban alfabetizados o que estaban con desfase en el aprendizaje de la lectura y escritura. Los alumnos fueron atendidos una vez por semana en sesiones de hasta una hora de duración, por estudiantes del curso de Pedagogía. Se realizaron intervenciones en que juegos se utilizaron con el propósito de proponer una intervención enfocada en la lectura y escritura. Los resultados evidenciaron que los niños atendidos tuvieron progreso en su aprendizaje. Los participantes del proceso demostraron alegría en haber integrado el proyecto, una vez que sus necesidades y dificultades se trabajaron de forma placentera y lúdica.

**Palabras clave:** Enseñanza. Didáctica. Alfabetización. Lúdico. Lectura. Escritura.

### Introdução

A alfabetização é um tema amplamente pesquisado no campo educacional, sendo muito recorrente em vários trabalhos, no entanto, ainda hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre quais os melhores recursos didáticos para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita alfabética por alunos da educação básica. No entanto, podemos afirmar, embasados numa perspectiva interacionista, que há certa aproximação entre alguns autores sobre o tema alfabetização (KLEIMAN, 2001; MONTEIRO; SOARES, 2014; SOARES, 2004) quando estes afirmam que a aquisição da leitura e escrita, na atualidade, deve ser entendida como um processo social, em que a alfabetização é um conceito plural que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo diferentes práticas sociais, não se restringindo

mais ao simples domínio do código e às atividades de codificação e decodificação.

Também é fato que o Brasil amarga em sua história o fracasso de inúmeros alunos que saem da escola sem estarem alfabetizados. De acordo com Silva (2007), nos últimos cinquenta anos, o Brasil se configurou como um dos campeões mundiais do fracasso na alfabetização. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2012), o contingente de pessoas analfabetas no Brasil foi de 12,9 milhões de pessoas. Esses índices evidenciam que a aquisição da leitura e escrita ainda é um problema social para grande parte da população brasileira, sobretudo a população que depende da escola pública.

Mais recentemente, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, 13% dos alunos que cursavam o Ensino Fundamental I tinham distorção idade série no referido ano. No Ensino Fundamental II, 26% ainda apresentavam um atraso escolar e, no Ensino Médio, 27% dos estudantes não estavam na série adequada (BRASIL, 2015). Cabe esclarecer que os alunos considerados com distorção idade série, segundo o critério adotado pelo INEP, são aqueles que apresentam atraso de dois anos ou mais em relação à série que cursam e a que deveriam cursar, o que indica que os números nacionais ainda são preocupantes.

As questões envolvendo as dificuldades de aprendizagem das crianças dimensionam a discussão da escola e a sua tarefa em atender a todos os alunos, em suas necessidades e especificidades. Assim, ao observar esses índices relacionados aos resultados dos alunos, especialmente no âmbito da alfabetização, conduz também ao questionamento do fracasso da escola em garantir o direito a estes alunos de pleno acesso e utilização da linguagem oral e escrita. Desse modo, compreende-se que são muitos os fatores envolvidos nesse quadro preocupante, como por exemplo, as estruturas das escolas brasileiras, os processos formativos dos professores, o processo de escolarização anterior do aluno e seu contato com a leitura e escrita no cotidiano. No entanto, há certa notoriedade para os procedimentos metodológicos de ensino da leitura e escrita, que podem contribuir (ou não) para a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, compreende-se que a discussão acerca da melhora dos índices de alfabetização no país perpassa também por uma discussão sobre métodos e

materiais para se alfabetizar.

Frente a essa realidade, referente aos resultados de alunos em avaliações em larga escala, o Governo Federal assume o compromisso de buscar políticas públicas indutoras de transformações significativas na estrutura escolar, nas formas de ensinar, organizar e desenvolver o currículo. Podemos inferir que dentre essas ações propostas encontra-se a ampliação da educação básica obrigatória para nove anos e, mais recentemente, o compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Como forma de melhor assegurar esse direito à criança, foi criado, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como principal objetivo implementar uma formação de professores alfabetizadores que propicie uma minuciosa discussão acerca do processo de alfabetização, de modo que o cenário brasileiro nessa área do conhecimento obtenha melhores índices. Cabe destacar que alguns estudos relacionam uma formação docente inicial deficitária na área da alfabetização como uma das causas para a produção dos quadros de fracasso na aprendizagem na educação básica.

Suba (2012) realizou um estudo junto a estudantes de cursos de Pedagogia de cinco instituições diferentes, investigando qual era o tempo dedicado nos cursos às disciplinas que preparam os pedagogos para o ensino da leitura e escrita na educação básica. De acordo com os resultados da autora, cerca de três a quatro disciplinas são dedicadas à discussão da aprendizagem da leitura e escrita nos cursos de formação. Suba (2012) também investigou junto aos alunos dessas instituições se consideravam-se preparados para assumir uma turma de alfabetização quando concluíssem o curso de Pedagogia e, dos dezesseis participantes, apenas três se sentiam preparados para assumir esta tarefa.

Em consonância, Libâneo (2013) também considera que seja necessário discutir os cursos de formações iniciais, especialmente os de Pedagogia, no âmbito do tempo dedicado às disciplinas que preparam os pedagogos para o ensino na educação básica e ressalta que “[...] há pouca preocupação com o que e como ensinar, mostrando insuficiência de



conhecimentos ligados à formação inicial” (p. 79). Assim, o autor entende que há uma dissociação entre os conteúdos da educação básica e as metodologias de ensino, que torna o professor da educação básica despreparado para assumir sua tarefa.

Logo, o PNAIC é um processo de formação criado para discutir, junto aos professores alfabetizadores, tanto os conteúdos pertinentes ao ciclo de alfabetização, como os meios de trabalhá-los, isto é, diferentes e diversificadas atividades. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013) é embasado por quatro princípios centrais em que se considera: 1) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos e de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação a esse último princípio – a ludicidade – há nos materiais didáticos e pedagógicos que foram distribuídos pelo PNAIC às escolas e utilizados na capacitação dos professores alfabetizadores vários jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. O objetivo do uso de jogos em sala de aula é apontado, nesses materiais, como um recurso importante ao processo de alfabetização, uma vez que os jogos possibilitam articular diversas áreas do conhecimento, permitem a participação de todas as crianças, independente de seus impedimentos e dificuldades, oportunizando ao professor formar agrupamentos de acordo com os conhecimentos dos alunos. Nesse material, o jogo consta como atividade permanente, que pode ser coletiva ou individual, deve estar no planejamento do professor e é considerado, para além de uma atividade lúdica, uma atividade específica, que auxilia e direciona a intenção do professor no planejamento de atividades de leitura e escrita para a alfabetização.

Outra medida tomada pelo governo foi a criação da Base Nacional Comum Curricular -



BNCC - em 2015 (BRASIL, 2015), definida como uma orientação curricular que especifica todos os conteúdos essenciais que os alunos da educação básica devem aprender em cada ano e etapa escolar. A terceira e última versão do documento foi homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação e, atualmente, as escolas já estão passando por uma fase de reajustes em seus currículos para se adaptarem ao documento. Espera-se que a BNCC seja implantada definitivamente até 2020. A implantação da BNCC conta com um processo de formação contínua dos professores e revisão dos materiais didáticos para que se adequem à Base, porém, no documento, não é mencionado o uso de jogos como ferramenta pedagógica, tampouco a sua disponibilização, como foi feito no PNAIC.

Uma das providências tomadas como forma de adequação à BNCC foi a criação do Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018), em março de 2018, que se constitui em um programa de acompanhamento de alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental que possuem defasagem em seus processos de aprendizagem de leitura, escrita e matemática. Na rede municipal onde foi realizada esta pesquisa, esse acompanhamento será feito por voluntários, não necessariamente formados em pedagogia e escolhidos por meio de um processo seletivo simplificado, dentro da sala de aula, e será responsabilidade do professor definir as atividades que serão feitas e supervisionar o voluntário.

A maior mudança da BNCC para o PNAIC é o tempo destinado para a alfabetização. Como já dito, no PNAIC, a criança deve ser alfabetizada até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Porém, com a BNCC, o período de alfabetização deve ser consolidado ao final do segundo ano. É válido ressaltar que a BNCC defende que o processo de alfabetização deve ser iniciado no primeiro ano do ensino fundamental, mas que a criança deve ter contato com o universo da leitura e da escrita desde a educação infantil.

Desse modo, compreende-se que os jogos, quando direcionados para a área de linguagens, podem trazer inúmeras contribuições para o processo de aprendizagem da criança, pois permitem o trabalho com conteúdos específicos da alfabetização, como por exemplo, a reflexão acerca das propriedades do sistema de escrita alfabética; o significado das palavras e sua estrutura e ainda mobilizam o interesse e a atenção da criança. Fernandes e

Osti (2016) realizaram uma pesquisa acerca dos jogos específicos distribuídos às escolas participantes do PNAIC, elencando as especificidades trabalhadas pelos jogos, principalmente as habilidades que os alunos precisam adquirir sobre o sistema de escrita alfabético, tão importante no período inicial da alfabetização. As autoras demonstraram como esses recursos podem contribuir para o planejamento docente.

Especificamente acerca dos jogos, Piaget (1998) discorre sobre a relação entre o desenvolvimento da cooperação entre os alunos em atividades em grupo e a construção do conhecimento, afirmando que são necessárias, para a constituição da razão, as relações cooperativas entre alunos. Assim, segundo o autor, os jogos podem configurar-se como estas atividades em grupos que vão possibilitar a iniciativa pelo aluno; o desenvolvimento da independência intelectual sobre seus membros; o desenvolvimento do controle mútuo e da reciprocidade e também ações de disciplina e esforço pessoal para se atingir o objetivo proposto.

De acordo com Leal et al. (2008), o jogo constitui uma das formas de tornar o ensino da alfabetização mais eficaz e estimulante. Consideram que ele alia o prazer e o divertimento à aprendizagem, e quando direcionados para a alfabetização e o ensino da língua materna, tornam o processo de aprendizagem revestido de significado, uma vez que integram o prazer e o aprender, bem como a interação com o outro. Além disso, outros autores (FURTADO, 2004; KISHIMOTO et al., 2011; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; SANTOS 2011) também ressaltam a relevância dos jogos para o processo de desenvolvimento do sujeito e, conseqüentemente, para sua aprendizagem, ao salientar que tal recurso contribui para o desenvolvimento da atenção, do raciocínio lógico, memória, descentração do pensamento, desenvolvimento da argumentação, a capacidade de se colocar e compreender o ponto de vista do outro, bem como propicia a capacidade de desenvolver seu próprio ponto de vista. Ainda se compreende que os jogos também são ferramentas úteis no trabalho com o processo de interação e socialização dos alunos.

Em relação ao processo específico da alfabetização, os jogos podem ser recursos relevantes para um ensino sistematizado da língua escrita, principalmente aqueles que têm

como foco alguns aspectos do Sistema de Escrita Alfabética, pois auxiliam os alunos a consolidarem tal aprendizagem, necessária para que se tornem plenamente alfabetizados. Os jogos direcionados para o trabalho com a linguagem permitem que as crianças compreendam algumas especificidades da língua, que não se restringem apenas às propriedades do sistema de escrita, mas dizem respeito à ampliação do vocabulário, ao trabalho com o significado das palavras (semântica) e à estrutura das palavras (morfologia).

Kishimoto et al. (2011) investigaram as contribuições dos jogos para o processo de alfabetização e letramento e enfatizaram que os jogos apresentam contribuições para o processo de aprendizagem, sobretudo porque possibilitam aos estudantes desenvolverem uma visão positiva da escola devido às atividades lúdicas realizadas e que a inserção dos jogos no ensino fundamental permite que sejam utilizados como uma ferramenta para o letramento. Luna (2008) nesse sentido aborda que, apesar de alguns docentes considerarem que os jogos, muitas vezes, podem não contribuir no contexto educacional, por ser um instrumento que pode provocar a dispersão e a desatenção dos alunos, o jogo, ao contrário do que pensam, “pode estimular, ‘convidar’ a criança a prestar atenção, a se concentrar para vencer, estendendo esse valor para outras atividades escolares” (p. 112).

Silveira (2004) desenvolveu uma pesquisa na qual analisou a relação entre o jogo e a compreensão leitora e afirmou que as condutas dos sujeitos no jogo têm relação com as condutas adotadas por eles para compreender o que leem. Além disso, também enfatizou que os jogos permitiram que as crianças demonstrassem interesse na atividade, o que reforça o valor do jogo, como atividade direcionada para a aprendizagem no contexto escolar.

Assim, compreende-se que o estudo dos jogos tem diferentes perspectivas teóricas, como por exemplo, a pedagógica, a psicológica, a filosófica, a sociológica e a psicopedagógica, sendo que cada uma destas vertentes analisa uma perspectiva diferente acerca da relação do sujeito com este instrumento cultural, que são os jogos. Desse modo, neste estudo parte-se do princípio da aplicabilidade dos jogos no processo de alfabetização, sendo um instrumento facilitador do ensino para o professor e possibilitador da aprendizagem para o aluno.

Além disso, o desenvolvimento do estudo, além de evidenciar as contribuições dos

jogos para a aprendizagem, também expõe a questão da formação docente inicial e os meios de ensinar na educação básica. Sabe-se, por meio de pesquisas, que a inserção dos jogos em sala de aula ainda enfrenta algumas resistências por parte dos professores, que dentre as justificativas indicam, por exemplo, a falta de formação para a utilização deste tipo de material (SILVEIRA, 2016), a quantidade de alunos na turma e a dificuldade na organização da proposta para atender a todos (LUCCA, 2018) e a indisciplina gerada em sala de aula quando este tipo de atividade é proposta. Assim, no desenvolvimento deste projeto, foi também trabalhado com as estudantes do curso de Pedagogia os conteúdos inerentes ao ciclo de alfabetização e os meios de desenvolver o trabalho junto aos alunos da educação básica, tendo o jogo com um dos recursos possíveis para o atendimento das dificuldades de aprendizagem.

Neste estudo, portanto, parte-se do princípio de que os jogos podem ser instrumentos importantes no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, trabalhando de modo direcionado com as especificidades da língua. No entanto, reconhece-se que essa não pode ser a única estratégia a ser utilizada no processo de alfabetização, que exige a inserção de outras atividades e direcionamentos, como, por exemplo, o contato e leitura de diversos gêneros textuais, as escritas de autoria da própria criança, os exercícios de escrita de textos e reescrita, enfim, uma série de atividades que permitam trabalhar diferentes habilidades e conteúdos. Porém, acerca do processo da aprendizagem da leitura e escrita inicial, compreende-se que os jogos têm muitos aspectos contributivos para a organização deste processo de ensino, pelo professor.

Partindo dessa premissa, de que o processo de aprendizagem deve ser significativo, prazeroso e integrar conhecimento com a interação e que é fator primordial da Educação a garantia ao ensino de qualidade e iguais oportunidades de aprendizagem, este projeto surge no intuito de proporcionar o atendimento específico de alunos do ensino fundamental com dificuldades em seu processo de alfabetização, oferecendo-lhes assistência e atendimento educacional especializado. É também objetivo do projeto abordar problemas da prática pedagógica e contribuir para a prática docente, especialmente dos alunos do curso de pedagogia, no intuito de ensinar outras formas para trabalhar, como, por exemplo, se

apropriando de jogos como um instrumento para a aprendizagem.

De forma geral, objetivou-se atender alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental que não estão alfabetizados ou que estejam com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita e proporcionar a eles uma forma diferente e lúdica de aprender a ler e a escrever. Especificamente, buscou-se inserir a ludicidade como componente do processo de aprendizagem da leitura e escrita e utilizar jogos pedagógicos para a construção da aquisição do sistema de escrita alfabética. Considerando que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares, em observância aos princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) este trabalho promove uma reflexão acerca da importância de procedimentos e estratégias diferenciadas para o ensino da leitura e escrita, no caso específico, o uso de jogos pedagógicos.

### **O contexto da pesquisa**

Realizou-se um trabalho de intervenção junto aos alunos de duas escolas da rede Municipal de uma cidade pertencente à mesorregião de Piracicaba, no interior de São Paulo, que foram diagnosticados por seus professores e pela coordenação da escola como crianças em situação de atraso escolar por não estarem alfabetizadas ou por apresentarem defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. O atendimento foi autorizado pelos responsáveis e teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

O fato de essas crianças apresentarem atraso na aquisição da leitura e escrita repercute em outros conteúdos escolares, implica na dificuldade de adquirir novos conhecimentos e de ter um pleno desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, o que também os torna mais vulneráveis a desenvolver comportamentos e sentimentos negativos, por ter consciência de seu atraso e de sua dificuldade para aprender. A partir do apontamento dos professores e coordenadores da escola, buscou-se promover ações inclusivas e educativas desenvolvidas mediante a necessidade da instituição escolar, visando o pleno desenvolvimento do aluno atendido.

Didaticamente foram realizadas atividades diferenciadas, com o foco em jogos pedagógicos voltados especificamente para a alfabetização, leitura e escrita. Os alunos eram atendidos uma vez por semana, durante todo o ano letivo, em sessões de até uma hora de duração. Metodologicamente foram utilizados jogos pedagógicos, tal como bingo, batalha silábica, trilha silábica e ortográfica, dentre outros. Cabe destacar que durante o atendimento dos estudantes foram criados e produzidos diferentes jogos pedagógicos e materiais para leitura, material este confeccionado por estudantes de pedagogia com base nos conteúdos a serem ensinados para as crianças atendidas, visando aperfeiçoar o processo de alfabetização e letramento de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental.

### **Participantes**

Foram atendidos 47 estudantes em 2016 e 46 alunos em 2015, totalizando 93 alunos, de ambos os sexos, do 2º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, que não estavam alfabetizados ou que estavam com defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. As crianças foram indicadas pelos professores da escola e pela coordenação, uma vez que, em comparação aos demais alunos, apresentavam muita defasagem.

### **Procedimento de atendimento e produção dos dados**

Os atendimentos foram semanais, com duração de duas horas para cada grupo de criança atendida, e foram realizados durante dois anos. As crianças foram separadas em pequenos grupos, até cinco alunos, de acordo com suas dificuldades, em alguns momentos foram feitos atendimentos individuais visando uma sistematização voltada para a dificuldade específica da criança. Todas as atividades foram planejadas buscando despertar na criança a vontade para aprender e a busca pelo enfrentamento de sua dificuldade. Foram, como já exposto, planejadas atividades lúdicas, o que inclui a confecção de jogos pedagógicos diferenciados.

Antes de iniciar o atendimento, foi realizada com todas as crianças uma atividade pedagógica em que se avalia o nível de sua escrita e leitura, realizada por meio de ditado de campo semântico, escrita espontânea e leitura. Com base nesses dados os planejamentos

foram definidos e realizadas as atividades de cada atendimento.

## Resultados e discussão

Os alunos foram avaliados a cada dois meses (em média), para a verificação de como estava o progresso (ou não) e analisar a evolução de sua escrita e autonomia na leitura. Todos os alunos iniciaram o atendimento na hipótese pré-silábica da escrita. Cabe esclarecer que foram utilizadas as definições propostas por Ferreiro (1985) para analisar a escrita do grupo. De acordo com a referida autora, as hipóteses de escrita são descritas da seguinte forma: pré-silábica (PS) quando a criança não registra a pauta sonora. A hipótese silábica sem valor (SSV) ocorre quando a letra não corresponde ao valor sonoro e silábica com valor (SCV) ocorre quando a letra registrada tem correspondência sonora. Na fase silábica-alfabética (SA), há uma maior correspondência entre as letras da palavra com o que foi escrito. Na última hipótese chamada de alfabética (A), a escrita apresenta um número maior de letras, havendo a correspondência entre a letra e os fonemas ouvidos, mas pode ainda não haver domínio das regras ortográficas da língua. Durante o processo de atendimento foram realizadas intervenções trimestrais e feitas avaliações para o acompanhamento dos resultados, tal como apresentado no Quadro 1

Quadro 1 - Avaliação do nível da escrita

Avaliações	Número de crianças em cada hipótese de escrita					Total de crianças atendidas
	PS	SSV	SCV	SA	A	
1º	08	57	22	06	--	93
2º	05	41	24	19	04	
3º	03	6	53	14	17	
4º	--	3	1	13	76	

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados de pesquisa

O Quadro 1 mostra a evolução dos grupos atendidos, o que evidencia a individualidade, uma vez que nem todos os alunos conseguiram chegar à fase alfabética da escrita. Em termos numéricos, dos 93 alunos que iniciaram o atendimento como PS, após dois



meses e realizada a primeira avaliação, 08 estavam PS, 57 SSV, 22 SCV e 06 SA. Na segunda avaliação é possível observar que houve uma diminuição de alunos SSV de 57 para 41 e aumento dos SCV (de 22 para 24), SA (de 06 para 19) e A (04). Esse último dado mostra evolução uma vez que na primeira avaliação nenhum aluno era alfabético. A terceira avaliação, ocorrida no terceiro trimestre, teve um maior número de alunos SCV (53) e de alunos alfabéticos (17). Na última avaliação, ocorrida próximo do término do ano letivo, observa-se uma maioria de alunos alfabéticos (76) e silábicos-alfabéticos (13) não havendo mais nenhum aluno pré-silábico.

É fato que a evolução dos alunos não depende unicamente do atendimento, uma vez que os mesmos estavam em sala de aula regular e eram acompanhados pelo professor da sala, no entanto, convém destacar a importância do trabalho com jogos, tal como proposto aqui, uma vez que se percebeu, durante os atendimentos, que os jogos propiciaram aos estudantes uma maior percepção dos fonemas e melhor entendimento da formação de palavras, bem como o reconhecimento delas. Como forma de melhor visualizar essa afirmativa, a Figura 1 mostra as atividades de uma das crianças atendidas que foi a que mais apresentou evolução durante o ano letivo, pois de pré-silábica chegou à hipótese de escrita alfabética, ou seja, sua escrita corresponde alfabeticamente com os fonemas, mesmo que ainda não se aproprie das regras e normas ortográficas.

DITADO	
1- AOBPA	automa
2- POPAMA	memória
3- POXIA	dominó
4- BOHAA	basilho
5- PAXIRIA	casinha
6- TOKAI	boneca
7- KODESI	xadrez
8- IOVÃO	pião
9- OPARA	corda
10- IO DARA	pupa

Figura 1 - Ditado semântico – brinquedos – avaliação inicial.  
 Fonte: arquivo documental do projeto

A escrita pertence a uma aluna de nove anos que cursava o 2º ano do Ensino Fundamental e, segundo a escola, não conseguia acompanhar a turma regular a qual pertencia

em decorrência de sua dificuldade para ler e escrever. Sua escrita é relativa a um ditado diagnóstico que compreende uma lista de dez palavras, cujo campo semântico se relaciona a brincadeiras / brinquedos. Como se pode observar, não é possível fazer uma leitura da escrita dessa criança quando não se conhece a lista das palavras que foram ditadas nem o contexto desta escrita. Em sua produção há uma prevalência, em quase todas as palavras, do uso das letras “A”, “P” e “O”, letras estas que fazem parte de seu nome.

Como exposto anteriormente, foram trabalhadas diferentes metodologias, com prevalência da questão lúdica. Abaixo apresentam-se dois jogos que foram confeccionados pela turma do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Rio Claro, durante o curso da disciplina “Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização”, sob responsabilidade de uma das autoras deste artigo, com o objetivo de contribuir para o trabalho com as crianças atendidas.

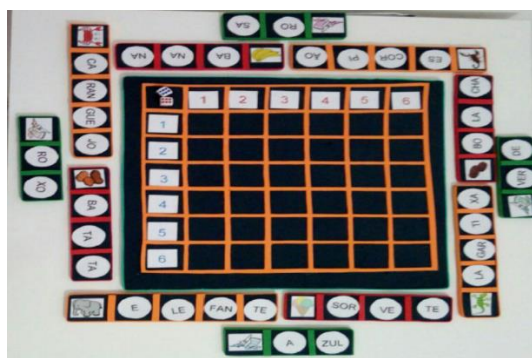


Figura 2 - Jogo Batalha silábica.  
Fonte: arquivo documental do projeto.

Esse jogo é trabalhado em duplas e as crianças precisam preencher todos os espaços com as sílabas correspondentes para conseguir formar o nome da figura sorteada. No outro jogo (Figura 3) que também foi confeccionado pelos alunos do curso de pedagogia, as crianças são desafiadas, a partir do sorteio de uma placa, a formar quantas palavras forem possíveis. Ganha a dupla ou grupo que formar o maior número de palavras no menor tempo. Por exemplo, na primeira placa, à esquerda, com as letras “A, J, P, L, A, T, N, E, O” é possível formar as palavras: papel, planta, lata, pente, lente, Japão, janela, planeta, loja, dentre outras.



Figura 3 - Jogo descubra se puder.  
Fonte: arquivo documental do projeto

É interessante descrever que esses jogos, quando trabalhados nos atendimentos, tornam as crianças atendidas muito interessadas, uma vez que são jogos não comercializados, portanto elas não conhecem seu conteúdo e nem imaginam quais são as regras para brincar. Ao mesmo tempo, o material com que são feitos desperta a curiosidade, pois são coloridos, bem diagramados e alegres. Há uma preocupação muito grande, durante o processo de planejamento dos jogos com as turmas do curso de pedagogia, com a questão da segurança da criança (em manipular objetos que possam machucar), deste modo, os alunos são orientados a confeccionar os jogos com materiais que possam ser constantemente manuseados, com maior durabilidade e, além disso, considerem sua função relativa ao conteúdo que precisa ser trabalhado. Nesse caso, o conteúdo direciona-se à aquisição da leitura e escrita. Na continuidade ao atendimento da criança, realizou-se outra avaliação no terceiro bimestre, apresentada na Figura 4.

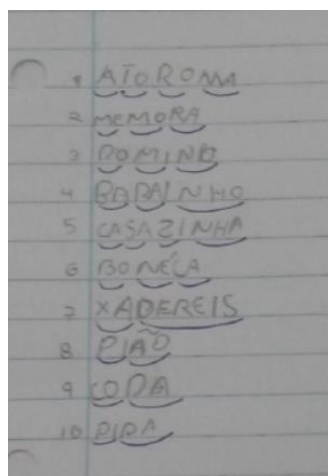


Figura 4 - Ditado semântico – brinquedos – avaliação 3º bimestre.  
Fonte: arquivo documental do projeto.

Na produção da Figura 4, nota-se que a aluna conseguiu evoluir em sua escrita, principalmente por ser possível fazer a leitura das palavras escritas sem precisar do registro de apoio (autorama, memória, dominó, baralho, casinha, boneca, xadrez, pião, corda e pipa). Também se observa que alguns erros cometidos anteriormente foram superados, tal como: na palavra “dominó”, “casinha” (no ditado anterior tinha registrado a sílaba “nha” como “ra” – casira – e, neste ditado, escreveu a última sílaba da palavra corretamente) e na palavra “xadrez”, que embora não tenha escrito da maneira convencional, a forma como escreveu se aproximou bastante do aspecto auditivo. Percebe-se aqui a tentativa de adequação da escrita com a correspondência oral. Na análise de sua produção pode-se observar que a escrita da aluna se aproxima da hipótese alfabética, contudo ainda há ausência de algumas letras (autorama, corda) e acréscimo de outras (xadereis).

O trabalho interventivo continuou e na última avaliação - Figura 5 - percebe-se que na escrita das últimas palavras (uva, figo, caqui, melão, amora, goiaba e jabuticaba) sua produção correspondeu à palavra ditada. Nas demais palavras houve algumas trocas em decorrência da dificuldade ortográfica (tal como em framboesa).

	DITADO
1- JABUTICABA	JABUTICABA
2- TANGERINA	TANGERINA
3- FRAMBOESA	FRAMBOESA
4- MORAÇO	MORANGO
5- GOIABA	GOIABA
6- AMORA	AMORA
7- MELÃO	MELÃO
8- CAQUI	CAQUI
9- FIGO	FIGO
10- UVA	UVA
FRASE:	
	EU COLOQUEI MORANGO E UVA NA SALADA
	DE FRUTA
	EU COLOQUEI MORANGO, TANGERINA E UVA NA SALADA DE FRUTAS.

Figura 5 - Avaliação final da escrita.  
 Fonte: arquivo documental do projeto

A literatura científica (FURTADO, 2004; KISHIMOTO et al., 2011; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; SANTOS 2011; SILVEIRA, 2004) tem apresentado concepções favoráveis à utilização do jogo, compreendendo-o como um recurso possibilitador de aprendizagens. Tal como afirma Leal et al. (2008), o jogo quando utilizado no ensino da alfabetização, pode tornar este processo mais eficaz e estimulante para o aluno, principalmente para aqueles que já apresentam uma dificuldade, o que implica numa nova prática de ensinar. Além disso, outro

aspecto relevante em relação à utilização de jogos no período da alfabetização é que estes possibilitam uma postura ativa por parte do estudante em seu processo de aprendizagem, propiciando momentos de reflexão das especificidades do sistema de escrita alfabético, ou seja, estes jogos exigem, por parte da criança, atenção, raciocínio, reflexão, levantamento e verificação de hipóteses acerca da língua escrita.

Mediante ao exposto, acredita-se que projetos de intervenção desse tipo são essenciais porque propiciam aos alunos atendidos formas diferentes de aprender e de trabalhar os conteúdos formais do currículo escolar. Soma-se a isso o fato de que as atividades lúdicas facilitam o trabalho com as dificuldades das crianças, pois as mesmas dificilmente resistem aos desafios impostos, pois os jogos são recursos que mobilizam o interesse, por compor a cultura infantil. Percebe-se aqui que projetos de intervenção agregam conhecimentos e possibilitam fortalecer o vínculo entre alunos e professores, bem como propor iniciativas que efetivamente atendam às necessidades da escola.

Assim, os resultados das avaliações dos alunos participantes do projeto vão ao encontro das pesquisas realizadas sobre o tema, acerca das contribuições dos jogos para o processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo, é relevante destacar que somente os jogos, sozinhos, não são capazes de mobilizar os conhecimentos nos alunos, portanto, é fundamental o papel mediador exercido pelas estudantes de Pedagogia, que organizavam as propostas. Assim, o planejamento, a seleção do jogo, a observação do conteúdo trabalhado, os questionamentos e as intervenções durante as jogadas são elementos centrais para a evolução dos alunos.

Desse modo, também se evidencia o processo de formação das alunas da Pedagogia enquanto alfabetizadoras, pois neste processo de atendimento aos alunos, estavam aprendendo a realizar uma avaliação diagnóstica e, a partir desta, compreender quais conteúdos deveriam ser trabalhados e quais eram os meios para atingir os objetivos propostos, isto é, a associação entre os conteúdos e os procedimentos metodológicos, citada por Libâneo (2013). E em específico, o trabalho com os jogos, pois como já se evidenciou, os professores da educação básica ainda citam algumas dificuldades para inserir este recurso em

seus planejamentos (LUCCA, 2018; SILVEIRA, 2016).

De forma geral, os resultados observados nos atendimentos, juntamente com a avaliação feita pela coordenação pedagógica da escola, que acompanhou os atendimentos, evidenciaram que as crianças atendidas tiveram progresso em sua aprendizagem, e que este progresso apresenta variações uma vez que a característica do grupo atendido era diversa (alunos que não sabiam ler ou escrever e alunos que liam e escreviam com dificuldade). No entanto, ambas as instituições escolares mostraram interesse em que o atendimento realizado fosse postergado, em virtude dos progressos observados nos alunos atendidos.

### **Considerações finais**

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar as ações desenvolvidas em um projeto que atende os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental que não estavam alfabetizados e que apresentavam defasagem na aprendizagem da leitura e escrita. Especificamente, buscou-se inserir a ludicidade como componente do processo de aprendizagem, inserindo os jogos pedagógicos com o objetivo de possibilitar a aquisição do sistema de escrita alfabética e, assim, elaborar outras atividades que contribuíssem para a aprendizagem dos alunos atendidos.

Desse modo, convém destacar a relevância dos jogos de alfabetização utilizados, pois apreende-se que foram ferramentas importantes no processo de aprendizagem dos alunos que apresentavam, de alguma forma, dificuldade em seu processo de aprendizagem. Portanto, pode-se inferir que nesse contexto o jogo, mais do que um divertimento, surge como um instrumento de ensino, uma estratégia diferenciada utilizada com esses estudantes em específico.

Acredita-se que o trabalho aqui realizado efetivamente contribuiu para a aprendizagem dessa pequena parcela de crianças que são atendidas e que, em sua maioria, não recebem qualquer tipo de atendimento individualizado. Assim, uma das contribuições desta pesquisa reside em trazer à tona a discussão, tanto em cursos de formação de professores alfabetizadores, quanto em cursos de graduação em licenciatura, que o jogo pode



constituir atividade lúdica sistematizada de ensino e que, nesta perspectiva, o jogo não apenas promove atividades lúdicas que proporcionam aos estudantes formas alternativas de aprender e de conviver, mas também permite reconhecer possibilidades para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Considera-se que é primordial que discussões sobre os jogos e sua relação com a realidade no contexto escolar torne-se tema nos cursos de formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada, já que, conforme apresentado por algumas pesquisas (LUNA, 2008; PIMENTEL, 2005; RITZMANN, 2009; SILVEIRA, 2004), os professores assinalam que não possuem uma formação suficiente para compreender o jogo como um recurso para o processo de aprendizagem. Esses autores (PIMENTEL, 2005; RITZMANN, 2009) ainda indicam que muitos professores não sabem trabalhar com jogos e brincadeiras ou não se interessam por tais ferramentas por desconhecerem sua importância e os modos de inseri-los em suas aulas e ressaltam que tal desconhecimento deve-se a uma lacuna em suas formações inicial e continuada nesse assunto, ou seja, em sua formação, o professor não é preparado ou não possui momentos para discutir a importância e a contribuição do lúdico no processo de aprendizagem, bem como para utilizá-lo em sua prática. Portanto, oportunizar, dentro do projeto, o trabalho com a ludicidade traz também benefícios para a formação desses futuros professores, que puderam refletir e construir diversificadas formas de ensino.

Acredita-se que os jogos podem auxiliar nesse processo específico de aprendizagem, ou seja, os jogos, inseridos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, possibilitam o desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias ao sujeito aprendiz. Como foi possível averiguar no acompanhamento do desenvolvimento de uma aluna específica, o recurso jogo atendeu à demanda de aprendizagem da mesma, contribuindo significativamente para seu processo de aprendizagem. Pode-se atribuir esse fato às diversas habilidades precisas e desenvolvidas por meio de jogos e que são também importantes no processo de aprendizagem, tais como a atenção, memória, concentração, descentração do pensamento, habilidades motoras e desenvolvimento da linguagem. Ademais, alguns jogos, dependendo de seus objetivos, além do trabalho com essas habilidades também podem



envolver outros conteúdos específicos, como no caso de jogos voltados para o processo de alfabetização, o trabalho com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, essencial para que o indivíduo se torne plenamente alfabetizado, como foi o caso de alguns jogos utilizados no projeto.

Isso posto, convém ainda destacar que os jogos são importantes recursos no processo de aprendizagem devido à relação que instituem com o aprendiz. Isso é, no jogo o sujeito torna-se ativo diante do conteúdo da aprendizagem. Como no caso da aprendizagem da leitura e escrita, em um jogo, o aluno terá uma relação com a linguagem de uma forma dinâmica, ativa, questionadora, inquiridora e com a possibilidade de o erro ser uma oportunidade para a aprendizagem, diferentemente de outras estratégias de ensino, nas quais os sujeitos são passivos e se relacionam com a linguagem como algo distante e, muitas vezes, para os alunos que possuem dificuldades, como algo incompreensivo.

Parte-se da premissa que tanto a escola quanto a universidade devem contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, assim, incluir graduandos de pedagogia no cotidiano da escola possibilita a formação de um futuro professor, de modo contextualizado e reflexivo. Além disso, auxilia o professor que já está em sala de aula vivenciando os desafios diários do magistério, possibilitando que este possa compartilhar seus saberes com o estudante e também possa conhecer novos modos de trabalho e novos recursos para a aprendizagem, especialmente no atendimento àqueles alunos que possuem alguma dificuldade.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução nº7, de 22 de março de 2018**. Brasília, 2018. Disponível

em:<<https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivos/resolucao.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

FERNANDES, T. A.; OSTI, A. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o uso de jogos na aprendizagem inicial da leitura e escrita. **Educação em Revista**. UNESP, Marília, v. 1, p. 81-98, 2016.

FURTADO, V. Q. **Crianças com dificuldade em escrita e estruturação espacial**: uma reeducação psicopedagógica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KISHIMOTO et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** [online], v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.

KLEIMAN, A. B. Programas de Educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281 jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Licenciatura em Pedagogia: a ausência de conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. (org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. Editora Unesp: São Paulo, 2013. p. 73-94.

LEAL, T. F. et al. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. In: **Pró-Letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

LUNA, F. G. **A (in) disciplina em oficina de jogos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCCA, T. A. F. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/09/indice-de-analfabetismo-para-de-cair-e-fica-em-87-diz-pnad.html> . Acesso em: 05 fev. de 2014.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **O lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, abr./jun. 2014.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SANTOS, K. D. C. **O módulo de jogos no Colégio de Aplicação João XXIII**: um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, E.T. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, C. A. F. **Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVEIRA, M. R. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n. 25, p. 5-17, 2004.

SUBA, L. A. **O ensino da leitura e da escrita**: uma questão que perpassa a formação do pedagogo. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

Recebido em: 17/05/2018

Aprovado em: 13/12/2018

## O CARÁTER EDUCATIVO DAS MOBILIZAÇÕES JUVENIS

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin<sup>1</sup>  
Simone de Fátima Flach<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo, derivado de pesquisa mais ampla sobre movimentos estudantis, aborda as concepções ideológicas que permearam a atuação de jovens brasileiros em lutas pela ampliação dos seus direitos ou da coletividade social em diferentes contextos históricos. A partir de uma perspectiva histórica baseada em pesquisa bibliográfica, este texto propõe uma reflexão sobre a participação juvenil em diferentes episódios da história brasileira, destacando a atuação de entidades de representação estudantil como a UNE e a UBES, desde 1960 até as atuais reivindicações e protestos dos jovens secundaristas. Tendo como pressuposto teórico o materialismo histórico e dialético, apresentam-se considerações sobre a dimensão educativa dos movimentos estudantis, a qual pode colaborar para o rompimento das amarras ideológicas que imperam na atual sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Movimento Estudantil. Participação. Juventude. Educação.

### EDUCATIVE CHARACTER OF YOUTH MOBILIZATION

**ABSTRACT:** This paper, derived from broader research on student movements, addresses the ideological concepts that permeated the role of young Brazilians in struggles for the expansion of their rights or the social collectivity in different historical contexts. From a historical perspective based on bibliographical research, this text proposes reflection on youth participation in different episodes of Brazilian history, highlighting the role of student representation bodies such as UNE and UBES, from 1960 to the current vindications and protests of secondaries young students. Given the theoretical assumption of dialectical and historical materialism, considerations on the educational dimension of student movements are presented, which may contribute to the breakdown of ideological ties that prevail in today's capitalist society.

**Keywords:** Student Movement. Participation. Youth. Education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa-PR/Brasil. E-mail: audiboutin@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa-PR/Brasil. E-mail: eflach@uol.com.br

## EL CARÁCTER EDUCATIVO DE MOBILIZACIONES JUVENILES

**RESUMEN:** En este artículo, derivado de investigación más amplia sobre los movimientos estudiantiles, aborda los conceptos ideológicos que impregnaron la actuación de los jóvenes brasileños en luchas por la ampliación de sus derechos o de la comunidad social en diferentes contextos históricos. Desde una perspectiva histórica basada en pesquisa bibliográfica, este artículo propone una reflexión sobre la participación juvenil en diferentes episodios de la historia de Brasil, destacando la actuación de entidades de representación de los estudiantes, tales como la UNE y la UBES, desde 1960 hasta las actuales reivindicaciones y protestas de los jóvenes de la escuela secundaria. Con el supuesto teórico del materialismo histórico y dialéctico, se presentan consideraciones sobre la dimensión educativa de los movimientos estudiantiles, lo que puede contribuir a la ruptura de los lazos ideológicos que prevalecen en la actual sociedad capitalista.

**Palabras clave:** Movimiento Estudiantil. Participación. Juventud. Educación.

Historicamente, a atuação dos estudantes brasileiros, organizados por meio de entidades como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), entre outras, pode ser compreendida como processo contraditório, pois esteve permeada por diferentes interesses, conforme o momento histórico e os sujeitos envolvidos nesse processo histórico. Contribuem para a reflexão proposta os estudos de Sanfelice (2008) ao exporem a dificuldade em se evidenciar o predomínio de uma ideologia no movimento estudantil liderado pela UNE. No entanto, esse autor enfatiza que isso não significa que essa entidade esteve em algum momento isenta de ideologias, visto que é possível perceber tanto uma oscilação quanto uma mistura de concepções ideológicas.

A análise dos diferentes contextos históricos em que os jovens atuaram igualmente revela uma multiplicidade de ideologias que orientaram a atuação juvenil. Tais ideologias oscilaram entre o desejo pela ampliação dos direitos dos estudantes, por reformas sociais, ou até mesmo pelo rompimento com o modelo político, social e econômico estabelecido no país. É nesse sentido que para a compreensão sobre as múltiplas ideologias que permearam a atuação dos estudantes organizados nas diferentes instituições de representação, se faz necessário tecer considerações sobre as juventudes que atuaram no movimento estudantil brasileiro, já que a juventude não se insere como uma categoria única e particular, pois conforme a concepção de Sanfelice (2013), não existe uma juventude e sim juventudes.

Dessa forma, o artigo aqui apresentado tem como objetivo discorrer sobre as diferentes juventudes que protagonizaram o movimento estudantil brasileiro e as diferentes concepções ideológicas que permeavam a sua atividade. O artigo também traz considerações sobre a dimensão educativa dos movimentos estudantis refletindo sobre como estes se estruturam e se organizam no atual contexto histórico.

### **Revisitando o movimento estudantil brasileiro: reflexões acerca das concepções ideológicas presentes na atuação dos estudantes**

A luta pela ampliação dos direitos estudantis e sociais constitui-se como um marco histórico, uma vez que os jovens, em diferentes contextos, lutaram pela legitimação dos seus direitos, entrando em confronto com as forças dominantes, em diferentes contextos históricos. Uma análise mais atenta do movimento estudantil brasileiro revela a existência de múltiplas juventudes. Contribui para isso Sanfelice (2013) ao discorrer que o movimento estudantil da UNE pautava suas atividades em concepções ideológicas antagônicas, as quais em certos momentos iam ao encontro dos anseios da classe que dominava os setores econômicos ou em outros tinham como objetivo a ampliação dos direitos da classe trabalhadora.

Inserir-se como um exemplo sobre a existência de múltiplas juventudes no movimento estudantil brasileiro e sobre as diferentes concepções que permearam a atuação dos jovens, a “Questão dos moços pardos” (CAMARGO, 2005, p. 15), ocorrida na Bahia no ano de 1680, a qual se caracterizou pela proibição dos “jovens pardos e mulatos” em frequentar os estabelecimentos superiores de ensino. Essa proibição teve como justificativa a alegação de que o comportamento desses jovens não era um bom exemplo para os brancos. Ocorre que, discordando da referida proibição, os jovens pardos e negros recorreram ao rei D. Pedro II que, em 1689, “depois de muitos impasses e querelas jurídicas” (SANTOS, 2015, p. 6) permitiu a frequência dos jovens pardos nos colégios metropolitanos (NUNES, 2008).

Poerner (1979) também contribui para a questão, expondo o que considera como o marco inicial da atividade juvenil no Brasil. De acordo com esse autor, no ano de 1710, um grupo de corsários franceses liderados por Francois Duclerc, ao invadirem a cidade do Rio de Janeiro, foram recepcionados negativamente por um número aproximado de quatrocentos

ou quinhentos jovens que instantaneamente expulsam os intrusos.

Esses estudantes eram oriundos de conventos ou colégios religiosos, já que nessa época ainda não havia universidades no Brasil. Apenas uma pequena parcela da população tinha acesso ao ensino superior, que se referiam aos filhos dos grandes proprietários que enviavam os seus herdeiros a Europa para estudar em universidades (POERNER, 1979).

Em 1786, a atividade estudantil foi marcada pela luta pela Independência do Brasil. O jovem estudante Joaquim Maia, juntamente com onze estudantes brasileiros, escreveu uma carta a Thomas Jefferson solicitando ajuda para a libertação do país do jugo português. Esse acontecimento, de acordo com Mendes Jr. (1982), influenciou a Inconfidência Mineira, pois do grupo de estudantes liderados por Maia, fez parte um jovem que juntamente com Tiradentes protagonizou a Inconfidência Mineira.

A mobilização estudantil que remonta o final do Império Colonial pode ser caracterizada por representar aspirações da classe dominante, pois os estudantes, por meio da atuação política, deixavam evidente o seu descontentamento frente à exploração colonial portuguesa. Nessa perspectiva, a defesa pela abolição da escravidão também se insere como uma luta que irá legitimar os interesses dos grupos dominantes (MENDES JR, 1982).

Tendo como motivação a abolição da escravidão e a luta em prol da República foi fundada as “Sociedades acadêmicas” ou “Clubes acadêmicos” no Rio de Janeiro e em São Paulo. Por meio dessas entidades os jovens se engajaram na campanha pela abolição e não apenas denunciaram o regime escravo, como também se inseriram na luta, auxiliando no planejamento e fuga dos escravos (MENDES JR., 1982).

No entanto, a reflexão sobre tal circunstância histórica nos leva a compreender que a perspectiva de sociedade pelo qual lutavam esses jovens se insere como um interesse não expresso na sua bandeira de reivindicações, uma vez que esses estudantes, sendo oriundos dos grupos dominantes, defendiam projetos de modernização e prosperidade econômica do país. Fausto (2001) expõe que, em 1850, com a aprovação do primeiro Código Comercial, foram definidos “os tipos de Companhias” (p. 108), que poderiam estabelecer relações comerciais no país. Dessa forma, o fim do tráfico negro traria benefícios para a atividade comercial, aumentando as rendas governamentais, contribuindo para o surgimento de bancos e indústrias, melhorando e modernizando o sistema de transportes (FAUSTO, 2001).



Dessa forma, o sistema escravista significava um entrave para a modernização do país. Diante disso, seria necessário libertar os negros e transformá-los em homens livres, em consumidores e mão de obra comprometida com o desenvolvimento. Nesse contexto, se justifica o envolvimento dos estudantes na luta pela abolição da escravidão, visto que pertenciam, em sua maioria, a famílias que dominavam economicamente.

Em 1914, os estudantes explicitaram para a coletividade social os ideais nacionalistas que permeavam a sua atividade, pois ao se posicionarem favoravelmente aos países aliados no episódio da I Guerra Mundial, criaram e atuaram junto à Liga Nacionalista e à Liga de Defesa Nacional, entidades estas que lutaram pelo fortalecimento do nacionalismo (MENDES JR, 1982; POERNER, 1979). As concepções defendidas pela Liga Nacionalista podem ser caracterizadas como reformistas, uma vez que os estudantes não denunciavam e nem lutavam pela superação dos problemas decorrentes da exploração econômica de uma classe sobre a outra, ao contrário resumiam as mazelas da sociedade ao fraco nacionalismo, como Olavo Bilac enfatizou que um dos grandes defeitos da pátria era “a ausência de formação cívica e a defesa precária do país” (POERNER, 1979, p. 99).

Defendendo que o nacionalismo era um dos caminhos para a verdadeira transformação da sociedade, a Liga Nacionalista almejava com tal discurso atingir as diferentes classes sociais. No entanto, não pleiteava a superação da exploração de uma classe sobre a outra, ao contrário, a ideologia nacionalista, conforme expõe Almeida (2014), integra um recurso para a reprodução e legitimação dos interesses particulares da classe dominante.

A atuação dos estudantes por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), datada de 1937 ou 1938, pode ser considerada como complexa uma vez que sua história é permeada por concepções políticas opostas. As divergências ideológicas apresentadas no movimento estudantil liderado pela UNE são identificadas já na fase inicial da atuação desta entidade, pois no I Conselho Nacional dos Estudantes, realizado em 1937, no Rio de Janeiro, o qual tinha como objetivo criar uma entidade nacional de representação foi proibida a discussão sobre temas políticos, o que só veio a acontecer no II Conselho Nacional dos Estudantes, realizado no ano de 1938 (ARAÚJO, 2007).

O nacionalismo ainda se fez presente no movimento estudantil brasileiro na campanha pela criação da Petrobrás, em 1947 (FÁVERO, 1995). A luta da UNE, nessa campanha,

expressava as ideologias nacionalistas presentes no movimento estudantil. Esse mesmo nacionalismo caracterizado pelo conservadorismo liberal, que figurou a política populista emergiu, de acordo com Cunha (1982), do interior do Estado e tinha como objetivo buscar estratégias para o desenvolvimento econômico do Brasil.

Os estudantes universitários ainda atuaram em conjunto aos jovens<sup>3</sup> secundaristas em diferentes situações. A atividade conjunta entre estudantes universitários e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) pode ser localizada em episódios como a lua pela meia passagem no transporte coletivo e pela meia entrada em cinemas, shows e espetáculos e também nos diferentes protestos no governo militar de 1964 (ARAÚJO, 2007).

A oscilação entre ideologias socialistas e liberais também se fez presente no movimento estudantil no episódio ocorrido no ano de 1949, em que o estudante direitoista Paulo Egydio, então presidente da União Metropolitana dos Estudantes (UME), articulou a candidatura e a vitória para a presidência da UNE de Olavo Jardim Campos. Contudo, de acordo com Poerner (1979), foi um cargo de fachada, pois as decisões tomadas dentro da entidade couberam à estudante norte-americana Helem Rogers, fato este que significou o “início da infiltração norte-americana no movimento estudantil brasileiro” (POERNER, 1979, p. 182). A esquerda retomou a liderança da UNE em 1956, com José Batista de Oliveira Jr., que atuou em aliança com o sindicato dos operários, que originou a UOE (União Operária Estudantil) e chamou a atenção dos Estados Unidos que, tendo como objetivo evitar a propagação de concepções comunistas no movimento estudantil brasileiro, enviou para o Brasil a estudante Glória May, com a missão de romper com a ascensão de filosofias marxistas na UNE (POERNER, 1979).

A oscilação entre concepções ideológicas no movimento estudantil refletiu filosofias conflitantes, pois como foi abordado, a UNE, no período em que esteve sob a liderança dos setores direitoistas, abriu espaço para a infiltração americana no movimento, cedendo aos

---

<sup>3</sup> Ainda podemos observar no movimento estudantil a presença de lideranças católicas. A organização de representação estudantil denominada Juventude Universitária Católica (JUC) integrava a organização nacional Ação Católica. Entre o final da década de 1950 e início de 1960, o pensamento dos jovens que atuavam na JUC passou a ser orientado por concepções católicas progressistas e então começaram a debater problemas sociais do Brasil. No Congresso dos Dez anos, realizado no Rio de Janeiro, em 1960, foi aprovado o documento “Diretrizes mínimas para o ideal histórico do povo brasileiro”, que apontava para o “socialismo democrático” (SANFELICE, 2008, p. 66). No interior da Ação Católica ainda se desenvolveram outros grupos de atuação estudantil como: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Operária Católica (JOC) (ARAÚJO, 2007).

estrangeiros não apenas a oportunidade de conduzir as decisões e os rumos da ação estudantil. Isso oportunizou a disciplina dos estudantes segundo a filosofia do capitalismo que imperava nos Estados Unidos.

Os Seminários de Reforma Universitária organizados pela UNE podem ser considerados como eventos que buscaram a conquista e ampliação dos direitos não apenas dos estudantes, mas também da coletividade social. Nesse contexto, o “Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária”, ocorrido em 1960, na cidade de Salvador, originou o documento intitulado de Declaração da Bahia, o qual abordou sobre temas que diziam respeito tanto à realidade social do Brasil como sobre a reforma universitária (FÁVERO, 1995, p. 35).

O Segundo Seminário Nacional da Reforma Universitária, realizado no ano de 1962, em Curitiba, Paraná, originou um documento intitulado de “Carta do Paraná”, um modelo de universidade “crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social” (FÁVERO, 1995, p. 40). Já o Terceiro Seminário da Reforma Universitária, de 1963, ocorrido em Belo Horizonte, pretendia ampliar as verbas para o ensino, ampliar a participação dos estudantes em órgãos colegiados nas universidades e reformar o vestibular, entre outros (ARAÚJO, 2007).

A retomada da esquerda na direção da UNE também se caracterizou pelo posicionamento favorável às Reformas de Base do então presidente João Goulart e também pela aliança com entidades estruturadas em concepções nacionalistas como a Frente Parlamentar Nacionalista (FPN), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) que “visavam uma luta nacionalista-reformista com o apoio da UNE” (SANFELICE, 2008, p. 35). No entanto, é importante deixar claro que mesmo defendendo os projetos de Reformas de Base, os estudantes podiam ser identificados como um grupo de esquerda e embora seja complexa a tarefa de mapear as tendências ideológicas presentes no movimento estudantil realizado pela UNE, essa entidade “não esteve isenta de ideologias” (SANFELICE, 2008, p. 65) e tais ideologias, por vezes, se revezavam entre concepções que defendiam a superação do modo de produção capitalista ou apenas defendiam a reforma do modelo de sociedade em vigor.

Na ditadura militar de 1964, a UNE foi uma das primeiras instituições a sofrer com o autoritarismo desse regime. Nesse período houve a lei de autoria do então ministro da educação, Suplicy de Lacerda (lei n. 4.464 de 09 de novembro de 1964), que previa a extinção da União Nacional dos Estudantes, que seria substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes e as Uniões Estaduais pelos Diretórios Estaduais (DEES) (POERNER, 1979, p. 231).

Em 1968, houve a intensificação do ativismo estudantil. Esse ano trouxe como marca a intensidade e frequência da violência praticada pelo governo militar (destaque precisa ser dado à morte do estudante Edson Luís no dia 28 de março de 1968). Esse crime motivou protestos contra o militarismo, os quais tiveram apoio de diferentes setores da sociedade civil (VALLE, 1999).

Outros episódios ainda explicitaram a organização e atuação dos estudantes em protestos contra a ditadura. O episódio conhecido como “o massacre da Praia Vermelha” é marcante na história do movimento estudantil, pois nele houve o emprego da força e da brutalidade policial, mas se particularizou pela adesão de vários setores da coletividade social (VALLE, 1999). Tais acontecimentos, embora trágicos, contribuíram para a construção do sentimento coletivo de que aquela situação não poderia mais ser suportada e deveria ser superada. No dia 26 de junho de 1968, a “Passeata dos cem mil”, de acordo com Poerner (1979), difundiu no país uma sensação de que a democracia era possível, sensação esta traduzida em opiniões expressas em artigos de jornais e revistas, livros e festivais de músicas que expressavam o desejo pelo retorno da democracia.

Embora seja unânime o reconhecimento do exagero do emprego da violência no militarismo, é possível identificar algumas divergências entre as concepções ideológicas no interior do Movimento Estudantil. A “Batalha da Rua Maria Antônia”, ocorrida em São Paulo, em 1968, se insere como um bom exemplo dessa argumentação. Nessa batalha houve o confronto entre os alunos de Filosofia da USP (Universidade de São Paulo) e os alunos da Universidade Mackenzie, que possuíam concepções discordantes (SANFELICE, 2008).

Em 1974, iniciou uma nova fase no interior do regime militar, na gestão do general Ernesto Geisel. Nesse ano foram adotadas medidas para a volta “gradual da sociedade brasileira ao regime democrático” (BENEVIDES, 2006, p. 68), e órgãos como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e setores da Igreja

Católica, passaram a reivindicar o retorno imediato da democracia. A UNE também se envolveu no debate pela democracia, e no ano de 1975 retomou suas atividades e foi reconstruída no Encontro Nacional dos Estudantes (ENE), realizado na USP (ARAÚJO, 2007).

A partir desse contexto histórico, a ditadura iniciou uma fase de enfraquecimento. Em 1983, o deputado federal Dante de Oliveira – PMDB - Mato Grosso, apresentou uma proposta objetivando a realização de eleições diretas para a substituição do presidente Figueiredo e o movimento estudantil foi figura de destaque nas passeatas e manifestações pelo movimento democrático, que ficou conhecido como “Diretas Já” (NETTO, 2014).

A partir dos fatos apresentados, é possível inferir que a história do movimento estudantil brasileiro é permeada por contradições, dificultando a identificação de um perfil ideológico que norteasse as concepções dos jovens nos diversificados contextos históricos em que atuaram. E isso é plenamente justificável, pois tanto Sanfelice (2013) como Costa e Vieira (2006) expõem que no Brasil é possível afirmar a existência de diferentes juventudes. Com base nesse argumento, esses autores discorrem que é difícil traçar um perfil para o jovem brasileiro já que as relações econômicas e sociais influenciam em comportamentos e atitudes.

Para Sanfelice (2013, p. 67), os jovens se diferenciam pelos comportamentos que assumem e por “convenções sociais”. Eles incorporam características de acordo com a realidade social e econômica em que se inserem. Assim há jovens que muito cedo se inserem no mercado de trabalho, outros que dedicam seu tempo apenas para os estudos e aqueles que nunca estudaram e outros que frequentam as melhores escolas. Portanto há diferentes movimentos: “da juventude das periferias dos centros urbanos, da juventude das classes médias, da juventude burguesa e da juventude de culturas diferenciadas” (SANFELICE, 2013, p. 69).

Com base nos autores apresentados, a dificuldade em traçar um perfil ideológico para as concepções dos jovens que atuaram em movimentos estudantis pode ser explicada pela diversidade de jovens que atuaram nesses movimentos em diferentes locais e momentos históricos. Conforme exposto, desde o início desta reflexão o movimento estudantil integrou desde jovens estudantes de colégios religiosos e conventos, estudantes de universidades na Europa, alunos das primeiras universidades brasileiras, jovens secundaristas, jovens pertencentes ao movimento estudantil católico, entre outros.

## O movimento estudantil na atualidade: sua dimensão educativa

Na atualidade, o movimento estudantil brasileiro se estrutura a partir das entidades de representação dos estudantes universitários e secundaristas, a União Brasileira dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Essas entidades são vinculadas às entidades de representação estudantis estaduais e municipais e também a uma entidade internacional, a Organização Continental Latino Americana e Caribenha dos Estudantes (OCLAE), com sede em Havana (GRÊMIO LIVRE, s/d).

Essa entidade congrega cerca de 150 milhões de membros, que fazem parte das 36 Federações Estudantis do continente americano, distribuídas em 23 países (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE<sup>4</sup> a, s/d). Os objetivos principais que norteiam a atuação da referida entidade é a luta pelo acesso igualitário à educação; o fim do analfabetismo; educação pública de qualidade; autonomia universitária; fim do fascismo e do imperialismo e da fome nos países periféricos (UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS - UBES<sup>5</sup>, s/d).

A UNE, além de atuar junto à OCLAE, também atua em aliança com as “União Estaduais dos Estudantes” (UEE), as quais têm como objetivo o fortalecimento do movimento estudantil regional e nacional, os “Diretório Central dos Estudantes” (DCE), presentes nas diferentes instituições de ensino superior que possuem mais de quatro cursos, e os “Centro Acadêmico” (CA) ou “Diretório Acadêmico” (DA) existentes em cada curso das universidades com o objetivo de realizar reflexões sobre o ensino e a estrutura da universidade brasileira (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES - UNE<sup>6</sup>, s/d).

A UBES também é entidade filiada à OCLAE e igualmente a UNE também atua em conjunto com as entidades estaduais, no entanto se diferencia por trabalhar juntamente com as entidades municipais de representação dos estudantes e também com os grêmios estudantis. As entidades estaduais representam os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico de cada estado e têm como objetivo lutar em torno de questões sociais e políticas. As entidades municipais de representação dos estudantes secundaristas compõem as “União

---

<sup>4</sup> União Nacional dos Estudantes (UNE)a. Disponível em: <http://www.une.org.br/2014/07/oclae-divulga-a-programacao-do-seu-17%C2%BA-congresso/>. Acesso em: 09 jan. 2016.

<sup>5</sup> União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Disponível em: <http://ubes.org.br/2014/congresso-da-oclae-acontece-no-proximo-dia-17-na-nicaragua/>. Acesso em: 09 jan. 2016.

<sup>6</sup> União Nacional dos Estudantes (UNE)b. Disponível em: <http://www.une.org.br/2011/09/estrutura-do-movimento-estudantil/>. Acesso em: 09 jan. 2016.



Municipal dos Estudantes Secundaristas” (UME) e em conjunto com estas entidades atuam os Grêmios Estudantis que representam a coletividade dos estudantes do ensino fundamental, médio e técnico das instituições de ensino.

Compreendendo como se estrutura o movimento estudantil na atualidade, se torna possível estabelecer reflexões sobre a sua dimensão educativa no atual contexto. No entanto, antes de propor tal reflexão é necessário tecer algumas reflexões acerca do que se compreende por movimentos sociais.

Para Almeida (2009, p. 142), os movimentos sociais apresentam alternativas para a “ruptura com a ordem hegemonicamente vigente” e se caracterizam por apresentarem possibilidades de mudanças no contexto social, uma vez que se confrontam com as forças dominantes. Gohn (1992) argumenta que a luta dos movimentos sociais por transformações na sociedade é histórica, se destacando a busca por uma educação de qualidade e a plena vivência da cidadania.

Face aos argumentos apresentados, podemos compreender o movimento estudantil como um movimento social, pois as lutas empreendidas pelo movimento dos estudantes se assemelham pela busca por mudanças no contexto social, pela ampliação e conquista de novos direitos em diferentes áreas, sobretudo na educação. Assim como no passado, a luta do movimento estudantil na atualidade busca mudanças no contexto social em que se insere e a educação é uma das principais bandeiras de suas reivindicações juvenis. Basta nos lembrarmos de alguns episódios recentes que figuraram nas manchetes dos principais veículos de comunicação do país.

Em recentes episódios, em 2015, os estudantes secundaristas paulistas protestaram contra o fechamento 94 escolas estaduais propostas pelo governo Alckmin<sup>7</sup>. Esses estudantes, como estratégias de lutas, acamparam nas escolas da rede pública de São Paulo e incorporaram na pauta de reivindicações a ampliação de verbas para a educação, a melhoria

---

<sup>7</sup> EL PAÍS - PT. Disponível em: <http://www.pt.org.br/alunos-fazem-nova-manifestacao-contra-fechamento-de-escolas-por-alckmin/> ou <http://brasil.elpais.com/tag/c/b724193e9df6e64e8e8770310e9b8588>. Acesso em: 15 jan. 2016.



na infraestrutura da escola, a ampliação na participação da gestão escolar e a valorização dos professores<sup>8</sup>.

Outros episódios ainda marcam a atividade estudantil na atualidade como, por exemplo, os protestos contra os desvios das verbas para a merenda no governo Alckmin<sup>9</sup>, em São Paulo, ocorridos em 2016, ou a luta dos estudantes paranaenses contra a proposta do governo Beto Richa<sup>10</sup> - PR em relação ao fechamento de 100 escolas da rede pública de ensino. Houve também as manifestações e atos em solidariedade aos professores paranaenses feridos no ano de 2015, no episódio que ficou conhecido como “Massacre do dia 29 de abril”<sup>11</sup>.

Esses recentes acontecimentos mostram que o movimento estudantil tem lutado por transformações sociais, buscando sobretudo a legitimação dos direitos da sociedade. É nesse sentido que Almeida (2009) contribui, discorrendo que os movimentos sociais como esses integram

[...] sujeitos históricos coletivos que, na correlação de forças do conjunto da sociedade civil, interferem na dinâmica social na medida em que revelam o conflito dos interesses entre classes antagônicas. Ao fazê-lo, trazem à tona a possibilidade do enfrentamento que pode converter-se na construção da democratização das relações sociais e de produção (ALMEIDA, 2009, p. 144).

Dessa forma, o movimento estudantil contemporâneo agrega as características acima enfatizadas, o que torna possível compreendê-lo como um movimento social e como tal é possível tratar uma dimensão educativa desse movimento, pois conforme expõe Gohn (1992, p. 21) a “educação não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos”. Para a autora a educação ocorre “de várias formas”, “em vários planos e dimensões que se articulam e não determinam nenhum grau de prioridade”.

Assim, compreende-se que os movimentos sociais possuem dimensões educativas e para a autora acima citada tais dimensões requerem:

#### 1) Dimensão da organização política

<sup>8</sup> AGÊNCIA BRASIL - EBC. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/apos-um-mes-de-ocupacao-das-escolas-estudantes-de-sp-continuam-nas-ruas>. Acesso em: 20 mar. 2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.blogdefranciscocastro.com.br/2016/03/estudantes-fazem-protesto-contraroubo.html>. Acesso em: 20 mar. 2016.

<sup>10</sup> CARTA CAPITAL. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/fechamento-de-escolas-beto-richa-e-pressionado-e-recua-2644.html>. Acesso em: 20 mar. 2016.

<sup>11</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/04/1623173-estudantes-fazem-ato-contraprofessores-feridos-em-curitiba.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2016.

Esta dimensão, para Gohn (1992), se refere ao ato de tomar consciência sobre os direitos e deveres dos sujeitos sociais. Para a autora, a aquisição dessa conscientização não se dá de forma imediata, ela é um processo em construção, e é no seio das contradições da oposição entre os interesses que se constrói tal conscientização.

### 2) Dimensão da cultura política

É possível aprender por meio das experiências cotidianas e por meio das experiências do passado vivenciadas nos movimentos sociais. Gohn (1992, p. 23) discorre que as experiências acumuladas fornecem “elementos para a leitura do presente” e também são importantes para “decodificar o porquê das restrições e proibições”. Assim, para essa autora, as experiências possibilitam tanto a elaboração de estratégias de lutas como mostram possibilidades de colocá-las em prática.

### 3) Dimensão espacial- temporal

Esta dimensão se refere às contribuições para o conhecimento “das condições de vida de parcelas da população, no presente e no passado” (GOHN, 1992, p. 24-25). Dessa forma, os movimentos sociais auxiliam para a “formação de uma visão que historiciza os problemas” (p. 25), o que segundo a autora incorre na “articulação entre o chamado saber popular e o saber científico” (p. 25).

Tomando como base as dimensões educativas abordadas por Gohn (1992), apresentadas nos movimentos populares, é possível compreender que o movimento estudantil possui grande potencial educativo, uma vez que agrega as três dimensões abordadas pela autora citada. E é nesse contexto que o movimento estudantil atua, sinalizando para o conjunto da sociedade os problemas e contradições que nela se inserem, mostrando que a organização e a participação engajada e compromissada com as transformações são componentes que integram o verdadeiro protagonismo juvenil.

## Considerações Finais

A poesia “O analfabeto político”<sup>12</sup>, de Bertold Brecht explicita o quanto a política está presente nas relações que permeiam a sociedade. Ele discorre que um posicionamento alheio

---

<sup>12</sup> O Poema “Analfabeto Político de Bertold Brecht, está disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/questao-de-foco/o-analfabeto-politico/>. Acesso em: 18 jan. 2016

às decisões políticas pode ser definido como analfabetismo político, o que segundo o mesmo é o pior tipo de analfabetismo, uma vez que contribui para o alargamento das contradições apresentadas no contexto da sociedade.

Nesse sentido, considerando que a política é um fator determinante das relações apresentadas no contexto da sociedade, podemos também afirmar que a “educação é um ato político” (SAVIANI, 2015, p. 106), pois de acordo com este autor ela pode contribuir tanto para a manutenção da estrutura social apresentada como para a superação da mesma. Ainda para Saviani (2015, p. 105), a educação se insere como uma “prática social”, e sendo assim as contribuições de toda prática educativa residem em possibilitar a compreensão sobre “o modo como se encontra estruturada a sociedade” e os limites nela apresentados. É nesse contexto que destacamos o potencial educativo dos movimentos sociais, uma vez que estes, ao buscarem transformações no âmbito da sociedade, explicitam as contradições e a natureza dos problemas que permeiam uma dada contextualização.

Gohn (1992) também coopera com a argumentação proposta ao esclarecer que os movimentos de massas cooperam para a aquisição da conscientização sobre os limites da sociedade, para a reflexão sobre as possibilidades de ruptura com um modelo político vigente e também possibilitam a historicização dos problemas apresentados no atual contexto social. Os jovens, historicamente, tem se constituído como uma categoria que luta pela ampliação dos direitos, tanto dos estudantes como dos demais setores da sociedade e embora seja complexa a tarefa de delimitar uma característica que predomina nas concepções defendidas pela juventude durante a história do movimento estudantil brasileiro, devemos reconhecer que estes não se inserem como analfabetos políticos, conforme a definição para o termo expressa na poesia de Brechet.

É nesse sentido que podemos compreender que o movimento estudantil brasileiro vem contribuindo para o estabelecimento de uma conscientização no coletivo da sociedade civil de que a participação engajada constitui-se como uma força capaz de romper com as estruturas vigentes, uma vez que as lutas, as reivindicações e a busca pela ampliação dos direitos se inserem como aprendizados, como experiências que educam tanto os jovens como os demais setores da sociedade. Isso torna possível afirmar que o movimento estudantil também possui uma dimensão educativa.

## Referências

- AGÊNCIA BRASIL; EBC. **Após um mês de ocupação das escolas, estudantes de SP continuam nas ruas**. Março de 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/apos-um-mes-de-ocupacao-das-escolas-estudantes-de-sp-continuam-nas-ruas>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- ALMEIDA, L. F. R. **Ideologia nacional e nacionalismo**. São Paulo: Educ, 2014.
- ALMEIDA, D. M. M. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 141 - 156, jan./jun, 2009.
- ARAÚJO, M. P. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Damara, 2007.
- BENEVIDES, S. C. O. **Na contramão do poder: juventude e movimento estudantil**. São Paulo: Anna Blume, 2006.
- BLOG FRANCISCO CASTRO. **Estudantes fazem protesto contra roubo de merenda no governo do PSBD em SP**. Disponível em: <<http://www.blogdefranciscocastro.com.br/2016/03/estudantes-fazem-protesto-contraroubo.html>>. Data de acesso: 20 mar. 2016.
- BRECHT, B. **O analfabeto Político**. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/questao-de-foco/o-analfabeto-politico/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- CAMARGO, E. P. R. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.
- CARTA CAPITAL. **Fechamento de escolas: Beto Richa é pressionado e recua**. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/fechamento-de-escolas-beto-richa-e-pressionado-e-recua-2644.html>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.
- EL PAÍS. **Manifestações Estudantis São Paulo**. Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://brasil.elpais.com/tag/c/b724193e9df6e64e8e8770310e9b8588>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- FÁVERO, M. L. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Estudantes fazem ato em apoio a professores feridos em Curitiba**. Abril, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/04/1623173-estudantes-fazem-ato-contraprofessores-feridos-em-curitiba.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. Porto Alegre: Cortez, 1992.
- GRÊMIO LIVRE. **Senado Federal: Brasília**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385450/Gremio%20Livre.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

- MENDES JR., A. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira: 1964 - 1985**. São Paulo: Cortez, 2014.
- NUNES, A. A. Educação jesuítica na Bahia colonial: Colégio Urbano internato em Seminário noviciado. In: **SEGUNDO ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL. Anais eletrônicos [...]**. Rio Grande do Norte-RN: 2008, p. 01-14. Disponível em: [http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st\\_trab\\_pdf/pdf\\_st1/antonieta\\_nunes\\_st1.pdf](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/antonieta_nunes_st1.pdf). Acesso em: 06 mar. 2016.
- POERNER, A. J. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Alínea, 2008.
- SANFELICE, J. L. Breves reflexões sobre juventude educação e globalização. In: MACHADO, L. O (org.). **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania**. Minas Gerais: Prospectiva, 2013, p. 66-88.
- SANTOS, S. P. Os intrusos e os outros oxigenando a universidade: por uma reação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Santa Catarina, 04 a 08 de out, 2015. p. 02-19. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4634.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2016.
- SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **Congresso em Ponta Grossa marca reconstrução da UMESP e reafirma a luta dos estudantes**. Disponível em: <http://ubes.org.br/2012/congresso-em-ponta-grossa-marca-reconstrucao-da-umesp-e-reafirma-luta-dos-estudantes>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **Congresso da OCLAE acontece no próximo dia 17 na Nicarágua**. Disponível em: <http://ubes.org.br/2014/congresso-da-oclae-acontece-no-proximo-dia-17-na-nicaragua/>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE)a. **OCLAE divulga a programação do seu 17 congresso**. Disponível em: <http://www.une.org.br/2014/07/oclae-divulga-a-programacao-do-seu-17%C2%BA-congresso/>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE)b. **Estrutura do movimento estudantil**. Disponível em: <http://www.une.org.br/2011/09/estrutura-do-movimento-estudantil/>. Acesso em: 09 jan. 2016.
- VALLE, M. R. **1968, o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

Recebido em: 06/07/2018  
Aprovado em: 08/08/2018

## A INTERVENÇÃO NA FFCL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO EM 1964

Caroline Maria Florido <sup>1</sup>

**RESUMO:** Neste artigo realiza-se uma síntese das motivações da intervenção policial na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de São José do Rio Preto – SP no primeiro dia da ditadura civil-militar em 1964. A partir desse dia, professores e estudantes da instituição foram presos e investigados com a abertura de um Inquérito Policial Militar. Essa foi a principal fonte histórica utilizada para a pesquisa, além de outros documentos e fontes bibliográficas, que reconstruiu a trajetória da instituição e levantou as causas da alteração de seus rumos após sete anos de sua existência. Conflitos entre frações de classes durante a sua criação, singularidade em seu projeto político pedagógico e organização institucional diferenciada teriam sido as causas da intervenção indicadas em outras referências históricas. Mas o estudo do IPM permitiu confirmar como principal motivo da prisão e perseguição de professores e estudantes seu envolvimento com os movimentos sociais e educacionais do período, considerados uma ameaça ao projeto das classes dominantes brasileiras.

**Palavras-chave:** História das instituições. Ditadura civil militar. Movimentos sociais.

### THE INTERVENTION IN THE FFCL OF SÃO JOSÉ DO RIO PRETO IN 1964

**ABSTRACT:** This article makes a synthesis of the intervention police motivations at the Philosophy Sciences and Letters College (FFCL) of São José do Rio Preto-SP on the first day of the civil-military dictatorship, 1964. From that day, professors and students from the institution were arrested and investigated by a Military Police Inquiry (MPI). This was the main historical source used for the research, in addition to other documents and bibliographic sources, which rebuilt the trajectory of the institution and raised the causes of the alteration of its directions after seven years of its existence. Conflicts between fractions of classes during their creation, singularity in their political pedagogical project and differentiated institutional organization would have been the causes of the intervention indicated in other historical references. But the study of MPI allowed to confirm as the main reason for the arrest and persecution of teachers and students were their involvement with the social and educational movements of the period, considered a threat to the Brazilian dominant classes project.

**Keywords:** History of institutions. Military civilian dictatorship. Social movements.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas-SP/Brasil. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP/Brasil. E-mail: cflorido01@gmail.com



## LA INTERVENCIÓN EN LA FFCL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO EN 1964

**RESUMEN:** Este artículo proporciona una síntesis de las motivaciones de intervención policial en la Facultad de Ciencias, Filosofía y Letras (FFCL) de São José do Rio Preto - SP en el primer día de la dictadura civil-militar en 1964. A partir de ese día, los profesores y estudiantes de la institución fueron arrestados e investigados con la inauguración de una Encuesta de la Policía Militar (EPM). Esa fue la principal fuente histórica utilizada para la investigación, además de otros documentos y fuentes bibliográficas, que reconstruyeron la trayectoria de la institución y elevaron las causas de la alteración de sus direcciones después de siete años de su existencia. Los conflictos entre fracciones de clases durante su creación, la singularidad en su proyecto político pedagógico y la organización institucional diferenciada habrían sido las causas de la intervención indicada en otras referencias históricas. Pero el estudio del EPM permitió confirmar como la principal razón de la detención y persecución de docentes y estudiantes su implicación con los movimientos sociales y educativos de la época, considerados una amenaza al proyecto de las clases dominantes brasileñas.

**Palabras clave:** Historia de las instituciones. Dictadura civil militar. Movimientos sociales.

### Introdução

Este artigo contempla uma síntese de dissertação concluída em 2013 que narra a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de São José do Rio Preto, instituição de ensino superior do interior de São Paulo, sob o olhar da intervenção civil militar no dia 1º de abril de 1964. Após a intervenção, professores e estudantes da instituição foram submetidos a um Inquérito Policial Militar (IPM), investigação e perseguição que mudaram os rumos da faculdade e de suas vidas.

A FFCL de São José do Rio Preto, ou apenas FAFI, como era conhecida, nasceu em 1957 e, em 1964, encerrou seu primeiro ciclo de vida. A história da instituição foi explorada em outros estudos acadêmicos pela relevância histórica dessa primeira fase de sua existência.

Para a realização da pesquisa levantaram-se fontes históricas relevantes, relativas a esses sete primeiros anos de existência, assim como informações importantes para a reconstrução de sua história antes de 1957 e após 1964. Nesse sentido, optou-se pela priorização de uma fonte ainda não explorada em outros estudos: o Inquérito Policial Militar (IPM), processo aberto na ocasião da intervenção a fim de investigar as atividades consideradas “subversivas” realizadas por professores e estudantes.



Essa documentação foi disponibilizada pelo grupo de História e Política Educacional da UNESP de São José do Rio Preto, coordenado pela professora Silvana Fernandes Lopes. A administração da UNESP possuía uma cópia do inquérito desde 1997, mas ela estava incompleta. A professora foi autorizada, então, a digitalizar o processo em 2009, nos arquivos do Superior Tribunal Militar. A reconstituição da história da instituição, articulando fontes anteriormente utilizadas com fontes inéditas, permitiu expor com maior rigor determinados conflitos de interesses entre as classes que a disputavam e, conseqüentemente, explicar quais teriam sido os motivos reais para mudarem seu rumo.

Quando se iniciou a pesquisa, pairavam várias dúvidas e mistificações a respeito da repressão sofrida pela FFCL de São José do Rio Preto. Perguntava-se: por que ela teria sido a primeira instituição de ensino superior (ou pelo menos uma das primeiras) a sofrer intervenção das forças militares? Por que alguns professores e estudantes foram presos, processados e tiveram seus futuros completamente desviados? Quais teriam sido as forças externas e internas à FAFI que determinaram as acusações de subversão? Como foi o cenário repressivo em relação ao que aconteceu às demais instituições de ensino superior no estado e no país? A faculdade teria mesmo sido um “centro irradiador do comunismo”, como se propagava no período e após a intervenção? Mas buscava-se, principalmente, responder: Por que o projeto da FFCL de São José do Rio Preto seria tão ameaçador para a ordem vigente, a ponto de a instituição ter sido praticamente desmontada em 1964, imediatamente após a instalação do regime ditatorial?

A pesquisa que originou a referida dissertação dedicou-se principalmente à investigação das causas da intervenção ditatorial na FFCL de São José do Rio Preto. Para além de explicar o caso de São José do Rio Preto, buscava-se também entender os motivos pelos quais ocorreram intervenções em outras instituições de ensino superior no país. De acordo com a historiografia da FAFI, as causas primárias da intervenção seriam as disputas na criação da FFCL e o caráter inovador do projeto político pedagógico da instituição. Apesar dessas conclusões, a principal causa indicada no IPM e aprofundada no estudo foi o envolvimento de professores e estudantes com os movimentos educacionais e populares do período.

A pesquisa iniciou-se em 2011 e a dissertação foi concluída em 2013, contexto no qual a ditadura civil militar era foco de novas produções acadêmicas, pela proximidade dos 50 anos

pós-golpe civil militar, como também pelas autorizações oficiais de abertura dos arquivos e a criação de comissões que averiguaram a história de instituições educacionais, grupos políticos e indivíduos envolvidos nos conflitos contra o regime ditatorial, principalmente como forma de investigação sobre pessoas desaparecidas, torturadas e mortas. Desde a Lei da Anistia, em 1979, os familiares e amigos dos desaparecidos e assassinados durante a ditadura civil militar (1964-1985) lutam pela abertura dos arquivos referentes ao período. Alguns dos documentos começaram a ser disponibilizados em arquivos públicos para consulta, mas muitos daqueles referentes a prisões e torturas continuam sob a guarda sigilosa dos militares.

Em 2012, foi instaurada a “Comissão da Verdade”<sup>2</sup>, uma investigação ampla dos arquivos que abrangem o período de 1946 a 1988, a fim de levantar e tornar públicas as ocorrências de violação dos direitos humanos nesse período. Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), principalmente a partir do primeiro mandato de Dilma Rouseff (2010-2014), comprometeram-se em averiguar, criar novos registros e fortalecer a memória contra a ditadura, evidenciando as injustiças cometidas pelo Estado brasileiro ao longo de décadas de perseguição política, repressão e tortura.

Ao olhar para a história da FFCL de São José do Rio Preto, não pairam dúvidas sobre a importância do estudo das instituições escolares no campo da História da Educação. Fruto de inúmeras determinações, próprias de seu tempo histórico, a FAFI trazia em seu projeto a expressão da disputa entre classes antagônicas. Apesar de produzir e reproduzir as condições econômicas, sociais e culturais dominantes, assim como outras instituições de ensino superior, tornou-se palco de contradições e contestações à ordem vigente, influenciando na construção de novas mentalidades ou na manutenção de velhas ideologias, agindo conjuntamente com movimentos sociais ou auxiliando em sua desqualificação, dando base científica e fomentando as diversas formas de exploração no capitalismo, assim como criticando-o e combatendo-o no campo intelectual (FLORIDO, 2013).

Além disso, a história da FAFI de São José do Rio Preto expõe a discussão sobre a relação dos projetos políticos e pedagógicos de instituições brasileiras de ensino superior frente às necessidades da classe trabalhadora. Em seu início, a FAFI foi reduto de alguns professores e estudantes que se preocupavam em construir seu conhecimento de forma

---

<sup>2</sup> A Lei 12.528/2011, que a instituiu, foi sancionada em 18 de novembro de 2011 e a comissão foi instalada oficialmente em 16 de maio de 2012. Informações encontradas no site Memórias Reveladas.

crítica, pensando na pedagogia não apenas como produto do sistema produtivo, mas como instrumento de contraposição às injustiças sociais e culturais.

Tomando-se a particularidade da experiência da FAFI, dentro de uma dinâmica contestatória à ordem vigente, presente nos movimentos sociais e educacionais do início dos anos 1960, buscou-se resgatar sua “singularidade” entre outras instituições brasileiras de ensino superior e situar sua condição dentro do panorama da transição para o período ditatorial, quando a intelectualidade deixou de ter protagonismo no ensino e na pesquisa. Assim como no período no qual a pesquisa encerrou-se, faz-se necessário, na atualidade, expor a materialidade das tentativas de superação de aspectos históricos das instituições burguesas e avaliar quais teriam sido os elementos reformadores e/ou revolucionários, nas experiências sepultadas pelas ações autoritárias do Estado brasileiro

Cabe lembrar, como indica Florestan Fernandes (1975, p. 10-11), que as respostas para novas indagações frente ao processo de reformas sucessivas que se deram no ensino superior durante a ditadura civil militar, encontrar-se-iam “nas ideias e soluções que foram condenadas como subversivas”, como é o caso da experiência vivida na FFCL de São José do Rio Preto. Apesar de uma “transição lenta e gradual” para um “Estado democrático” e mais de trinta anos depois do término do regime, o Brasil ainda não conseguiu equacionar alguns problemas como o elitismo e conservadorismo nas relações interinstitucionais no ensino superior e vigoram, cada vez mais, a burocratização e o produtivismo no meio acadêmico, sejam estas instituições estatais ou particulares.

Em tempos de golpes institucionais, projetos de Escola sem Partido e “delinquência acadêmica”<sup>3</sup> nas universidades brasileiras, tratar da intervenção da FAFI de São José do Rio Preto em 1964 torna-se uma atualidade. O tempo, por vezes, parece brincar com a história e muito do que se viu há mais de cinquenta anos volta a acontecer como “fatos”, por vezes descontextualizados ao modo pós-moderno de se construir a história. Nesse sentido, busca-se aqui trazer a materialidade histórica do passado para se entender o conservadorismo das elites brasileiras e suas garras ideológicas até o momento presente.

---

<sup>3</sup> Referência ao artigo “Delinquência Acadêmica”, escrito em por Maurício Tragtemberg e apresentado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, em Campinas. Tragtemberg foi um dos docentes detidos e demitidos após abertura do IPM em São José do Rio Preto

## **Um estudo da história institucional à luz de um inquérito policial?**

A dissertação que deu origem a este artigo foi construída a partir da análise de fontes primárias e secundárias disponibilizadas pelo grupo de História e Política Educacional Brasileira, da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) de São José do Rio Preto, assim como de textos jornalísticos, acervos pessoais de professores e trabalhos acadêmicos anteriores. Realizou-se o levantamento, leitura e sistematização de documentos institucionais: atas de departamentos e entidades, regimentos, processos e portarias internas, manifestos e legislação do período, publicações e registros pessoais dos professores e de entidades estudantis. Inúmeros documentos foram consultados na Seção de Comunicações do Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), como é conhecido atualmente o campus da UNESP em São José do Rio Preto. Avaliou-se também toda a bibliografia disponível referente ao tema - teses, dissertações, artigos acadêmicos e jornalísticos.

Mas a documentação analisada mais relevante foi o Inquérito Policial Militar (IPM) aberto a partir de 1º de abril de 1964, na circunstância da intervenção da Faculdade e da instalação do regime civil-militar, quando foram indiciados professores e estudantes da FAFI. A pesquisa configurou-se então em um desafio analítico de fontes pouco utilizadas nos estudos historiográficos. O IPM contém mais de 2000 páginas e é constituído por “peças” como depoimentos, relatórios, autos e documentos organizados de acordo com uma lógica legal e jurídica, da qual não se detinha conhecimento técnico para análise. Buscou-se, portanto, analisar as informações condizentes com as perguntas e as relações históricas consideradas relevantes contidas no corpo do processo.

Para entender o trabalho com esse tipo de fonte, buscou-se na literatura referências a respeito de seu uso e verificou-se que os IPM foram instrumentos criminais existentes antes mesmo de 1964 e previstos no Código de Justiça Militar. Eram abertos com a finalidade de se instalar um processo sumário, em que os envolvidos eram indiciados por atividades ilícitas, sem direito à defesa e julgados em um curto período de tempo. Existentes desde a ditadura varguista, esses inquéritos funcionavam como dispositivos de perseguição política, principalmente contra os comunistas.

Com a instalação do regime civil-militar de 1964, os IPM foram indiscriminadamente utilizados pela Justiça Militar como estratégicos no “controle das áreas políticas, militares e

psicossociais”. Wanderley (2009, p. 8) denomina essa estratégia como “Operação Limpeza”, que funcionando por tempo limitado, agiria como mecanismo de controle social até que o Estado militar se institucionalizasse de fato. A autora ainda completa:

O decreto-lei n. 53.897 de 27 de abril de 1964 regulamentava os IPMs previstos pelo primeiro ato institucional. Estes inquéritos constituíram um mecanismo legal para a busca sistemática de segurança absoluta e a eliminação do inimigo interno, tornando-se uma fonte de poder de fato para o grupo de militares designados para chefiar e coordenar suas investigações (WANDERLEY, 2009, p. 8-9).

O IPM n. 183/64 é o processo criminal no qual se insere a sindicância da FFCL de São José do Rio Preto, junto a outras três que foram criadas assim que os militares tomaram o poder. Depois de algum tempo, o processo ganhou status próprio, separando-se dos demais, oferecendo uma compilação de documentos e depoimentos, dentro de um contexto de caça àqueles chamados pelos militares “inimigos da ordem democrática”. Na ocasião da intervenção foram apreendidos jornais, cartas, pastas, livros, panfletos, boletins, manifestos, todo o material existente nas sedes das entidades estudantis, o Centro Acadêmico de Filosofia (CAF) e no Movimento Popular de Cultura (MPC), além da casa do professor Franz Wilhelm Heimer e no pensionato onde moravam estudantes que participavam do MPC. Da apreensão de documentos na casa do professor Heimer, apresentam-se correspondências, planejamentos, orientações e textos bases para a constituição da Ação Popular (AP) no Brasil, os quais indicavam concepções políticas e filosóficas para a construção da organização.

Esse corpo de documentos apreendidos e a forma como ele foi interpretado pela ordem vigente constituíram-se nas peças que faltavam para montar um quebra-cabeças para as argumentações das classes dominantes locais que tentavam provar como a FAFI teria se tornando um “centro comunizador” no interior paulista. No entanto, o próprio inquérito, quando se contrapõem os depoimentos com os documentos, mostra-se insuficiente para provar “atos subversivos” e configura-se principalmente em uma desmoralização e criminalização de práticas educacionais que defendiam as reformas de base e as propostas políticas em disputa do período. Mesmo insuficiente do ponto de vista racional jurídico, em consonância com o Ato Institucional n. 1, ele foi o instrumento que faltava para justificar a demissão dos professores e afastamento dos estudantes, além de instaurar posteriormente um clima de ameaça e silenciamento dentro da instituição.

Os IPM são fontes históricas pouco conhecidas e exploradas, pois sua disponibilização para consultas foi dificultada até os anos 1990. Controlados pelo Superior Tribunal Militar, alguns processos têm sua consulta restrita, outros continuam como arquivos sigilosos, mesmo com as recentes aberturas dos arquivos promovidas por legislação do Executivo. Os IPM foram realizados em todos os estados brasileiros e aqueles que não foram destruídos, continuam resguardados pelas normas de segurança nacional, reservando grande quantidade de documentos que expõem as feridas do atrelamento do Judiciário com o Executivo militarizado.

De acordo com Scocuglia (2006, p. 3-4), essas fontes seriam importantes para se reconstruir a história do regime civil-militar, pois explicitavam “a fúria legalista dos golpistas no poder”, buscando “demonstrar e justificar as acusações contra parlamentares, estudantes, professores, jornalistas, comunistas, religiosos, advogados, agricultores, políticos etc. como inimigos da pátria condenáveis por suas opiniões, escritos, trabalhos, pregações, livros e propostas”. O autor utilizou-se de um IPM como fonte para estudar o fechamento da Campanha de Educação Popular (CEPLAR), na Paraíba, comparando seus documentos com outras fontes disponíveis (depoimentos, artigos jornalísticos, fontes orais e escritas, públicas e privadas). Em seu estudo certificou que esses acervos foram indicadores da criminalização de agentes e militantes de organizações populares, mesmo que estes não possuíssem qualquer vínculo com o comunismo, ou inclusive, fossem avessos às ideias e práticas comunistas. Configuraram-se como processos arbitrários, contando com a oposição de vários juristas até o estabelecimento do Ato Institucional n. 5, em 1968.

### **Suspensão da história da FAFI? A acusação e a abertura do Inquérito**

O regime civil militar impôs-se ao Brasil na madrugada do dia 31 de março de 1964. As tropas militares de Minas Gerais deslocaram-se para o Rio de Janeiro a fim de garantir que não houvesse resposta do governo federal. No Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, esboçaram-se reações de alas políticas e militares contra o golpe, sem reação civil ou mesmo de orientação governamental. No dia 1º de abril instalava-se o novo regime, com o apoio do empresariado e dos meios de comunicação. Logo noticiaram que o presidente João Goulart havia rumado para o exílio no Uruguai, sendo o governo assumido provisoriamente



pelo vice Ranieri Mazilli. Três dias após o golpe, o governo dos Estados Unidos anunciou apoio ao regime e, em 11 de abril, o Congresso Nacional forjou a eleição do Marechal Castelo Branco para a Presidência da República.

Imediatamente, a Junta Militar começou a ajustar o Estado de acordo com a Doutrina de Segurança Nacional e baixou o Primeiro Ato Institucional, dentre tantos que viriam. De acordo com o Ato Institucional n. 1, “distanciado o governo que pretendia bolchevizar o país”, as forças armadas se responsabilizavam, então, pela realização das eleições para a presidência. Além disso, subordinavam os poderes do Congresso Nacional à presidência e mantinham a Constituição Federal de 1946. O AI -1 previa também a “suspensão, por pelo menos seis meses, dos direitos constitucionais de estabilidade e vitaliciedade”, ou seja, oficializava as demissões e aposentadorias em quaisquer cargos públicos ou militares para aqueles que fossem julgados ameaças à “segurança do País, ao regime democrático e à probidade da administração pública”.

A lei possibilitava, ainda, a abertura de inquéritos para “os crimes contra o Estado ou de seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária”, com a suspensão de direitos políticos por dez anos e cassação de mandatos. O AI-1 entrou em vigor no dia 9 de abril de 1964, vigorando “teoricamente” até janeiro de 1966, quando assumisse o novo presidente da república que, supostamente, seria eleito em outubro de 1965.

Sentindo-se no dever de cumprir com os propósitos da instauração de uma ordem que livrasse o país da “ameaça comunista”, os militares instalaram nas instâncias governamentais e nas instituições estatais um rígido controle quanto a qualquer manifestação de contrariedade ao novo regime. Instauraram em todo o Brasil os IPM e fortaleceram as divisões oficiais de investigação política - Departamentos de Ordem Política e Social (DEOPS). Denúncias e delações se multiplicaram, fazendo as cadeias ficarem cheias de presos políticos, considerados “inimigos da ordem e ameaça à segurança nacional”. Os movimentos indígenas, dos trabalhadores rurais, movimentos sindical e estudantil sofreram duramente com a repressão, prisão e perseguição de suas lideranças durante todo o regime militar. Intelectuais e professores das instituições de ensino superior foram os primeiros alvos de acusações de subversão.

Na FFCL de São José do Rio Preto, essa realidade foi mais precoce do que a entrada em



vigor do AI-1. No dia 1º de abril de 1964, mal o golpe se instaurara, a faculdade sofreu uma intervenção policial. Enquanto os estudantes realizavam uma assembleia convocada pelo Centro Acadêmico de Filosofia (CAF) para discutir se dariam apoio ao presidente deposto, João Goulart, a polícia entrou na faculdade e interrompeu suas atividades, alegando várias denúncias. A Faculdade foi fechada, estudantes e professores foram detidos e deu-se início a uma sindicância transformada em IPM levada a cabo pela polícia local.

O projeto da instituição, que tentava se configurar como “inovador”, foi definitivamente encerrado pela demissão do diretor João Dias da Silveira, substituído pelo juiz da 2ª Vara Criminal e interventor José de Castro Duarte. Colocando em prática todo o plano de controle e enquadramento da instituição às leis e normas vigentes, o diretor-interventor designou desde cedo uma comissão para elaborar um novo regimento para a Faculdade.

Nos meses que se seguiram, até se completarem as investigações, foram detidos para averiguações os seguintes professores: Franz Wilhelm Heimer, Flávio Vespasiano Di Giorgi, Casemiro dos Reis Filho, Hélio Leite de Barros, Orestes Nigro, Jacob Liebenzsteyn, Newton Ramos de Oliveira, José Aluysio Reis de Andrade, Maurício Tragtenberg, João Jorge da Cunha, Joacyr Badaró, José de Arruda Penteado. Foram ainda indiciados e considerados foragidos Wilson Cantoni, Maria Edith do Amaral Garboggini, Mary Amazonas Leite de Barros, Sarah Rottemberg, Norman Maurice Potter. Foi presa junto a Heimer sua esposa, Maria de Lourdes Heimer, que não era oficialmente professora na Faculdade, mas coordenava o Movimento Popular de Cultura.

Os estudantes e ex-estudantes detidos foram: Ledercy Gigante (3º ano de Pedagogia), Vlademir Moscheta (2º ano – Letras), Pedro Bonilha Regueira Filho (2º ano – Letras), Edson Guiducci, Nair dos Santos (3º ano – Letras), Nilo Sérgio Moreira Scrochio (1º ano – Pedagogia), Mary Gil Barrinuevo (2º ano – Pedagogia), Mara Ramos (3º ano de Letras), Edson Raposeiro (ex-estudante), Ruy Quirino Guimarães (ex-estudante), Grigor Vartanian (2º ano – História Natural), Cleide Ignês Polachini (2º ano de Letras), Hevelin Galvan (ex-estudante), Vera Lúcia Crivelenti (3º ano – História Natural), Yurie Tsuda (4º ano – História Natural), Maria Aparecida de Lacerda Mezzena (3º ano – História Natural), Marisa Jorge Ramos (3º ano de História Natural), Nildenir Ferreira de Carvalho (3º ano de Letras), José Murilo Farinazzo (ex-estudante), Mário Odivil Maia (ex-estudante), Yvone Spolon (3º ano de Letras), Oflaviano

Martins Rodrigues (ex-estudante), Gigante, João Paulo de Oliveira Neto (2º ano de Pedagogia), Eudete Focchi (3º ano de Pedagogia), Maria de Lourdes Cápua (4º ano de Pedagogia), Maria Isabel Cápua (3º ano de Pedagogia), Aparecida Barcos Soler (3º ano de Pedagogia), Maria Edna Mugayar (4º ano de Pedagogia), Nilza Moreno (3º ano – Letras).

Foram interrogados como testemunhas os ex-diretores Raphael Grisi e João Dias da Silveira, os professores Daud Jorge Simão, Celso Abbade Mourão, Luiz Dino Vizotto, Giorgio de Marinis, Fahad Moisés Arid, Paulo Nogueira de Camargo (ESALQ), Edoardo Querin, Osvaldir Francisco Castro, Samir Felício Barcha, Hermione Elly Melara de Campos Bicudo, Aluísio José Gallo e Zélia Rodrigues Ramozzi; os funcionários Walter Guimarães de Andrade Fogaça (secretário), Durval Dias Barbosa, Osvaldo de Paula e Paulo Martins (motoristas), Osvaldo Correa da Rocha (almoxarife), Assay Nakagawa (eletricista). As estudantes Yvone de Moura Campos Almeida (3º ano de Pedagogia), Amélia Fernandes de Souza (2º ano de Pedagogia), Chafic Balura (3º ano de Pedagogia), Érica Moreira Sandemberg (3º ano de Pedagogia), Flávia Gerônima Pereira (3º ano de Pedagogia), Zahia Cais (3º ano de Pedagogia) testemunharam espontaneamente (alguns levaram cadernos como provas).

De fora da faculdade entraram Laerte Paulo Fávero e Olavo Verzola Demarco, funcionários da Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), Inês Hirata, funcionária do Serviço Social Rural (SSR); Ary Neves da Silva (ex-aluno), Telmo Maia (livreiro), Ethevaldo Melo de Siqueira (sindicalista bancário), Antonio Funari Filho (estudante de Direito em Ribeirão Preto), Oscar Luiz Ramos Pires (professor da Faculdade D. Pedro II). Além desses, entraram seis trabalhadores rurais da fazenda Nossa Senhora Aparecida, do município de Mirassol, pertencente a Olavo Fleury Filho.

A Justiça Militar colocou como acusados professores e estudantes pelos crimes previstos pela lei n. 1.802 de Segurança Nacional, de 5 de janeiro de 1953, que “define os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social”, enquadrando-os nos seguintes artigos:

Art. 9º - Reorganizar ou tentar reorganizar, de fato ou de direito, pondo logo em funcionamento efetivo, ainda que sob falso nome ou forma simulada, partido político ou associação dissolvidos por força de disposição legal ou fazê-lo funcionar nas mesmas condições quando legalmente suspenso;

Art. 12º - Incitar diretamente e de ânimo deliberado as classes sociais à luta pela violência” (BRASIL, LEI N. 1802, 1953)

A autuação foi registrada após investigação iniciada em 1º de abril e concluída no dia 13 de outubro de 1964, no cartório de 1º ofício de São José do Rio Preto, depois de ter sido avaliada pela promotoria e julgada pelo Ministério Público Estadual. Nas primeiras páginas do processo, consta que o Ministério Público Militar qualificava Franz W. Heimer, Maria de Lourdes Heimer, Ledercy Gigante, Flávio Vespasiano Di Giorgi, Orestes Nigro, Hélio Leite de Barros, Newton Ramos de Oliveira e Wilson Cantoni, além das seguintes informações:

Com exclusão de Ledercy Gigante, todos eles professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, neste estado, que a seguir, pelos fatos passa a expor na cidade acima referida, quando da eclosão do movimento revolucionário de 1964 e conseqüente levantamento das práticas subversivas ocorrentes no país, no seio da Faculdade de Filosofia, *fulcro de toda a vida intelectual mais elevada da região*, foram constatados fatos gravíssimos, envolvendo nomes de parte dos professores, alguns dos quais com implicação intensa. Sob as denominações de Centro Popular de Cultura - Ação Popular, Grupo Artístico de Teatro Amador (GRUTA), restaurava-se e era posto em funcionamento, quer veladamente, quer de forma meridiana, o PC (*Partido Comunista*), que, espalhando-se para as fazendas, penetrando nos ambientes rurais, levava a palavra de Moscou, disfarçada em teatro ou alfabetização de adultos. Tanto é verdade, que até mesmo *o nome dos mais conhecidos agitadores comunistas (para exemplo, Jofre Correia Neto), ora aqui, ora ali, apareciam para solidificar o planejamento*. Apreendida a documentação (apostilas, panfletos, volantes, pasquins, libretos, opúsculos, cartas) nas sedes das entidades referidas, *patenteou-se não serem elas simples veículos de cultura popular ou atividades extracurriculares da Faculdade de Filosofia*. Causou profunda impressão surgirem figuras de relevo da Igreja Católica imiscuídas com agitadores vulgares. Inocentes úteis visando o bem-estar social, a redenção das massas oboeiras, solidificação dos liames familiares, uniram suas atividades a dos Emissários da Internacional Comunista, sempre viva, sem perceber que solapavam a própria Família, a própria Igreja. Verifique a documentação de fls. 31/32, 97/117, 470 e centenas de outras, onde do cristianismo só restou o termo e do comunismo a essência. Como já este promotor afirmou, seria extremamente útil que fosse levado aos católicos mal informados o pensamento dos comunistas a seu respeito: máquina de terraplanagem a abrir as largas estradas das correntes vermelhas, que, uma vez cumprida a missão, serão eliminadas como escória prejudicial, ou no máximo, convertidas em sucata social" (BRASIL, v. 1, p. 2-4, 1971, grifo da pesquisadora).

Em seguida, o relatório de qualificação dos crimes afirmava quais seriam os papéis de cada um dos acusados: Heimer como chefe ("general") do grupo, sua esposa Maria de Lourdes como secretária do MCP, Ledercy seria "hábil comunista" que, ao lado de Newton, buscaria

"jogar o camponês contra o fazendeiro", Flávio Di Giorgi seria o homem culto e inocente (teria dado palestras em sindicatos), Nigro como chefe do GRUTA - grupo de teatro que teria feito apresentações aos operários; Hélio, que "pretendia civilizar os caboclos, mas nos moldes soviéticos"; Newton teria usado vários recursos para levar suas "pregações revolucionárias" aos trabalhadores rurais e Cantoni seria confesso comunista (com uma afirmação sobre o comunismo de Cantoni ser uma convicção). Como testemunhas principais aparecem Daud Jorge Simão, Yvone de Moura Campos Almeida, Euclides Palacani, Sebastião José da Rocha, Adelino Delamoura, Laércio Palacani, Ethevaldo de Melo Siqueira e outras Edoardo Querin, Nildenir Ferreira Carvalho, Mauro Adevil Maia, Grigor Vantanian e Casemiro dos Reis Filho.

A rescisão do contrato dos professores Franz W. Heimer, Orestes Nigro, Newton Ramos de Oliveira, João Jorge Cunha, Flávio V. Di Giorgi, Wilson Cantoni, Sarah Rottemberg e Joacyr Badaró foi feita no dia 20 de maio de 1964. O professor Maurício Tragtenberg, também docente da instituição, teve seu contrato rescindido em julho de 1964. As demissões dos mesmos de seus cargos foram publicadas em 9 de outubro de 1964, assinadas pelo Governador Adhemar de Barros.

Consideradas as devidas limitações de veracidade quanto às informações obtidas no inquérito policial, por seu caráter de registro de investigação sob coerção, foram analisados os depoimentos e documentos arquivados com cuidado, confrontando-os com as informações antes registradas e documentadas em outros trabalhos e fontes institucionais. As páginas do processo com informações históricas mais relevantes a respeito do período e dos motivos pelos quais a FFCL de São José do Rio Preto teria sofrido a intervenção, no entanto, não são aquelas que contêm depoimentos dos acusados e testemunhas, mas sim, as que expõem documentos das organizações, apreendidos nas sedes do CAF e MCP e em arquivos pessoais dos professores processados.

Esse material foi considerado fonte histórica privilegiada, pelo seu teor de detalhes quanto ao funcionamento e propósitos das organizações que atuavam na difusão da cultura popular e no trabalho de base com os trabalhadores. Algumas delas são inéditas e raras, pois boa parte de documentação equivalente foi perdida ou destruída pelos próprios militantes dos movimentos que foram perseguidos no período e precisavam eliminar qualquer prova ou vestígios de suas ligações com as organizações de esquerda. Infelizmente, não se pôde

aprofundar em sua exploração durante a pesquisa de mestrado pela limitação de tempo.

As páginas do processo contêm muitas informações e indicações históricas a respeito da intervenção militar na FAFI, como também detalhes sobre o contexto histórico, influências teóricas e práticas pedagógicas da instituição. Além disso, constatou-se por meio de depoimentos e notícias de jornal, como também pela dissertação de Oliveira (1989, p. 205-206), que os resultados da interrupção no projeto da instituição e a perseguição que se desencadeou na cidade foram determinantes para o futuro dos professores, estudantes e funcionários que nela se mantiveram ou que dela foram expurgados, ficando estes sob vigilância por todo o período da ditadura. Por muito tempo depois da intervenção, os docentes e discentes da FAFI continuaram sendo considerados suspeitos de ligação com movimentos subversivos de âmbito nacional e internacional.

Um dos aspectos investigados no IPM foram as circunstâncias da criação e organização da FFCL de São José do Rio Preto. As testemunhas e acusados foram inquiridos sobre o processo de construção do projeto da instituição, mas, principalmente, foram levados a expor as divergências políticas e pedagógicas entre os grupos de professores, fatos que teriam sido determinantes para a interrupção do projeto em curso.

### **De um instituto isolado a referência político cultural do interior paulista**

O projeto de lei de criação da FFCL de São José do Rio Preto é datado de 1955, mas a faculdade, por inúmeras disputas e discussões locais e conjunturais só iniciou suas atividades em 1957. Abrigou-a, então, o Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, tendo implantados primeiro os seguintes cursos: Pedagogia (35 vagas), Letras Anglo-Germânicas (35 vagas), Letras Neolatinas (35 vagas) e História Natural (25 vagas). Tinha disponível uma sala para a biblioteca e outra para a secretaria em um dos andares do Instituto.

A partir de 1957 iniciou-se uma campanha para sua estadualização, concluída em 1959, quando passou a compor o grupo de Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo. Em 1958, os estudantes passaram a se organizar pelo Centro Acadêmico de Filosofia (CAF) e em 1961 surgiu o Grupo Artístico de Teatro Amador (GRUTA). Lopes e Sparvoli (2011, p. 98-99) confirmam que o movimento estudantil da FAFI, organizado pelo CAF, exerceu um papel importante na campanha de estadualização da faculdade, com um reconhecido mérito

no engajamento no movimento nacional e nas questões ligadas à Faculdade.

Assim, algumas questões puderam ser relacionadas às encontradas no IPM da FFCL. Nos diversos depoimentos e documentos apresentados pelas testemunhas, a FFCL de São José do Rio Preto foi levada a cabo por iniciativa do vereador Daud Jorge Simão, que com o apoio de setores da burguesia e pequena-burguesia local, se imbuíu de fontes legais e políticas para legitimar o projeto de uma “universidade municipal”. Mas ele encontrou inúmeros entraves econômicos e históricos, num contexto em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual (CEE) se opunham à criação de novas universidades públicas. Dentro de uma proposta reduzida, se não representassem pretensões de formação para a elite dirigente, os projetos eram permitidos e incentivados. Nesse sentido, as Faculdades de Filosofia constituíram parte significativa do projeto educacional para o ensino superior, desde que mantivessem um caráter de formação profissional restrita e dividiam as profissões em função das classes às quais serviriam. Caso fossem bem apropriadas pelas classes dominantes locais, poderiam ser expandidas até que se tornassem, de fato, universidades. Se não, logriam padecer como institutos isolados.

Portanto, diferente do apresentado no estudo de Attab (1973, p. 15-18), ao se analisar os documentos de criação da faculdade em um contexto amplo, pode se considerar a instituição não apenas um “fenômeno local”, adequado aos interesses dos grupos políticos influentes da cidade, que argumentavam a importância de dar ao município nova condição cultural e status social frente ao desenvolvimento paulista, ou mesmo, que a iniciativa de políticos e intelectuais locais culminavam na proposta de um projeto pioneiro. A FAFI era mais uma instituição interiorana que expressava as contradições do período populista, em que as pressões regionais e locais, por vezes, se confrontavam ao mesmo tempo em que convergiam com as políticas para o ensino superior estadual e nacional.

De acordo com o panorama histórico do período, no qual se generalizavam as políticas populistas, as FFCL representavam um projeto educacional que tinham em sua concepção original não apenas o papel de instituições formadoras das elites locais, mas também eram concebidas como fontes irradiadoras da ideologia liberal e avanço civilizatório nos centros urbanos, importantes nichos eleitorais e de alianças políticas. Com a ampliação do alcance da imprensa, as discussões sobre as propostas políticas disputadas entre os diferentes grupos das



classes dirigentes serviam tanto como canal ideológico, como para concorrer por verbas e benefícios estatais, que garantiam suas bases eleitorais e econômicas. As “universidades”, ou as faculdades isoladas, representariam status intelectual e símbolo de poder econômico para a burguesia nacional, além de instrumento político e oportunidade de formação dos jovens, na crescente disputa pelo domínio do aparato estatal.

Vaidergorn (1995) relata que, desde o início de seu funcionamento até sua estadualização, a FAFI organizou-se política e didaticamente de forma diferenciada de outras instituições de ensino superior e se empenhava para não ser mais um “instituto isolado”, inserindo-se nos debates e movimentos reformadores. Durante os anos 1959 e 1961, a instituição se envolveu nas discussões a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o que culminou na adesão de boa parte do seu corpo docente e do CAF à Campanha em Defesa da Escola Pública. Como a instituição sofria com as implicações diretas das políticas públicas estaduais e nacionais para o ensino superior, professores e estudantes construíam não apenas no discurso, uma experiência que respaldasse uma proposta de Reforma Universitária: organizava-se por departamentos, tinha representação paritária em alguns espaços e promovia inúmeras atividades extracurriculares, sendo esta, mais tarde, considerada a dimensão extensionista da universidade.

Com o aporte financeiro dos dois Planos de Ação do governo estadual e com a direção de João Dias da Silveira, a FAFI conseguiu se estruturar e organizar melhor a partir de 1962. Os professores, entusiasmados com os resultados das primeiras turmas formadas e com alguma experiência acumulada quanto à organização departamental e à articulação com os estudantes na parte didática-administrativa, impulsionaram um projeto que passou a sustentar, na posição deste estudo, a verdadeira singularidade da instituição. De acordo com a principal hipótese da pesquisa, aquilo que alguns autores chamaram de “experiência de reforma universitária” não teria sido o principal motivo de seu desmantelamento com o golpe civil militar. O fato que teria sido mais relevante como justificativa para a intervenção foi a institucionalização de um projeto político pedagógico de formação de professores articulado com os movimentos sociais e populares, com críticas à formação social brasileira.

No IPM da FAFI de São José do Rio Preto, os aspectos mais explorados nos depoimentos dos acusados de subversão pelos militares foram o envolvimento de professores e estudantes



nos seguintes movimentos educacionais: projetos de alfabetização popular, realização de eventos político-culturais contestatórios e relação das práticas pedagógicas e culturais da faculdade com as críticas aos projetos dominantes. No inquérito, os militares exigem que todos os acusados e testemunhas contem se tinham relação com as atividades do MCP e o GRUTA, com políticos e organizações de esquerda e, principalmente com um movimento de trabalhadores rurais de Santa Fé do Sul. Eles teriam causado furor nas ruas da cidade na ocasião de uma manifestação da Campanha em Defesa da Escola Pública e conferência do professor Florestan Fernandes. Mas o inquérito explora de forma específica a relação de estudantes e professores com a Ação Popular (AP), organização de esquerda considerada “perigosa” no contexto de efervescência político-cultural do período.

A articulação com os movimentos sociais se deu em vários momentos, desde a estadualização da FAFI, e compôs uma preocupação política e pedagógica fundamental: materializar como função do ensino superior a defesa do acesso a toda população brasileira à educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Para tanto, estudantes e professores se envolveram, principalmente, em três movimentos: na Campanha em Defesa da Escola Pública, por ocasião das discussões da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1961; No movimento pela Reforma Universitária, dentro das Reformas de Base, construído desde o final dos anos 1950 e que continuou mesmo após o golpe de 1964 até 1968, quando foi instituída a Reforma Universitária sob as leis do regime; no Movimento de Cultura Popular promovido pelo Movimento Estudantil e pela Ação Popular, junto à política da Juventude Universitária Católica (JUC) nacional e internacional.

### **Projeto político-pedagógico transformado em crime**

Os anos anteriores à instalação da ditadura civil-militar foram marcados por intensas disputas no campo ideológico. As instituições e grupos empresariais que desejavam manter o país integrado ao capital monopolista, a fim de salvaguardar os acordos comerciais e financeiros com outros países, construíram um poderoso aparato político e midiático que disseminava a aversão ao comunismo e fortalecia a política de Segurança Nacional. Junto aos Estados Unidos, esses grupos estabeleceram programas e estratégias de guerra para o combate ao que considerassem ameaçador à ordem vigente, inclusive, criando um ambiente

hostil à presidência de João Goulart. A burguesia nacional, completamente integrada ao sistema de acumulação e internacionalização do capital, tentava barrar o avanço organizativo e de politização que atravessava a classe trabalhadora, a qual questionava diretamente para onde iam tantas riquezas produzidas se existiam tamanhas desigualdades no campo e na cidade.

A Guerra Fria trazia consigo a disputa pela dominação econômica e política mundial entre os blocos capitalista e socialista, enquanto nos países onde o capitalismo havia crescido e começava a entrar em crise, como no Brasil, a classe trabalhadora questionava o imperialismo e o internacionalismo na economia. Uma onda nacionalista, mesmo dentro da esquerda, tomou conta daqueles que queriam ver o país mudar e imbuídos de um espírito reformista, clamavam por medidas estatais mais contundentes. Os projetos de desenvolvimento nacional estavam em disputa e a reação seguia no encalço dos movimentos estudantil, operário e camponês, que se articulavam cada vez mais por meio dos movimentos de cultura popular, os quais por mais revolucionários que parecessem, defendiam conjuntamente as Reformas de Base como via para a transformação da realidade brasileira. Fortalecer o estado democrático e nacional parecia a saída para os trabalhadores, os quais aos poucos davam conta de que o capitalismo monopolista no Brasil estava plenamente consolidado.

Os Estados Unidos, interessados em barrar o avanço das forças de esquerda na América Latina, investiam financeira e tecnicamente nestes países, estabelecendo oficialmente “ajuda” pelo acordo chamado “Aliança para o Progresso”, a partir de 1961, componente da política anticomunista de John F. Kennedy. Esse acordo foi travado após a Carta de Punta Del Este, na qual várias nações latino-americanas convergiram em um pacto de superação do subdesenvolvimento. Ele, no entanto, permitia que os EUA interferissem nas políticas sociais desses países e fomentava o fortalecimento do capitalismo.

Dreifuss (1981, p. 80-81) expõe também que a Escola Superior de Guerra, um dos eixos de formação de intelectuais militares e que ocupavam posições e cargos políticos chave, teria sido a principal instituição responsável pela formação e constituição ideológica dos grupos que instalaram o regime civil-militar em 1964. Por compartilhar de interesses com as empresas multinacionais, pois boa parte dos militares detinha capital financeiro e fundiário

no Brasil, os intelectuais da Escola Superior de Guerra foram treinados nos EUA e tinham como função garantir que não houvesse conflitos entre qualquer tipo de cooperação Brasil-EUA com as “forças subversivas”. Além disso, o autor relata o papel do Programa de Assistência Militar, que visava assegurar a “existência de forças militares e paramilitares suficientes para combater a subversão comunista, a espionagem, a insubordinação e outras ameaças à segurança interna”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, recorde-se que outras formas organizacionais defenderam os interesses civis e militares empresariais nesse período de construção de um projeto tecnocrático. Com interesses comuns, elas seriam as responsáveis pela “quebra ou esvaziamento do corporativismo associativo”, típico do sistema populista. Essas organizações seriam os escritórios tecnoempresariais (Consórcio Brasileiro de Produtividade - CBP, Companhia Sul-Americana de Administração e Estudos Técnicos - CONSULTEC), associações de classe empresariais renovadas (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP, Centro de Indústrias do Estado de São Paulo - CIESP, American Chambers of Commerce, Conselho Nacional de Classes Produtoras - CONCLAP, Associação Brasileira das Indústrias de Base - ABDIB) e grupos de ação com o propósito de defesa da “modernização conservadora”, como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). O IBAD junto ao Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foram as instituições anticomunistas que produziam material, financiavam com dinheiro norte americano, particular e público, e nas quais se formava uma intelectualidade que realizava pesquisas com o objetivo de combater o ideário do Instituto de Sociologia e Estudos Brasileiros (ISEB) e de outras frentes desenvolvimentistas, assim como para perseguir as organizações de esquerda.

A articulação militar-empresarial se dava também no campo político parlamentar, no qual os partidos de maioria nos governos eram a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD), sendo principalmente o primeiro composto por empresários, latifundiários e banqueiros, representantes dos interesses do grande capital e dos quais vários deles ocupavam altas e médias patentes militares. Esses aparatos se articularam dentro e fora das instituições estatais ditas “democráticas” para construir uma paranoia quanto à possibilidade de um golpe comunista, que seria levado a cabo pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e outras organizações de esquerda e legitimado pela presidência

de João Goulart. Esses argumentos teriam “justificado” a intervenção militar em 1964, como forma de manutenção da “ordem democrática nacional” e de afastamento de um “governo comunista”.

As manifestações massivas se multiplicavam tanto na ala de defesa das reformas e direitos dos trabalhadores como na defesa dos costumes tradicionais e da propriedade privada. Essa polarização ficou expressa em duas grandes mobilizações: no Comício de Jango na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, em que reuniram milhares de pessoas em defesa das reformas de base; e na Marcha da Família com Deus pela Liberdade, de 19 de março, em São Paulo, que também concentrou aproximadamente 500 mil pessoas das classes média e alta, mobilizadas pelas associações femininas com o apoio do IPES e do governo de Adhemar de Barros, contra o comício de João Goulart. Além disso, de acordo com Dreifuss (1981), a burguesia golpista havia montado frentes de estudos nos anos anteriores, amparadas nas pesquisas do IPES e IBAD que ampliaram seu aporte ideológico frente às reformas de base propostas pelo governo. Portanto, o reformismo foi combatido como se fosse uma das expressões do comunismo, pois as Reformas de Base eram pontos convergentes do apoio das oposições e grupos de esquerda ao governo Jango.

Depois de meses de propaganda anticomunista e de defesa do patriotismo, construindo uma base social e política para assumirem o poder, os militares amparados pelo empresariado resolveram agir: no dia 31 de março, partindo de Juiz de Fora (MG), o General Mourão Filho mobilizou suas tropas para seguirem rumo à capital do país. Esse fato levou as forças armadas a se orientarem para ficarem alertas a qualquer reação do governo João Goulart e acionarem até mesmo tropas norte-americanas, que estavam dispostas na costa brasileira para assegurar o golpe. Não foi preciso agir, pois as instituições estatais brasileiras logo ficaram cientes do novo estado autoritário e Jango se retirou para o exílio.

Em São José do Rio Preto, as investidas conservadoras aos movimentos sociais não foram diferentes e a FAFI representava um núcleo no qual todos os movimentos se aglutinavam ou se viam representados nas atividades do CAF, GRUTA e MCP. A Faculdade tornou-se imediato alvo dos golpistas, que sabendo da atuação desses grupos dentro da instituição e na região, não esperaram qualquer esboço de organização dos professores e estudantes para agirem. Autoridades locais articuladas com as forças policiais esperavam o

momento oportuno para intervir no projeto da instituição. Construída a ideia de que a Faculdade guardava a atuação de grupos “comunistas” organizados, expressa nas falas e meios de comunicação locais, publicizadas nas ruas e nos lares dos familiares dos estudantes e influenciada ideologicamente pelo contexto geral, não houve oposição quanto à invasão do prédio e à prisão de professores e estudantes.

As denúncias de subversão que sobrevieram a essa situação foram acolhidas pelos militares, que tinham a seu favor a Lei de Segurança Nacional. Mas as denúncias formais parecem ter vindo de contribuidores e inimigos de longa data: as primeiras testemunhas de acusação foram Daud Jorge Simão, os professores Celso Abbade Mourão e Luiz Dino Vizotto, antigos opositores internos do grupo de professores que dirigiam as mudanças político-pedagógicas na FFCL. Estudantes de orientação conservadora também aproveitaram a situação para delatar professores e colegas de curso envolvidos no movimento estudantil.

Ao se ter contato com o IPM que investigou o caso da FFCL de São José do Rio Preto, percebe-se uma articulação anterior à intervenção, pois, no dia 1º de abril, a polícia já estava preparada para invadir a faculdade, prendendo várias pessoas. Logo em seguida, invadiu a sede do MPC, do CAF, do GRUTA e a casa do professor Franz W. Heimer. Nesses locais foram apreendidos todos os documentos, livros, cartas, cartazes e panfletos dos grupos. Os autos de busca e apreensão desses locais, assim como os documentos sobre a AP foram propositalmente colocados na abertura do processo, para justificar o indiciamento de Heimer como mentor e líder dos projetos subversivos existentes na faculdade. Essa informação se explicita no parecer que encerra o primeiro volume do processo, no qual o delegado José Domingos Ferreira encaminha para o DEOPS de São Paulo, no dia 24 de abril de 1964, o pedido de acompanhamento do processo por terem se confirmado a existência de “atividades subversivas na FAFI”. O texto diz o seguinte.

As diligências encetadas para a apuração de possíveis práticas subversivas por professores da Faculdade de Filosofia desta cidade de São José do Rio Preto, nesta altura, já permitem admitir que o movimento de AP, desenvolvido nesta entidade estudantil, por alguns professores e coordenado pelo professor Franz Heimer, já se encontrava em fase de ação, quer através do MPC e GRUTA, órgãos dos estudantes locais.

Quanto ao propósito subversivo, basta dizer que esse movimento outro fim não possuía se não transformar a estrutura sócio econômica

do país, até mesmo pela violência. A simples consulta de seu documento base e de boletins distribuídos por esse órgão, a simples declaração do professor Franz e do Sr. Ethevaldo de Mello de Siqueira, e finalmente o apoio que tal movimento recebia dos órgãos federais, então subordinados ao Sr. Jango Goulart, revelam quão sérias seriam as consequências desse movimento (BRASIL, v. 1, p. 248, 1971).

Pela diversidade de questões sobre a FAFI expostas nos depoimentos, poderiam ser extraídas várias linhas de investigação, mas as principais referências se dão em torno da hipótese de que a FFCL abrigava um grupo de professores articulados ao PCB e ao governo de João Goulart, os quais coordenariam os estudantes em atividades em prol da “transformação da sociedade brasileira para o regime comunista”. Mas, apesar das delações e afirmações das testemunhas sobre a ligação das atividades de Heimer e do MPC com a AP, além da confirmação de ex-estudantes do CAF e GRUTA às propostas de reformas de base, percebe-se uma exposição sobre o enredo no qual se reforçava a ideia de que estas organizações seriam realmente perigosas e estariam muito bem organizadas e armadas, prontas para uma insurreição, a ponto de ameaçarem a ordem local e nacional.

No entanto, quando se analisa mais detidamente os documentos da AP e os depoimentos dos volumes subsequentes, percebe-se que os militares não obtiveram concretamente provas de tais fatos. Não provam que esses movimentos teriam conseguido uma inserção nos meios operários ou dos trabalhadores rurais, a ponto de avançarem na mobilização, agitação e organização dos trabalhadores contra a ordem burguesa, muito menos de que estariam armados e preparados para qualquer revolta.

A pesquisa permitiu o acesso a inúmera quantidade de documentos disponíveis a respeito da história da FAFI de São José do Rio Preto, os quais contam de forma complexa, como se deram os conflitos e disputas antes, durante e depois da intervenção da ditadura empresarial civil-militar na instituição. No entanto, priorizou-se responder por que essa intervenção se deu e por que foi tão imediata à instalação do regime ditatorial. Percebeu-se, diante disso, que antes mesmo do desmonte da Faculdade, a mídia e alguns representantes das classes dominantes locais preocuparam-se em construir uma “mística” em torno da instituição, disseminando que a mesma era um “centro comunizador” na região, que tinha professores atuantes em movimentos políticos de esquerda e que doutrinavam os estudantes contra as instituições democráticas. Assim como o IPES e o IBAD, a burguesia e a intelectualidade conservadora local se apropriaram bem dos meios de comunicação para



difundir a desqualificação da esquerda, enquadrando a FAFI dentro dessa doutrinação.

Não era propósito da pesquisa realizar o relato dos depoimentos e testemunhos contidos no IPM, pois a intenção não era discutir o quão comunistas seriam ou não os professores e estudantes da FAFI e se eles admitiram suas posições aos policiais. Mas por fim, considerou-se o quanto esses depoimentos poderiam ser úteis para mostrar o entendimento dos professores e estudantes de suas ações políticas como sendo subversivas, ou mesmo, do quanto seus envolvimento com os movimentos sociais e educacionais poderiam ser usados contra sua “liberdade de cátedra” ou de “pensamento”.

Para a maior parte dos professores e estudantes indiciados, os debates e envolvimento nos processos educativos e reivindicativos faziam parte de uma nova proposta de formação de cursos superiores, dentro de uma democracia, na qual se exercia o livre pensar e expressar, em que se defendia a igualdade de condições e direitos de ensino e aprendizagem da cultura nacional. O fato de serem veiculadas notícias e correrem boatos quanto à faculdade ser comunista causava desconforto em alguns, mas desagradava principalmente aos professores que foram acusados de subversão, pois se defenderam como nacionalistas e/ou social democratas.

Esse jogo político de desqualificação do projeto institucional em curso durante os primeiros anos de existência da FAFI foi a forma encontrada por autoridades locais de retomarem o controle da instituição, perdido quando a mesma deixou de ser municipal para tornar-se estadual, em que não vigoravam as influências diretas da burguesia local. E mesmo os governos estadual ou federal se isentaram da responsabilidade quanto à existência da FAFI, colocando-a numa condição de auto sustentação ou morte. Quanto “mais pública e menos estatal” a faculdade se tornava, mais reação se obtinha de políticos e intelectuais conservadores locais, os quais não a viam como produto e fim de seus anseios de projeção política e de formação de intelectuais da burguesia regional. Mas até que ponto, de fato, os professores da FAFI, por mais progressistas que fossem, conseguiram isolá-la das determinações e ditames do capitalismo, em suas mais diversas facetas? Ou mesmo, o quanto eles tinham o propósito de torná-la uma instituição de superação da educação capitalista?

Defender mudanças políticas, sociais e culturais no Brasil, ensinar conteúdos críticos e falar das perspectivas socialistas não garantiam, por si só, a formação de revolucionários ou

mesmo, não tornava a FFCL de São José do Rio Preto um centro comunizador. Incentivar a participação dos estudantes em projetos de educação popular e valorização da cultura e arte nacionais ainda menos: educava-se mais para a aquisição de uma identidade brasileira do que para uma consciência de classe internacionalizada. Lovisolo (1990, p. 14-15) expõe essa conciliação entre interesses antagônicos, na qual dentro das práticas de educação popular o povo assumiria o lugar da pureza, do pertencimento à terra, enquanto os intelectuais assumiriam uma posição de distanciamento, desenraizamentos, implicando numa “mitologia” entre os seres que seriam os articuladores de um pensamento autônomo, genuinamente brasileiro.

Lovisolo (1990, p. 16-17), quando trata dessa mitificação do processo de construção da educação popular no Brasil, que colocaria os intelectuais não como classe, mas como “expectadores ou aliados”, comprometidos com a classe trabalhadora ou com os capitalistas, o que indicaria mas não explicaria, serem os intelectuais “os únicos privilegiados a escolher os aliados e, com isto, o lugar na história que, para os outros está predeterminado”. Portanto, os estudantes e professores, ou intelectuais da FAFI, como categorias dominantes dentro da instituição, tendo escolhido aliar-se à classe trabalhadora, estariam submetidos às contingências de seu papel contraditório de representantes do projeto educacional burguês, a serviço do Estado, com domínio linguístico, econômico, cultural e psicológico diferenciado. No entanto, essa opção selou seus destinos, num momento no qual o conhecimento e a criticidade “precisavam” dar lugar ao tecnocratismo e eficiência produtiva.

O que estava em jogo era a transformação da educação num poderoso nicho de reprodução ideológica e mercadológica, afinada com os ditames do capitalismo global. Todas as instituições de ensino superior vinham sendo observadas e monitoradas por órgãos de investigação política, os quais tinham como suporte o complexo IPES/ESG e um projeto bem articulado de infiltração de agentes no movimento estudantil e nas organizações em que a intelectualidade tinha acesso. A polarização política e as doutrinas de controle capitalistas passaram a monitorar todo e qualquer meio de propagação política e vigiavam os jornais, as escolas, as periferias. Todo o conteúdo midiático era controlado, antes mesmo do golpe, pelos aparatos militares e civis burgueses para que veiculassem notícias anticomunismo e defendessem a família, a religião, a propriedade privada e o estado nacional.

Assim que se instalou a ditadura empresarial civil-militar, várias instituições e entidades foram invadidas, destruídas e desmontadas, não sendo a FFCL de São José do Rio Preto o único caso do interior de São Paulo. Como conta Sanfelice (2008, p. 37; p. 83-84), a sede da UNE foi invadida e incendiada no Rio de Janeiro também no 1º dia do regime. A UNB sofreu a primeira intervenção, a primeira entre três que ocorreram durante o regime. Essa ocorreu em 9 de abril, quando tropas do exército do Mato Grosso sitiaram a universidade e Anísio Teixeira foi demitido imediatamente da sua direção. O ISEB foi extinto e toda a intelectualidade perseguida. O Plano Nacional de Alfabetização foi liquidado em 14 de abril de 1964, sendo todo o material do Movimento de Educação de Base (MEB) apreendido, as verbas cortadas e os monitores perseguidos. Os Centros de Educação Popular no Nordeste foram fechados e seus integrantes presos e processados. Cunha e Góes (1991, p. 37-38) relatam que os integrantes da Campanha “De pé no chão também se aprendem ler”, no Rio Grande do Norte, permaneceram presos por seis meses, os acampamentos foram abandonados e sua biblioteca queimada.

A intervenção e a abertura de sindicância contra os professores da FAFI tornaram-se parte da regra e não exceção. Configurou-se, portanto, numa medida oportunista de construção de provas que não existiam antes, do envolvimento dos professores, que coordenavam a instituição, na articulação de um golpe comunista. A falta de provas materiais para justificar uma intervenção antes de 1964 fez que, com a instalação de um Estado militarizado, pessoas com interesses em recobrar a instituição em nome das classes dominantes locais, pudessem fazê-lo sem que houvesse reação legal amparada pelo governo federal. Além disso, o IPM aberto, assim como as demissões funcionaram como processo repressivo na instituição e na cidade, fazendo com que os estudantes e demais professores da Faculdade tivessem que se manifestar publicamente contra ou a favor do novo regime. Criou-se, portanto, o mito para se criar a própria solução para ele: a repressão.

O departamento de Pedagogia foi o mais prejudicado. De acordo com várias testemunhas (professores da USP e ex-estudantes), as disciplinas e direção da faculdade foram assumidas por pessoas com competência duvidosa. As atividades do GRUTA e MPC foram extintas e o CAF foi transformado em DAF após a Lei Suplicy de Lacerda n. 4.464, de 9 de novembro de 1964, quando, de acordo com Sanfelice (2008, p. 93-95), as entidades

estudantis passaram a ser subordinadas às direções das instituições e órgãos superiores, com sua presidência escolhida e não mais eleita livremente pelos estudantes.

Mesmo com tudo isso, encontraram-se relatos de que os antigos estudantes e alguns professores ainda mantinham o espírito de contestação e recusavam-se a aceitar os ditames da ditadura. Em suplemento especial do jornal local Diário da Região (2012) diz-se que o CAF mantinha seu vínculo com a UNE, mesmo na clandestinidade e isto viria a ser motivo para manter o Sistema Nacional de Informação (SNI) conectado aos rumos da instituição até o final do regime ditatorial.

A organização em departamentos foi mantida até a Reforma Universitária de 1968, os cursos foram reconhecidos e uma comissão criou um novo estatuto em 1966, que após algumas alterações, vigorou de 1968 até 1971, quando foi refeito mediante as novas diretrizes para a educação. A partir de 1966, foi criada a Congregação pelo Conselho Estadual de Educação e a faculdade foi enquadrada, definitivamente, no Sistema de Institutos Isolados, sendo mais tarde, em 1976, incorporada ao projeto da Universidade do Estado de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”, sem o curso de Pedagogia, mas com uma história que o regime obscurantista não conseguiria apagar.

## Referências

ATTAB, Z. A. **A experiência da Reforma Universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1959-1964)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto-SP, 1973.

BRASIL. Exército Brasileiro. **Inquérito Policial Militar**. Justiça Militar do 1º Distrito Naval da 4ª Zona Aérea. 1971.

BRASIL. Presidência da República. **Ato Institucional n.1, de 9 de abril de 1964**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 1802, de 5 de janeiro de 1953**. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei\\_1.802-1953](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei_1.802-1953)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SÃO PAULO. **Arquivo Público do Estado de São Paulo. Memórias Reveladas**. Disponível em: <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memrev/memrev\\_texto.php](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memrev/memrev_texto.php)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

CUNHA, L. A.; GOES, M. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

DIÁRIO DA REGIÃO. Suplemento Especial. **Dossiê Ditadura**. São José do Rio Preto, 8 de julho de 2012. Disponível em: <<https://flip.diariodaregiaodigital.com.br>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

DREIFUSS, R. A. **1964**: A conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FLORIDO, C. M. **Da efervescência cultural ao obscurantismo ditatorial**: a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto sob o olhar da intervenção de 1964. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.

LOPES, S. F.; SPARVOLI, L. P. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1955 a 1964): o estudo introdutório de uma instituição escolar. **Cadernos CEDEM**, Marília, v. 2, n. 2, p. 91-103, 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/view/1603/1375>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LOVISOLO, H. **Educação Popular**: maioria e conciliação. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

OLIVEIRA, N. R. **Sapere Aude**: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957-1964. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1989.

SANFELICE, J. L. **Movimento Estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 1964. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

SCOCUGLIA, A. Justiça Fardada e Educação Subversiva (1964-1969): IPM e representação dos vencedores e vencidos. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA – HISTEDBR. **Anais [...]**. Campinas, jul. 2006. p. 1-18.

TRAGTENBERG, M. Delinquência Acadêmica. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. 2. ed. São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990. (Coleção teoria e práticas sociais, v. 1).

VAIDERGORN, J. **As Seis Irmãs**: as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo – 1957-1964. Alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

WANDERLEY, E. K. C. A Institucionalização da Repressão Judicial na Ditadura Civil-Militar Brasileira. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CULTURA POPULAR. **Anais do Seminário Intermediário da ABCP**, 2009. p. 1-17. Disponível em: [http://www.sinteseeventos.com.br/abcp/trabalho\\_ErikaWanderley.pdf](http://www.sinteseeventos.com.br/abcp/trabalho_ErikaWanderley.pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

Recebido em: 09/04/2018

Aprovado em: 07/11/201

## TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Bruno Silva Silvestre <sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente ensaio discute o trabalho docente do professor de matemática em uma perspectiva histórico-cultural no movimento formativo da construção da identidade e da profissionalização desse professor. Constituído por meio de estudos teóricos, tem-se como objetivo elucidar as possíveis relações que podem ser observadas entre o trabalho docente e a construção da identidade do professor de matemática na proposta de apresentar algumas determinações sobre o trabalho – em uma perspectiva marxiana – trabalho docente, identidade e formação em movimento do professor de matemática. O texto apresenta uma análise com elementos do método histórico-dialético que indicam possíveis relações entre o profissional e a formação continuada que contribuem para a constituição da identidade docente do sujeito que ensina e organiza o conhecimento escolar em matemática por meio de sua atividade principal.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Formação em Movimento. Identidade Profissional. Professor de Matemática.

### TEACHING WORK: FORMATION AND CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF THE MATHEMATICS TEACHER

**ABSTRACT:** The present essay discusses the teaching work of the mathematics teacher in a historical-cultural perspective in the formative movement of the construction of the teacher's identity and professionalization. The purpose of this study is to elucidate the possible relationships that can be observed between the teaching work and the construction of the identity of the mathematics teacher in the proposal to present some determinations about: work - in a Marxian perspective - teaching work, identity and moving formation of the mathematics teacher. The text presents an analysis with elements of the historical-dialectic method that indicate possible relations between the professional and continuous formation that contribute to the constitution of the teaching identity of the subject that teaches and organizes the school knowledge in mathematics through its main activity.

**Keywords:** Teaching. Training in Movement. Professional Identity. Professor of Mathematics.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências e Educação Matemática. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG) Goiânia-GO/Brasil. Docente da SME-Goiânia/Colégio LASSALE/Faculdades Alfredo Nasser (UNIFAN). E-mail: brunosilvestre.prof@gmail.com



## TRABAJO DOCENTE: FORMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

**RESUMEN:** El presente ensayo discute el trabajo docente del profesor de matemáticas en una perspectiva histórico-cultural en el movimiento formativo de la construcción de la identidad y de la profesionalización de ese profesor. En el caso de los profesores de matemáticas, el profesor de matemáticas en la propuesta de presentar algunas determinaciones sobre: trabajo - en una perspectiva marxiana - trabajo docente, es un objetivo de elucidar las posibles relaciones que pueden ser observadas entre el trabajo docente y la construcción de la identidad del profesor de matemáticas en la propuesta de presentar algunas determinaciones sobre: trabajo - en una perspectiva marxiana - trabajo docente, identidad y formación en movimiento del profesor de matemáticas. El texto presenta un análisis con elementos del método histórico-dialéctico que indican posibles relaciones entre el profesional y la formación continua que contribuyen a la constitución de la identidad docente del sujeto que enseña y organiza el conocimiento escolar en matemáticas a través de su actividad principal.

**Palabras clave:** Trabajo Docente. Formación en Movimiento. Identidad Profesional. Profesor de Matemáticas.

O presente ensaio apresenta como problemática uma das categorias marxianas mais relevantes – o trabalho – com foco, neste estudo, no movimento do trabalho docente do professor que ensina matemática. Tem-se como questão: o que caracteriza o trabalho docente e como se constitui o processo de construção da identidade do professor de matemática? Para responder tal questionamento, objetiva-se elucidar as possíveis relações que podem ser observadas entre o trabalho docente e a construção da identidade do professor de matemática na proposta de apresentar algumas determinações sobre o trabalho, em uma perspectiva marxiana, o trabalho docente, a identidade e a formação em movimento do professor de matemática.

Na tentativa de responder à questão supracitada e alcançar o objetivo exposto, iniciam-se algumas reflexões teóricas sobre o conceito de trabalho, sobretudo o trabalho docente do professor de matemática, que sugere constantes aprendizagens, apropriações e objetivações, além de reflexões sobre sua própria ação (práxis), frente à grande diversidade do mundo atual em constantes transformações. Diante desse panorama, sobre o trabalho docente do professor de matemática, percebe-se que o trabalho docente está relacionado a inúmeros fatores e elementos, que dizem respeito à questão da identidade docente, também

em constante movimento, que surge e ressurge ao longo da carreira profissional.

No movimento de compreender um pouco a realidade profissional do professor de matemática e as relações entre formação, identidade e trabalho docente realizou-se uma busca, no mês de maio deste ano, com o termo “identidade profissional do professor de matemática” no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontrando no período compreendido entre 1998 a 2018 – que era o período em que a busca do site se limitava à pesquisa de produção textual –, um total de 211 trabalhos, entre estes: artigos científicos, dissertações e teses. Filtrada a busca para o último triênio, na tentativa de encontrar pesquisas mais recentes sobre a temática, ou seja, o que havia de produção mais atual, encontram-se 52 trabalhos, nos quais nenhum destes está em confluência com a perspectiva histórico-cultural aqui evidenciada. Desse modo, considera-se o ensaio relevante às pesquisas sobre essa temática no sentido de contribuir sobre o tema em questão.

O texto é organizado estruturalmente por meio de determinações sobre a categoria de trabalho e trabalho docente – entendido como Atividade mediada pela coletividade, que pode humanizar o homem, havendo nele a possibilidade de transformar-se e transformar a realidade, diferenciando-o dos demais – seguido de determinações sobre o processo de identidade e identidade docente e as possíveis relações com o trabalho do professor de matemática em seu movimento formativo, de trabalho e identidade em uma perspectiva histórico-cultural. Caracteriza-se o termo Atividade nas ideias da psicologia pedagógica soviética proposta por Leontiev (1983), entendida por alguns pesquisadores como Teoria da Atividade, na qual a Atividade é o que pode viabilizar ao homem tornar-se humano.

Segundo Leontiev (1983), a vida humana é um conjunto de atividades que vão substituindo umas às outras, e que, ao longo do desenvolvimento ontogenético/filogenético, há três atividades principais: jogo (atividade principal da criança), estudo (atividade principal dos sujeitos em idade escolar) e atividade de trabalho (na fase adulta do sujeito), a esta última atividade proposta por Leontiev (1983) dá-se maior evidência devido a sua percepção e determinação proposta por Marx (1988), que esclarece ser o que possibilita ao homem a superação dos status quo e as suas possíveis transformações. Desse modo, compreende-se o trabalho do professor e o seu processo de construção de identidade, neste ensaio, como um

movimento humano que está impregnado de Atividade humana. Nessa perspectiva, apresentam-se, por meio de um diálogo teórico, reflexões sobre a construção da identidade do professor de matemática, com uma investigação do que é identidade e como ela é construída ao longo do tempo, sinalizando que ela está relacionada: à formação, à vivência, aos estudos, às pesquisas, aos lugares e aos espaços que o professor de matemática ocupa ao longo de sua vida, percebendo o processo de identidade como um movimento contínuo e em um constante vir-a-ser.

Finaliza-se o ensaio com uma análise sobre o conceito de trabalho docente do professor de matemática, compreendendo as relações entre a atividade de trabalho proposta pelo professor na organização do ensino, que é o objetivo principal dele ao: organizar, planejar, criar espaços, momentos e vivências para que seus estudantes se apropriem do conhecimento matemático historicamente elaborado pela humanidade – e o processo do professor na construção de sua identidade. A organização do ensino quanto: às escolhas, aos modos, aos processos, aos recursos e à forma didática que o professor desenvolve durante sua aula está condicionada a sua subjetividade, sua formação, sua identidade e sua profissionalidade que é mutável e passível de transformações constantes por meio de suas ações e suas reflexões sempre em movimento.

### **O trabalho docente do professor que ensina matemática**

O que determina o trabalho docente do professor de matemática? Tal pergunta pode fomentar ao leitor outro questionamento fundamental: o que é trabalho? Sobretudo em uma sociedade que apresenta um sistema capitalista que promove substancialmente a alienação do trabalho e a produção visando o lucro e o acúmulo de capital de poucos privilegiados.

Sobre o que é trabalho, parte-se do pressuposto de que o homem constrói sua história e deixa suas marcas na sociedade por meio do seu trabalho – atividade principal dos sujeitos em fase adulta. O trabalho humano não alienado é sempre intencional, motivado por uma necessidade que pode humanizar o homem. É por meio do trabalho que é possível reproduzir as formas como a sociedade organizou a vida humana, e, em uma perspectiva marxiana, não somente reproduzir, mas, também, transformar as condições objetivas da vida humana.

Asbahr e Sanches (2006) definem o trabalho como: “[...] uma atividade libertadora da

humanidade, pois tem como característica propiciar a transcendência da condição natural. Ao superar a natureza por meio do trabalho e por ser ético, ser de vontade, o homem constrói sua história” (p. 58-59). Nessa perspectiva, o trabalho é considerado como um processo que pode ocasionar a transformação, havendo uma superação de condição atual, que age intencionalmente nas necessidades objetivas para qualificar a vida de forma geral.

Para Mascarenhas (2002), o trabalho é a essência da humanidade, é sinônimo da onipotência humana, é o que pode nos distinguir dos outros animais, sendo possível somente na coletividade, partindo sempre de um modo de satisfazer uma necessidade, de modo a dar continuidade à própria existência. “O trabalho aparece ao homem como um meio para a satisfação de uma necessidade, a necessidade de manter a existência” (MASCARENHAS, 2002, p. 49). O trabalho é compreendido como uma atividade social, que pode manter, reproduzir e transformar a existência do homem, conseqüentemente, mantém a existência da sociedade, dando a ideia de coletividade. Desse pressuposto, todo trabalho não alienado é produção social e coletiva, até mesmo o trabalho individual que, aparentemente, não parece ser coletivo, particularmente, já foi ou é fruto de alguma produção anterior realizada pela humanidade, como apresentam Asbahr e Sanches (2006).

Compreende-se o trabalho por meio de três elementos principais, assim como proposto por Asbahr e Sanches (2006).

- O objeto de trabalho: o que se tem e será transformado;
- O instrumento de trabalho: mediação entre homem e objeto de trabalho;
- A força de trabalho.

Pensando no trabalho docente, os dois primeiros elementos estão relacionados às condições objetivas do trabalho necessárias para produzir. O último elemento está relacionado às condições subjetivas, ou seja, a subjetividade do próprio homem.

Na docência, a atividade principal do professor é ensinar, cujo objeto do trabalho é o ensino dos conceitos historicamente elaborados pela humanidade, relacionados com os conteúdos destinados à aprendizagem dos estudantes. Os instrumentos de trabalho, utilizados no trabalho docente, podem ser diversos, considerando a utilização de ferramentas ou recursos de ensino, como: jogos, tecnologias, materiais concretos, situações problemas, tarefas de investigação, entre outros, utilizados para que os estudantes se apropriem do

conhecimento. Já a força de trabalho para o professor relaciona-se com a sua interação subjetiva estabelecida entre o próprio professor, o conhecimento e os estudantes, e está relacionada ao modo como o professor organiza metodologicamente o ensino para que os sujeitos se apropriem do conhecimento teórico, como apresentam Anastasiou e Alves (2006) quanto às várias estratégias e aos vários processos de ensinagem, e sendo objeto constante de estudo da didática.

O foco deste estudo está no terceiro elemento supracitado: “força de trabalho”. O modo metodológico que o professor irá organizar o ensino está intimamente relacionado a sua subjetividade, a sua formação específica de área de conhecimento, a sua formação didática e, sobretudo, as suas ações e reflexões em organizar o ensino, que, por sua vez, está relacionado, também, a sua identidade e personalidade, conforme é apresentado por Martins (2015). Os fatores subjetivos da atividade docente relacionada à força de trabalho do professor estão condicionados a sua vivência e experiência na coletividade, gerando, então, sua singularidade, concordando com as ideias apresentadas por Vigotski (2010) com seu conceito de movimento formativo intersíquico para o intrapsíquico, que ocasiona não somente as transformações psicológicas do social para o individual, mas a singularidade como sujeito humano partindo da totalidade.

Vigotski (2010) apresenta o meio, ou seja, o mundo circundante como um importante elemento à constituição da personalidade do sujeito que está condicionado à dinâmica e às contradições da vivência.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Nesse sentido, a vivência coletiva social é um elemento que vai possibilitar a construção da personalidade do sujeito e poderá ser um dos elementos que viabilizam a

construção da identidade do trabalho docente. Mascarenhas (2002) contribui propondo que é por meio do trabalho nas relações com o outro e com a natureza que o homem encontra em si mesmo sua singularidade, tendo a capacidade de se formar e se desenvolver na totalidade.

O homem encontra sua singularidade, diferenciando-se dos demais, nas pequenas unidades particulares que compõem sua totalidade, uma de suas unidades é a sua capacidade de se formar/desenvolver. A formação e/ou o desenvolvimento é atividade exercida pelo coletivo, construída por meio das relações que o ser humano apresenta com a natureza e a sociedade, logo, sem o homem não é possível educar, conforme apresenta Moretti (2010). A humanidade está em um constante aprender: os filhos aprendem com os pais, o empregado aprende com seus superiores e/ou colegas de trabalho, na fila de um banco o sujeito pode aprender a utilizar rapidamente algum aparelho/caixa eletrônico ao observar alguém que esteja na sua frente etc.

Em todos os exemplos citados, percebe-se que a aprendizagem está em consonância com a interação com o outro ou com a coletividade, assim como é defendida por Bussmann e Abbud (2002) “[...] a tarefa docente não se limita a fornecer informações, tem uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre pessoas” (p. 134). A sociedade caracterizada na singularidade pela atuação do homem está em constante movimento de aprender e tem-se um profissional específico para mediar e subsidiar essa aprendizagem: o professor. Por meio do trabalho docente, o professor exerce a função de ensinar conteúdos teóricos e formar politicamente seus educandos, tornando-os críticos de modo a terem uma visão geral da totalidade do que a humanidade produz e/ou já produziu partindo de suas necessidades naturais, culturais e sociais, compreendendo suas especificidades, conservando-as (reproduzindo-as) e, se, possível transformando-as.

Quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio, uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação (BUSSMANN; ABBUD, 2002, p. 135)

Ser professor, assumir a profissão docente pode ser uma tarefa complexa na



sociedade, pois, além de dominar os conhecimentos teóricos específicos, o trabalho docente exige a dinâmica em conhecer os processos que tal conhecimento teórico passou ao longo da história da humanidade, verificando-se a necessidade em compreendê-lo no momento atual, ao agir de forma intencional, ao motivar e ao formar criticamente seu produto final, que se apresenta como um ser humano igual a ele, pressupondo a interação – professor e aluno – na qual o professor ensina e ao ensinar também aprende. Aprende como mediar o conhecimento teórico, incentivando e criando uma necessidade no educando, por meio das múltiplas interações subjetivas em compreender o que está sendo proposto.

O saber teórico – conhecimento específico – do professor não é suficiente para ensinar e criar necessidades de aprender em seus educandos. O professor tem a intencionalidade de compreender os conteúdos e dar sentidos ao conhecimento, para isto é necessário que - ele organize adequadamente o ensino, sabendo o conhecimento teórico e também sabendo ensinar, como apresentam Bussmann e Abbud (2002, p. 137), “Assim, saber e saber ensinar podem ser consideradas duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor”. Outra autora, Roldão (2007), contribui para o diálogo abordando sobre os saberes que o professor deveria possuir para exercer o ofício de ensinar, está entre o “professar um saber”, que está relacionado ao saber específico, propriamente o conhecimento teórico, e o “fazer aprender alguma coisa a alguém”, que está relacionado ao modo de ensinar.

O trabalho do professor em ensinar o conhecimento teórico, sendo este um dos objetivos do trabalho docente, precisa estar na perspectiva de que o estudante é objeto do seu trabalho, e não somente objeto, mas, também, sujeito de sua própria aprendizagem. Assim como apresentam Asbahr e Sanches (2006, p. 68), “O aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de ensino”. Para que o educando seja sujeito de sua própria aprendizagem, é necessário que o professor crie meios e viabilize situações de ensino para que ele tenha motivos para se apropriar dos conceitos propostos, pois o aluno motivado pode melhor interagir com o professor, otimizando seu aprendizado e, conseqüentemente, otimizando o ensino do professor, conforme descreve Leontiev (2017).

Especificamente ao trabalho do professor de matemática, faz-se necessário, assim como característica principal do trabalho docente, saber e saber ensinar. O saber do professor

de matemática está intrínseco ao conhecimento teórico específico no que diz respeito à matemática. Exige-se desse profissional, portanto, a apropriação dos conceitos que regem essa área de conhecimento e as formas de organizar o ensino em confluência de tais conceitos.

O termo apropriar significa não apenas compreender o conceito, mas conhecer sua origem, sua história, o modo como foi construído, satisfazendo uma necessidade de um determinado povo em uma determinada época. Segundo Leontiev (1983 apud MORETTI, 2011), “apropriar-se de um conceito matemático implica conhecer não apenas sua definição formal e saber operar com ele, mas também atribuir sentido pessoal as suas significações sociais” (p. 386). O conhecimento matemático foi objetivado pela produção humana por meio do trabalho e está cristalizado na cultura por meio das significações sociais. Exemplos de significações sociais são os conceitos matemáticos, que, se apropriados pelos sujeitos, estão intimamente relacionados à atribuição de sentido pelos sujeitos que estão se apropriando dessas significações. Cabe ao professor que ensina matemática essa constante apropriação do conhecimento matemático e didático – saber ensinar.

Para Duarte (2013), a apropriação é uma condição intrinsecamente humana. Um exemplo de apropriação humana da natureza é a transformação, movida por necessidades objetivas humanas, de objetos naturais em ferramentas humanas, que, por sua vez, são apropriadas na sua forma essencial e natural e são objetivadas quando transformadas em ferramentas para uso que não a sua função original.

[...] O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto – transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social – gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Ou seja, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações (DUARTE, 2013, p. 32).

A atividade humana é um constante apropriar-se e objetivar-se dos objetos, das ferramentas e das significações sociais presentes na sociedade, e, ao apropriar e objetivar, nesse movimento ininterrupto, os sujeitos se transformam e transformam o modo de vida e de produção da sociedade como um todo (DUARTE, 2013). Pensando no trabalho docente em matemática, durante os processos formativos constituídos no decorrer da vida do professor

de matemática, tanto nos conhecimentos teóricos específicos quanto nos conhecimentos didático-metodológicos relacionados às apropriações desses conhecimentos, que são significações sociais, que, futuramente, podem ser objetivadas de acordo com a sensibilidade, a observação e a reflexão do professor, pode-se traduzir a essa apropriação e objetivação em sua prática docente, ou seja, em sua profissionalidade.

Para além do saber do professor de matemática, no exercício da função docente, é necessário saber ensinar. Para saber ensinar os conceitos matemáticos outrora apropriados, é preciso, sobretudo, tornar-se professor em um movimento contínuo de vir-a-ser. Tornar-se professor significa poder transformar a realidade dos educandos, mediando o processo de aprendizagem de modo a criar necessidades de aprender em seus alunos. Segundo Moretti (2011), tornar-se professor de matemática implica mediar o processo de aprendizagem, articulando teoria e prática na práxis pedagógica.

Para Bussmann e Abbud (2002), tornar-se professor exige assumir uma postura de pesquisador em todos os âmbitos de sua formação, quer dizer, tornar-se professor transcende expectativas simples, tal movimento exige uma transformação complexa que diz respeito à identidade do sujeito que escolhe a profissão docente. Nos estudos de Silvestre (2016), compreender o trabalho docente exige uma atividade de estudo intencional sobre como organizar a atividade de ensino desde a formação profissional inicial à formação continuada ininterrupta e em constante movimento. Para o autor, desde a formação profissional inicial deve-se ter uma preocupação e um cuidado sobre qual profissional a instituição de ensino superior pretende formar.

Segundo Silvestre (2016),

O ato de formar um indivíduo para o mercado de trabalho, sobretudo à docência, implica a compreensão do trabalho docente como atividade intencional, adequada a um fim e orientada por objetivos, com desenvolvimento em dimensão ontológica o que requer do professor formador – professor que forma professores – o desenvolvimento de ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, constituindo-se, o que de fato é ser professor [...] (p. 26).

Orienta-se por objetivos intencionais durante a formação profissional inicial a formação do futuro professor, para que exerça sua docência de modo a superar a profissionalidade hegemônica existente que somente reproduz o modelo vigente. Tornar-se

professor exige uma constante reflexão sobre essa atividade laboral, que está relacionada aos aspectos formativos, específicos e didáticos e, também, ao modo como o sujeito vai atribuindo sentido a sua docência por meio de suas vivências e experiências ao longo de sua realidade objetiva de vida. Desse modo, o que determina o trabalho docente do professor de matemática é o modo e/ou os processos pelos quais este profissional organiza o ensino, dando possibilidades para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente organizados pela humanidade, sobretudo os conhecimentos matemáticos produzidos pelo fazer e pensar humano, tendo a possibilidade de atribuir sentidos a este conhecimento. No entanto, para organizar o ensino em uma perspectiva em que o estudante seja autor do seu conhecimento e o professor atue como mediador, por meio de sua atividade principal – trabalho – mais especificamente, o trabalho de ensinar, o professor deve estar em um constante processo de apropriação e objetivação de seu trabalho, viabilizando a sua própria transformação e a transformação do trabalho docente.

O professor vai se constituindo enquanto sujeito que organiza intencionalmente o conhecimento matemático por meio dos saberes relacionados ao seu trabalho, que, por sua vez, estão relacionados à formação específica de área de conhecimento – matemática – e à forma, aos modos e aos processos de como organizar o ensino, ligados ao campo da didática, tomando como tarefas da atividade docente as ações intencionais que viabilizem a apropriação do conhecimento matemático pelos estudantes, tendo o professor constantes ações de organização, reflexão e novas ações sobre seu trabalho de ensinar. Esse processo de organizar intencionalmente o ensino não é uma tarefa trivial e está relacionado aos elementos construtivos aos quais o professor vivencia ou já vivenciou quanto aos aspectos: sociais, políticos, econômicos, visão de mundo, organização das ideias, elementos formativos adquiridos antes, durante e após a formação profissional inicial, elucidando a constituição da identidade do professor ao longo deste processo.

Mas de que modo acontece tal transformação elucidada na perspectiva marxiana e como se dá o processo de construção da identidade do professor de matemática? Na próxima seção, serão elencados alguns aspectos sobre o processo de tornar-se professor de matemática e o processo de constituição da identidade docente, especificamente do professor como sujeito em constantes transformações.

## **A construção da identidade do professor de matemática**

Para determinar o conceito de identidade docente, deve-se compreender, primeiramente, o que é identidade, compreendendo-a como totalidade para então avançar para suas especificidades quanto ao trabalho docente. Para tal, concorda-se com as ideias propostas por Ciampa (2001), demonstrando a identidade como um processo subjetivo complexo em constante constituição.

Nos estudos apontados por Ciampa (2001), sugerem-se algumas perguntas que elucidam aspectos da identidade, tais como: Quem é você? O questionamento conduz o leitor a voltar-se reflexivamente a si e questionar. Quem sou eu? Aparentemente simples, mas essencialmente complexo, tal questionamento torna-se, talvez, difícil de responder.

A questão “Quem sou eu?” Pode originar várias respostas que indicam um pragmatismo quanto ao sexo, à origem, à opção sexual, à idade, à formação cultural e/ou acadêmica, ao status profissional, às preferências musicais e uma gama de outras coisas que podem ser agregadas. Tais determinações objetivas podem compor elementos da identidade de um indivíduo. Ciampa (2001, p. 72) apresenta que: “[...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas da identidade”. Observa-se que a identidade é construída por meio das interações com o contexto histórico social do sujeito. Torna-se relevante acrescentar que a identidade pode estar em constante transformação, pois o contexto social está sempre em movimento, assim como o sujeito que faz parte desse contexto. Identidade é processo e é transformação que vai se constituindo, criando, recriando, e transformando-se em um constante movimento.

Ciampa (2001) apresenta a identidade como movimento, sendo desenvolvimento do concreto, no mesmo instante em que se é “um”, particular e individual, somos “um outro”, no qual espelhamos nosso particular e individual em outrem, para que então nos tornemos quem realmente somos, em outras palavras, adquirimos nossa identidade nesse movimento constante por meio da vivência.

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto.

Identidade é metamorfose.

É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação (CIAMPA, 2001, p. 74).

A identidade profissional, estando em movimento e constante transformação, na interação individual com o contexto histórico social, passa também por aspectos culturais e políticos que se inserem à atividade do professor e à especificidade de sua profissão, como apresentado por Gama e Fiorentini (2008).

Após a formação inicial, geralmente em licenciatura em matemática ou em outra área do saber, que preparou o sujeito para o trabalho docente para desenvolver o ensino de matemática, apresentaram-se disciplinas específicas da formação, como é o caso da matemática e das outras específicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as didáticas. O indivíduo que obteve uma formação inicial profissional para o trabalho docente depara-se com o que foi desenvolvido na universidade, teoria, com a prática ao ingressar-se pela primeira vez em um ambiente educativo como docente, exercendo seu ofício no qual esteve outrora em formação.

Quanto a esse primeiro momento do trabalho docente no ambiente educativo, Gama e Fiorentini (2008) apresentam dois aspectos que podem constituir a identidade do professor de matemática. O primeiro aspecto está associado a um “choque de realidade”, estando relacionado às situações complexas que o professor iniciante enfrentará, como: dificuldades de relacionamento com a comunidade escolar, dificuldades em ensinar ou, até mesmo, dificuldades de utilizar determinados materiais didáticos. O segundo aspecto está relacionado ao sentimento de “descoberta” de seu trabalho, expressando o sentimento de entusiasmo pela profissão docente, marcado pela responsabilidade de exercer o trabalho como professor. Os dois aspectos, agindo dialeticamente, marcam a identidade do professor iniciante e direcionam a construção e a reconstrução da identidade dos professores já veteranos.

Retomando o nosso objetivo principal, de compreender especificamente a identidade do professor de matemática, observa-se que a identidade de se tornar professor é construída em movimento no contexto histórico e social, a partir do momento em que o sujeito interage com o trabalho docente específico de ministrar a disciplina de matemática. O trabalho desse professor acontece na coletividade, assim como apresentam Brzezinski (2002), Gama e



Fiorentini (2008), Makarenko (1977), Moura (2003) e Moretti (2011).

Gama e Fiorentini (2008) entendem a identidade do professor de matemática como múltiplas identidades, pois os conflitos gerados entre o professor individual e os múltiplos fatores do ambiente de ensino, acontecendo sempre na coletividade, podem ocasionar diferentes identidades em diferentes momentos. “A construção e o compartilhamento de aprendizagens coletivas, nas diferentes comunidades de prática que o professor participa, parecem influenciar os processos de mudanças e a própria constituição de suas múltiplas identidades” (p. 33). Percebe-se que, na proposta dos autores supracitados, a identidade docente está em confluência com as relações que o docente estabelece com os espaços e com as vivências nos quais ele realiza seu trabalho docente, nos seus momentos formativos e na sua coletividade com os pares e com outros professores, além das relações estabelecidas em cada cultura escolar, sintetizando a identidade docente como um movimento de múltiplas determinações objetivadas de acordo com a realidade vivida pelo professor.

A identidade docente profissional está reafirmada de acordo com a vivência e as experiências desenvolvidas na coletividade, conforme apresenta Brzezinski (2002).

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como identidade coletiva (p. 8).

Segundo os autores elencados até o momento, o espaço social, ou o ambiente coletivo é de extrema importância para que se adquira, construa e reconstrua a identidade de professor. Para Moura (2003), o movimento de tornar-se professor, especificamente ao profissional que leciona matemática, construir sua identidade como docente e construir a sua profissionalidade se concentra em dois componentes: “sua história de formação acadêmica, na qual se incluem suas motivações e o coletivo escolar ao qual passa a pertencer” (p. 138).

As relações de interação que o professor de matemática terá no ambiente escolar com o coletivo de sujeitos que estão presentes em seu trabalho, aliadas aos valores e a todo o conhecimento teórico apropriado durante sua trajetória acadêmica, formarão sua identidade, que, por sua vez, estará em constante transformação, em um movimento contínuo. Estando

a identidade do professor de matemática em movimento de transformação, é importante compreender esse processo de continuidade, tanto de sua identidade, quanto da própria profissão docente, que tem por objetivo maior fazer com que os educandos apropriem os conhecimentos teóricos produzidos ao longo da história da humanidade, partindo de suas necessidades específicas para organizar melhor a vida coletiva e individual, que, ao longo do processo histórico, qualificou e transformou toda a sociedade por meio do trabalho. No próximo tópico, procura-se relacionar o trabalho docente e a identidade do professor de matemática elencando alguns fatores supracitados, como: vivência, formação, trabalho, personalidade, apropriação, objetivação e identidade, na perspectiva de construir uma determinação síntese destes aspectos para caracterizar o trabalho docente do professor de matemática.

### **O professor de matemática, sua identidade e profissionalidade em movimento**

O trabalho docente, de maneira geral, está condicionado à formação teórica do saber e ao modo de ensinar tal saber. No caso específico do conhecimento matemático, esse condicionamento não é diferente, é necessário apropriar-se do conhecimento matemático e saber operar com ele em suas diferentes dimensões. Muito mais que apropriar-se do conhecimento matemático, é extremamente interessante que o professor de matemática conheça os reais motivos que levaram a humanidade a construir determinado conceito ou conhecimento matemático dentro de uma perspectiva histórica, de modo a criar em seus alunos a necessidade de compreender tal conhecimento.

Uma pesquisadora brasileira séria que desenvolve pesquisas nessa perspectiva em desenvolver situações de ensino que remontam às necessidades humanas da construção do conceito produzido ao longo da história da humanidade é Sousa (2014), dentro da perspectiva do lógico-histórico e do ensino de matemática. Esse movimento de apropriação do conhecimento matemático acontecerá em um primeiro momento na formação inicial do professor e, posteriormente, em sua formação continuada, sempre interagindo na coletividade de seus locais de trabalho.

Para Moura (2003), a formação inicial é muito importante para as ações e as atitudes iniciais que o professor desempenhará na primeira escola que irá recebê-lo, sendo resultado

de suas concepções sobre o que ele entende sobre o seu papel de professor. O que anteriormente ele concebia como aprendizagem, agora se torna um trabalho, o trabalho de ensinar, ou seja, criar uma necessidade de aprender em seus educandos.

[...] a formação inicial do professor eleva o seu nível de compreensão sobre os sistemas escolares além daquele adquirido quando apenas recebia os serviços da escola. Como aluno, esperava que a escola o acolhesse, que lhe permitisse aprender. Sua atividade era de aprendiz. Como professor, numa atividade profissional, sua formação inicial é o seu referencial para interagir com a cultura pedagógica da escola. São suas potencialidades iniciais junto à cultura pedagógica da escola que podem permitir o desenvolvimento do ensino de um nível para outro. Nessa nova qualidade de sujeito/professor, sua atividade principal é ensinar (MOURA, 2003, p. 133).

A atividade principal do professor de matemática é ensinar. Ensinar não somente no sentido de transmitir conhecimento para os educandos, mas, sim, dar sentido ao que se ensina, motivando os alunos em um constante movimento de apropriação dos conceitos matemáticos: algébricos, geométricos, aritméticos, estatísticos etc., atribuindo-lhes sentido e compreendendo o porquê de estudar tais conceitos. Segundo Roldão (2007), ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, neste caso os conhecimentos matemáticos presentes nos currículos escolares. O melhor lugar para atingir o objetivo principal do professor em ensinar é justamente na escola, assim como apresentado por Moura (2003, p. 129), “Partimos da consideração de que a educação formal continua sendo necessária e que o lugar privilegiado para fazê-la continua sendo a escola como um espaço que visa à concretização das intenções educativas”.

Para que o ensino aconteça efetivamente, o professor deve agir de maneira intencional, mediando o processo de ensino nos educandos, fomentando a criação de uma necessidade de aprender. Moretti (2011, p. 387) foca-se no ensino e na aprendizagem de matemática, o professor agindo de maneira intencional pode “lançar mão de problemas desencadeadores ou situações problema que tenham como essência a necessidade que levou a humanidade à construção do conceito”.

Para Moretti (2011), quando se utiliza intencionalmente de situações desencadeadoras de aprendizagem ou de situações problemas que levaram a humanidade à construção dos conceitos matemáticos, o professor aprende continuamente o processo da

docência em matemática, estando este profissional em constante aprendizagem ao compreender como melhor criar tais necessidades nos educandos. O trabalho docente está sempre em movimento para aprender a melhor maneira de ensinar, lançando mão de metodologias e de estratégias que criem necessidades de aprender nos alunos. No entanto, só é possível ensinar aquilo que realmente foi apropriado, dando maior sentido ao trabalho docente.

Moura (2003) defende que a formação deve ser continuada, construída continuamente na prática docente, visando um trabalho de coletividade. O trabalho em conjunto com outrem torna esse processo de aprendizagem muito mais viável, tendo o professor um importante papel em mediar o conhecimento. Ao agir de maneira intencional, até pelo fato de a identidade ser construída na interação social, o ensino se torna mais significativo quando há troca de informações e de conhecimento com os demais professores e com o próprio ambiente escolar.

Compreender o trabalho como atividade humana, transformadora, que apresenta como motivo individual e coletivo do sujeito em transformar a realidade é essencial para estabelecer relações com o trabalho docente, especificamente o trabalho do professor de matemática, que em essência deve oferecer um ensino transformador aos seus alunos, levando-os à apropriação dos conceitos matemáticos. O que caracteriza o trabalho docente, seja ele específico do professor de matemática ou não, é o saber teórico do conhecimento que se deseja ensinar e o modo como acontece este ensino, ou seja, o saber ensinar, que, por sua vez, está impregnado de atividade humana histórica e cultural.

### **Algumas considerações sobre o trabalho docente e a identidade do professor de matemática**

Para a organização de uma síntese que caracteriza o trabalho docente do professor de matemática, foram construídas ao longo do texto algumas determinações sobre este fenômeno que está presente na realidade objetiva social e cultural escolar. Utiliza-se, desse modo, o conceito marxiano de análise, partindo do método histórico dialético, que procura perceber o processo por meio das contradições e das determinações que conjecturam e expressam a totalidade do objeto de estudo. Para uso do método, apoia-se no trabalho de Gil

de San Vicente (2007) quanto às categorias da dialética, que afirma que estão presentes dos conceitos de subjetividade por meio do pensamento humano, da produção humana material e imaterial, e das contradições que permitem compreender a essência dos fenômenos.

Destarte, após apresentar teoricamente alguns elementos sobre o trabalho, trabalho docente, processos de formação da identidade e formação do professor de matemática, parte-se de uma análise do processo tendo a dialética como elemento e princípio de análise, pois as determinações elencadas ao longo do texto são determinações materiais concretas que estão relacionadas à constituição do trabalho docente, processos de construção da identidade por meio da vivência estabelecidos pelas atividades principais humanas, formação profissional e práxis pedagógica. Elas, por sua vez, estão imbricadas às questões subjetivas relacionadas à identidade e ao fazer humano, e que podem subsidiar transformações pessoais e societárias quando pensadas intencionalmente.

Determina-se, então, que o professor de matemática, para desenvolver seu trabalho docente, produz meios e modos de criar necessidades que motivem os estudantes a apropriarem e objetivarem os conceitos matemáticos, tendo como fundamento os motivos que levaram a humanidade a criar tais conceitos. No entanto, esse trabalho só é possível se o professor agir de maneira intencional, norteado por objetivos, utilizando-se de situações desencadeadoras de aprendizagem ou de situações problemas, com a intenção de dar sentido ao processo de ensino.

Para dar sentido ao processo de ensino aos educandos, o professor deverá estar em constante aprendizagem, em um constante processo e movimento de vir-a-ser, refletindo sobre sua prática e tentando a todo tempo uma superação de sua atividade de ensino, realizada por meio do trabalho. Deverá, também, superar a atividade de estudo dos estudantes quanto à reprodução de conhecimento matemático para a produção do conhecimento matemático, descobrindo a melhor forma de realizar seu trabalho, seja se formando melhor teoricamente ou compreendendo a melhor maneira de criar necessidades e motivos nos estudantes para que estes tenham a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos e dos conceitos matemáticos produzidos ao longo da história da humanidade.

Toda essa complexidade e dinâmica do trabalho docente desenvolvidas pelo professor de matemática passam por questões subjetivas acerca de sua identidade, que é construída

em movimento contínuo principalmente nas relações histórico-sociais e na coletividade, seja ela em seu local de trabalho ou meio cultural que ele traz consigo de sua formação inicial/continuada e, sobretudo, de suas vivências teóricas e práticas. Caracteriza-se o trabalho docente do professor de matemática como atividade humana principal, trabalho, que tem como objeto o ensino e caracteriza-se, também, como um processo em transformações constantes, que permeiam a sua formação teórica e prática, na qual realiza ações de práxis e reflexões sobre essa ação, que tem a intenção maior de criar necessidades e motivos para que seus estudantes se apropriem dos conhecimentos matemáticos historicamente desenvolvidos pela humanidade.

No entanto, esses processos de transformações estão relacionados intrinsecamente sobre quem é, e de quem se trata esse profissional, relacionado a sua vivência histórica e permeado a sua identidade em que se expressa a sua personalidade, que, por sua vez, é constituída dialeticamente nas relações sociais e no convívio por meio de suas experiências formativas. Desse modo, a construção da identidade do professor de matemática pode ser pensada como movimento constante, dialético e mutável, pois, à medida que o sujeito vai se apropriando e objetivando de elementos de sua vivência, ele vai adquirindo formas novas de organizar e atuar frente à realidade de sua própria vida e realidade profissional.



## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville-SC: UNIVILLE, 2006.
- ASBAHR, F. S. F.; SANCHES, Y. C. S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? *In:* PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.
- BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. *In:* \_\_\_\_\_ (org.). **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 7-19.
- BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. *In:* BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 133-144.
- CIAMPA, A. Identidade. *In:* LANE, S. (org.). **Psicologia social – o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.
- DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Revisada. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos. **Horizontes**, v. 26, n. 2, p. 31 - 43, jul./dez. 2008.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia, personalidad.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- \_\_\_\_\_. As necessidades e os motivos da atividade. *In:* LONGAREZZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental:** Antologia. Livro I. Uberlândia/MG: EDUFU, 2017. p. 39-58.
- MAKARENKO, A. S. **La colectividad y la educación de la personalidad.** Moscú: Progreso, 1977.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.
- MARX, K. **O Capital.** Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MASCARENHAS, A. C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.** Goiânia: Alternativa, 2002.
- MORETTI, V. D. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. **A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática:** o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set/dez. 2011.
- MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade da formação. *In:* TALIBANI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-145.

ROLDÃO, M. C. Formação docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SOUSA, M. C. O Ensino de Matemática da Educação Básica na Perspectiva Lógico-Histórica. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 7, n. 13, p. 60-83. UFMS, Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/490>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

SILVESTRE, B. S. **A formação do professor de matemática: o jogo como recurso de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GIL DE SAN VICENTE, I. La dialéctica como arma, método, concepción y arte. 2007. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=55787>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

VIGOTSKI, V. L. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Regina Pillegi Vinha. **Revista Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

Recebido em: 15/05/2018

Aprovado em: 31/07/2018

## UTILIZAÇÃO DE TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Diogo Bacellar Sousa <sup>1</sup>

**RESUMO:** A divulgação científica objetiva apresentar o conhecimento científico por meio de linguagem acessível ao público, diminuindo a distância entre o cidadão e a ciência. Consciente da importância do conhecimento científico para a formação de um cidadão, objetivou-se identificar os aspectos científicos que se relacionam com a vivência e os possíveis obstáculos conceituais considerados por alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola a partir de um texto de divulgação científica (TDC). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário de opinião presencial e virtual juntos aos alunos. O trabalho possibilitou a expressão coletiva e individual dos discentes; permitiu aos alunos o contato com notícias atuais de cunho científico e perceber que o que veem em sala de aula se relaciona com notícias que estão na mídia; também permitiu o enriquecimento do trabalho pedagógico do professor com demais questões a respeito do Ensino de Ciências.

**Palavras-chave:** Divulgação científica. Ensino de Ciências. Texto de Divulgação.

### THE USE OF SCIENTIFIC DISCLOSURE TEXT IN SCIENCE TEACHING

**ABSTRACT:** Scientific dissemination aims to present scientific knowledge through language accessible to the public, reducing the distance between the citizen and science. Aware of the importance of scientific knowledge for the formation of a citizen, the objective was to identify the scientific aspects that are related to the experience and possible conceptual obstacles considered by students of the 3rd grade of a high school of a school based on a scientific text of divulgation (STD). Data collection was performed through a virtual and face-to-face questionnaire together with the students. The work enabled the collective and individual expression of the students; allowed students to connect with current scientific news and realize that what they see in the classroom is related to news that is in the media; also allowed the enrichment of the pedagogical work of the teacher with other questions regarding the Teaching of Sciences.

**Keywords:** Scientific dissemination. Science teaching. Disclosure Text.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências. Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília - DF/Brasil. E-mail: diogo\_bacellar@yahoo.com.br

## LA UTILIZACIÓN DE TEXTO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS

**RESUMEN:** La divulgación científica objetiva presentar el conocimiento científico por medio de lenguaje accesible al público, disminuyendo la distancia entre el ciudadano y la ciencia. Consciente de la importancia del conocimiento científico para la formación de un ciudadano, se objetivó identificar los aspectos científicos que se relacionan con la vivencia y los posibles obstáculos conceptuales considerados por alumnos del tercer año de la enseñanza media de una escuela a partir de un texto de divulgación científica (TDC). La recolección de datos fue realizada por medio de cuestionario de opinión presencial y virtual junto a los alumnos. El trabajo posibilitó la expresión colectiva e individual de los discentes; permitió a los alumnos el contacto con noticias actuales de carácter científico y percibir que lo que ven en el aula se relaciona con noticias que están en los medios de comunicación; también permitió el enriquecimiento del trabajo pedagógico del profesor con otras cuestiones acerca de la Enseñanza de Ciencias.

**Palabras clave:** Divulgación científica. Enseñanza de Ciencias. Texto de Divulgación.

No Brasil, a discrepância entre a sociedade e a comunidade científica vem se modificando desde os primeiros meios de divulgação científica criados a partir do século XIX. Segundo Albagli (1996), foi a partir do século XX que a ciência passou a ser vista no ocidente de maneira mais cautelosa, pois efervesceram preocupações e desapontamentos quanto aos impactos das atividades realizadas em centros especializados de ciência.

Até o final da década de 1970, o Ensino de Ciências foi visto no Brasil apenas de maneira informativa, visto às condições precárias de trabalho, à falta de articulação entre às propostas do Ensino de Ciência e a formação dos professores, bem como morosas inovações pedagógicas. A partir da década de 1980, avultaram abordagens interdisciplinares em que a organização dos conteúdos de ciências estava mais vinculada com o cotidiano dos alunos (MENDES et al. 2016).

No final do século XX, a atividade científica abordada na escola passou a ser, ainda que de maneira tímida, vista como uma construção humana histórica e social, não deixando de ser vinculada aos interesses políticos e econômicos. A visão salvacionista passou a ser questionada a partir de então, visto os impactos das armas nucleares, extinção de espécies naturais, potencialização dos impactos ambientais, aumento da concentração de conservantes artificiais em alimentos industrializados, bem como o agravamento de tensões sociais.

Compartilho da assertiva de Valério e Bazzo (2006) de que existe a necessidade da ressignificação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, uma vez que os riscos se fazem mais significativos que as narrativas benéficas científicas. Portanto, cabe a motivação da sociedade composta por cidadãos comuns em envolver-se com práticas que, outrora, era específica de um grupo fechado e excludente.

[...] não se pode delegar apenas aos cientistas e tecnólogos a competência para ditar os rumos de toda uma sociedade. Caberá ao cidadão comum a tarefa de dizer que tipo de desenvolvimento científico/tecnológico é necessário e aceitável, para assim, aproximar – verdadeiramente – a prática de C&T de seu pretendido objetivo de melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas (VALÉRIO; BAZZO, 2006, p. 33).

Observa-se que existe um aumento no desejo dos cientistas em buscar aproximações com seu entorno social, ir além do espaço da produção da ciência, estes reconhecidos por laboratórios fechados e de acesso restrito. Essa aproximação está associada à busca pela legitimidade e status científico, bem como o engajamento do público em temáticas científicas atuais. No entanto, fazer divulgação científica é encarado de diferentes formas, por diferentes atores interessados, sendo negado por um conjunto deles (WATANABE; KAWAMURA, 2017).

Segundo Carneiro (2009), a divulgação científica possui como objetivo decodificar o conhecimento científico para uma linguagem acessível ao público, diminuindo a distância entre o cidadão e a ciência. Ainda reconhece que “o conhecimento científico e tecnológico é um empreendimento social, portanto, faz parte do patrimônio cultural da humanidade e, como tal, deveria ser incorporado à cultura de uma sociedade” (CARNEIRO, 2009, p. 4). Bueno (2009) apresenta que a difusão e a divulgação científica objetivam um público universal, e em uma perspectiva de sala de aula, é todo processo utilizado pelos professores para a veiculação de informações científicas e tecnológicas.

Gomes, Da Poian e Goldbach (2012) abordam diferentes recursos de divulgação científica que se encontram disponíveis para a aproximação do cidadão com o conhecimento científico, entre eles: programas de televisão, jornais, revistas, rádio, internet etc. Seus estudos se baseiam nos textos de divulgação científica (TDC) como materiais auxiliares aos livros didáticos que apresentam assuntos numa linguagem mais próxima do aluno; ausência de formalismo científico, o que oferece uma leitura mais agradável com menos informações técnicas.

No contexto da sala de aula, a informação científica encontrada em livros didáticos ou informada pelo professor parece não corresponder aos anseios dos alunos para submeter-se à vontade do professor no processo de ensino e aprendizagem, portanto a forma como a informação científica se apresenta é um obstáculo para seu próprio entendimento, se mantendo então como uma problemática educacional. Outro aspecto é a baixa, ou nenhuma, atualização das informações científicas nos livros didáticos. Conjectura-se que ensinar ciência não se baseia, apenas, em informar conceitos, leis ou exceções, e sim o reconhecimento de sua construção histórica e social ao longo dos anos, do mesmo modo que não é algo rígido e imutável. Então, consciente da importância do conhecimento científico para a formação de um cidadão crítico, este trabalho possui o objetivo de identificar os aspectos científicos que se relacionam com a vivência dos alunos, o fazer científico pelos cientistas e os obstáculos conceituais considerados por alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola particular de Brasília a partir de um texto de divulgação científica encontrado na revista *Ciência Hoje*.

## Referencial teórico

O século XXI é marcado pelo aumento exponencial das informações, sendo a Internet a principal forma de veiculação de notícias para a maior parte da população mundial. Não é novidade alegar que a informação é vital para o progresso e desenvolvimento do homem numa era em que as velocidades dos processos comunicativos estão estranhamente aceleradas. Mesmo com a evolução dos meios de comunicação ainda é um grande desafio para que a divulgação científica seja diferente de uma mera informação, sem qualquer opção de ação ou interpretação divergente.

A lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu título II, art. 2, aponta que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em seu art. 22, apresenta que “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”.

O conceito de cidadania abrange uma série de significados e observações, porém para este trabalho será considerado como cidadania científica o fato de poder

[...] incorporar o direito à educação científica, o acesso à informação e às controvérsias produzidas pelos atores sociais no âmbito dos processos criativos científicos e de seus desdobramentos éticos, políticos e mercantis, como dimensões fundamentais aos processos de democratização da ciência. Acredita-se que a ciência cidadã abre possibilidades de realização de mediações científicas mais amplas e significativas para as diversas camadas sociais envolvidas, fundado sobretudo no bem-estar dos seres humanos (MOURA, 2012, p. 20).

O desenvolvimento intelectual e a crítica aliada com a formação básica para a cidadania são finalidades bastante citadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Santos (2007) afirma que não é recente que o ensino escolar de ciências vem sendo desenvolvido de forma totalmente descontextualizada, por meio da resolução ritualística de exercícios e problemas escolares que não requerem compreensão conceitual mais ampla, o que acarreta uma alfabetização científica superficial no sentido do domínio estrito vocabular de termos científicos.

Compactuo com Valério e Bazzo (2006), ao mencionarem a urgência de uma cidadania mais científica e tecnologicamente esclarecida, na qual, o exercício de um cidadão pleno exigirá uma análise crítica e reflexiva a decidir sobre todos os aspectos da nossa cultura científica. A ação de divulgação passa a ser uma necessidade e não uma opção, pois além de outras características, o cientista que divulga suas ações.

[...] expõe seu trabalho junto ao público interessado; [...] é uma forma de prestar contas à sociedade, mostrando de que forma (e onde) as verbas públicas são usadas; [...] motiva a vocação para as carreiras científicas e tecnológicas; [...] podem ser fontes complementares para professores do ensino fundamental, médio e universitário (VIEIRA, 2006, p. 9-11).

Acredita-se que a discrepância no ensino de ciências esteja relacionada ao baixo conhecimento da linguagem científica, um gênero de discurso que foi construído socialmente pelos cientistas em sua prática. Essa linguagem, também considerada linguagem da Ciência, possui suas próprias estruturas, regras e exceções, o que, muitas vezes pode tornar-se a grande dificuldade do entendimento, por exemplo, de leis e modelos científicos. Como possuem significados específicos, o cidadão pode não compreender quais são as repercussões do conhecimento científico em seu cotidiano (HALLIDAY, 1993; SANTOS, 2007).

A linguagem científica é apresentada de maneira menos sistemática e conceitual em textos de divulgação científica (TDC). Vieira (2006) afirma que os TDC devem possuir uma



linguagem leve e clara, permitindo ao leitor compreender a totalidade do texto. Nascimento (2005) apresenta pesquisadores que explanam sobre o emprego de TDC encontrados em jornais e revistas com linguagem acessível como alternativa ao uso do livro didático na divulgação do fazer científico. Para Bueno (2009), o TDC é uma forma de popularizar a ciência para um grupo de não especialistas, ou seja, o texto é criado por um grupo de especialistas que buscam aclarar os estudos recentes de sua pesquisa e, por meio de jornalistas científicos, compartilham um mesmo estilo de pensamento, constituindo o círculo esotérico fleckiano e, então, difundem os conhecimentos científicos para o círculo exotérico composto por não especialistas.

Mediante a realidade escolar, o emprego de textos de divulgação científica pode ser problemático, tanto na produção do texto de divulgação científica com linguagem menos esotérica e mais destinada ao público geral, como também na sua própria inserção em sala de aula. Essa problematização pode ratificar os obstáculos epistemológicos bachelardianos, ou seja, ao invés de uma remodelização do conhecimento científico, ocorrerá uma confusão no real significado dos conceitos, pois as metáforas e analogias utilizadas não seguem uma aceitação científica. A leitura desses textos de divulgação científica muitas vezes está resumida e incompleta, pois a simplificação da linguagem científica possibilita diferentes compreensões por diferentes sujeitos.

O texto de divulgação científica é elaborado para um público de não especialistas e por isso envolve um esforço de adaptação da linguagem que promove uma transformação do conhecimento científico. Este texto não foi necessariamente escrito com a pretensão de vir a circular num ambiente de ensino formal e, por isso, caso venha a ser inserido em aulas de ciências poderá contribuir para a constituição de obstáculos pedagógicos (NASCIMENTO, 2005, p. 138).

Então, existem análises a serem consideradas, pois outros problemas de aprendizagem formal de conceitos científicos podem surgir, assim potencializar-se-ão os obstáculos epistemológicos na mente dos estudantes, tanto por utilizar livros textos, quanto por utilizar TDC. Esses textos como caráter introdutório nas aulas de ciências, por exemplo, devem ser muito bem analisados e levada em consideração a fonte e comunidade científica avaliadora, pois o ensino de ciências não pode ficar marginalizado, visto que o entendimento de ciência e tecnologia faz parte da formação de um cidadão crítico e atuante em seu meio social.

Para utilização de textos de divulgação científica em sala de aula têm-se que fugir de

uma maneira simplista, empoderando as informações como verdades absolutas. Outro ponto a ser considerado, e também abordado por Ribeiro e Kawamura (2005) é o fato de que quando atribuímos ao texto uma função didática, temos que refletir sobre as verdadeiras contribuições que podem trazer ao ensino.

A partir do exposto, cabe a necessidade de estabelecer critérios para a escolha de um TDC que seja utilizado de maneira ética e que permita ao professor e aluno trabalhar de maneira colaborativa e consciente. Para a efetivação dos critérios para seleção dos TDC, serão abordadas as características elucidadas por Gomes, Da Poian e Goldbach (2012). Esses autores reconhecem a importância de uma linguagem acessível, ou caso não o tenha, cabe a adoção de estratégias para a adaptação da linguagem; articulação entre o conteúdo abordado pela revista concatenado com o currículo de sala de aula, bem como a importância de temas atuais e socialmente relevantes. Quanto às estratégias e possibilidades de uso dos TDC, cabe a importância do conhecimento do grau de instrução dos alunos e a linguagem veiculada por cada texto. No tocante às vantagens do uso de TDC em sala de aula, é uma possibilidade de atualização das informações que são ofertadas pelos livros didáticos, bem como a contextualização do conteúdo curricular, o que faz com que os alunos entendam a finalidade de estudarem Ciência. Os recursos visuais, como cores, hiperlinks, balões explicativos, curiosidades etc., também são critérios significativos para o interesse dos alunos, o que incentiva a leitura, o interesse e a possibilidade de levá-los a pesquisar temas relacionados ao apresentado pelo professor.

Terrazzan e Gabana (2003) consideram que os TDC são mais prováveis de leitura pelos alunos para o conhecimento de assuntos científicos e leitura espontânea do que livros didáticos. “Artigos de divulgação científica devem ser agradáveis de ler, proporcionar um momento de descontração. Ninguém quer ler um texto com um dicionário de ciências na mão” (VIEIRA, 2006, p. 39). Esses textos apresentam uma linguagem mais próxima da realidade dos alunos, pois existe a redução de informações técnicas a respeito de um tema específico; o assunto elucidado corresponde ao cotidiano do estudante, bem como os processos envolvidos na pesquisa, o que diferencia dos livros didáticos pelo fato de encontrarem nesses materiais apenas os resultados da Ciência, elucidando uma falsa neutralidade científica de verdade irrefutável. Os TDC atuam como materiais auxiliares, diminuindo o grau de mistificação e exaltação científica e, quando possível, apresentando o

fazer científico em conhecimentos novos.

A contrapartida é que, muitas vezes, os TDC não possuem como preocupação ensinar os conceitos científicos, podendo, negativamente, apresentar informações distorcidas e potencializar os obstáculos de entendimento de um fenômeno científico, por isto é importante a relação das informações destes textos com os conhecimentos prévios dos alunos, para que assim atribuam significados adequados. Deve haver também, por parte do professor, segurança em saber trabalhar com os textos, visto que possuem uma diversidade de informações que muitas vezes podem deixá-lo inseguro. Porém, à medida que se utiliza esse tipo de texto, pode aumentar a autonomia do professor frente ao livro didático como modelos prontos de aprendizagem (TERRAZZAN; GABANA, 2003).

Segundo Sasseron e Carvalho (2011), existe a necessidade de formar alunos para atuação na sociedade, largamente cercada por artefatos da sociedade científica e tecnológica. A utilização dos textos de divulgação científica amplifica o envolvimento dos alunos frente aos conhecimentos científicos, o que possibilita o auxílio e a discussão de acontecimentos que estão presentes no cotidiano dos alunos, de modo a proporcionar a formação de um cidadão capaz de argumentar em relação às ações que a Ciência apresenta à população.

### **Apresentação do texto de divulgação científica**

Não é novidade tratar das diversas formas de veicular as informações para as pessoas por meio de diferentes mídias, como: jornais, livros, cinema, telenovelas, desenhos animados, propaganda de televisão, rádio, redes sociais, letreiros nas avenidas etc.

Muito embora o objetivo da divulgação científica seja, de maneira geral, levar ao grande público informações sobre ciência e tecnologia, quando a pensamos como instrumento educacional e atribuímos a ela uma função didática, temos que refletir sobre as contribuições que os diferentes tipos de materiais veiculados pela mídia podem trazer ao ensino (RIBEIRO; KAWAMURA, 2005, p. 3).

Ribeiro e Kawamura (2005) apresentam categorias para a orientar o olhar dos materiais selecionados, sendo a categoria do conteúdo e a categoria da forma.

[...] A dimensão conteúdo compreende a temática, os elementos que evidenciam a dinâmica interna da ciência, o funcionamento da ciência como instituição social, a contextualização dos fatos noticiados e suas abordagens etc. Por outro lado, a dimensão forma compreende a estrutura do texto, o uso de recursos visuais e textuais, a linguagem e

os gêneros discursivos empregados (como explicação, descrição, exposição, argumentação e narração), o uso de metáforas e analogias etc. (RIBEIRO; KAWAMURA, 2005, p. 4).

Para o cumprimento dos objetivos apresentados neste trabalho foi escolhido um texto que discute o tema central – Alimentação. Esse tema é central no conteúdo que o professor estava tratando em sala de aula com os alunos do 3º ano de ensino médio no último trimestre do ano, as proteínas, possibilitando então uma compreensão mais geral e atualizada sobre as relações que se pode fazer com a temática. Como veículo, escolheu-se o site das Nações Unidas no Brasil (ONU BR), para explanação de uma notícia recente, e uma reportagem da Revista Ciência Hoje, revista de organização privada, sem fins lucrativos, voltada à divulgação científica no Brasil, cujo

[...] grande diferencial do Instituto Ciência Hoje (ICH) é a relação estreita com a comunidade científica, que valida o conteúdo de todas as suas publicações. A qualidade deste conteúdo foi inspiradora para que o ICH passasse a atuar também no segmento da educação científica. Por meio do Programa Ciência Hoje de Apoio à Educação (Pchae), uma tecnologia social premiada, já foram beneficiados mais de 14 mil professores e 600 mil estudantes do Ensino Fundamental (REVISTA CIÊNCIA HOJE, 2018).

### **Texto da revista ciência hoje**

Segundo o currículo da escola, para o último trimestre dos alunos do 3º ano do ensino médio, são trabalhados alguns aspectos do conteúdo – Bioquímica. Portanto, a partir do acesso do portal do assinante da revista Ciência Hoje, fez-se uma coletânea de TDC que mais se enquadravam na proposta do professor para contemplar suas discussões em sala de aula sobre as Proteínas. Utilizando os critérios abordados por Ribeiro e Kawamura (2005), bem como outros autores discutidos no referencial teórico, o texto escolhido intitula-se Dietas Vegetarianas, moda ou tendência alimentar para o futuro?, referente ao volume 56 da edição 334, escrito por Daniela A. Minuzzo e Tatiana El-Bacha, do Instituto de Nutrição da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No que respeita à temática, o texto aborda as diferentes classificações de vegetarianos e que esta prática deve ser feita com conhecimento e planejamento. Abordam a influência cultural, religiosa e familiar para a mudança de hábito. Determinados dados possuem fonte da Organização Mundial da Saúde (OMS) e relatam estudos a respeito das atividades

carcinogênicas oriundas carne vermelha. Dialoga com o leitor por meio de pergunta a respeito da qualidade das proteínas de origem vegetal e de origem animal, e afirma que sim desde que as quantidades e os alimentos a serem ingeridos sejam planejados. O texto desmistifica a anemia em relação ao vegetariano, bem como a relação da absorção de ferro se ingerido com a vitamina C, porém não faz nenhuma explicação do mecanismo.

Outro questionamento desse texto é a respeito da relação do vegetariano com o aumento do risco de fraturas ósseas, osteoporose. Apresenta uma explicação resumida a respeito da relação do ultravioleta com a “produção” da vitamina D, mas não apresenta os alimentos que podem fornecer os precursores para a formação da vitamina aos vegetarianos. O texto faz relação com os lipídeos que devemos ingerir, não fornecendo alternativas para os vegetarianos (veganos) a ingestão de ômega-3, enfatizando que pode desenvolver doenças crônicas, como as cardiovasculares e hipertensão, bem como a má formação da criança em gestantes. Discute a importância da vitamina B12, mas não informa a fonte alimentar. Brevemente faz uma relação com o meio ambiente, relacionando o consumo de água, o uso do solo e a emissão de gases estufa em consequência da pecuária. Atenta que é necessário acompanhamento de profissionais especializados para a mudança de hábito e considera a diferença do estilo e as condições socioeconômicas e culturais de cada um. Oferece sugestões para leitura oriunda do Ministério da Saúde, a página da sociedade brasileira de Vegetarianismo, bem como um site que discute o posicionamento da associação americana a respeito das dietas vegetarianas.

O texto não faz referência aos procedimentos internos da ciência, como testes com grupos, obtenção de dados pelos pesquisadores etc. Também considero que não faz relação com o título do texto. Os tipos de aminoácidos encontrados nos alimentos exemplificados poderiam ser mais bem discutidos, pois não fazem relação da concentração (g/L) de determinado nutriente encontrado em alimentos de origem animal ou vegetal, não deixando alternativas de substituição ao leitor. Os dados fornecidos da pela OMS e ONU, a respeito das questões ambientais, não se referenciam ao ano ou pesquisa, apresentando apenas porcentagens, ou seja, a informação está atemporal.

Em relação ao funcionamento institucional da ciência, as autoras não apresentam visões contraditórias a respeito dos estilos alimentares, nem comparações nutricionais, mas oferecem sugestões de leituras que podem trazer determinadas contradições e análises,

porém não foram lidas ou discutidas nesse trabalho. No que concerne ao contexto, aborda questões de cunho social (impactos da pecuária e agricultura no meio ambiente; o respeito às diferenças culturais e religiosas), econômico (não se remete aos métodos econômicos do país, ou relações com Produto Interno Bruto – PIB, mas relaciona que a diferenciação nos hábitos alimentares leva em consideração os aspectos econômicos familiares), bem como as preocupações com doenças em voga discutidas na mídia.

Sua abordagem é predominantemente sociológica, visto que está centrada na exposição de formas de alimentação que se relacionam com o comportamento alimentar da sociedade humana, ou seja, imbuída no comportamento social. Em sua estrutura, o texto é rico em imagens de vegetais e grãos, não fazendo qualquer referência a uma dieta de origem animal. Seus parágrafos são iniciados com o aumento da fonte do texto, em destaque para o negrito, o que permite ao leitor maior atenção ao que será abordado. Faz questionamentos e em seguida discute as principais ideias com o leitor, de uma maneira não impositiva, mas informativa. Não apresenta boxes com textos alternativos, apenas ao final apresenta sugestões de novas leituras. Essa forma estrutural é tradicional na revista Ciência Hoje, visto que possui um mesmo padrão textual e visual para com as notícias oferecidas à população.

A linguagem é acessível ao público, principalmente aos alunos de educação básica, visto que apresenta nominalizações científicas discutidas em sala de aula: gordura, glicemia, pressão arterial, concentração de glicose, gordura saturada, sal, colesterol. Não traz palavras rebuscadas, ou conceitos avançados no campo da nutrição. É uma leitura que dialoga com o leitor, portanto acredita-se que é de fácil compreensão para os alunos da 3ª ano do ensino médio, por exemplo.

A justificativa de escolha desse texto, além das observações citadas, ratifica as características importantes elucidadas por Gomes, Da Poian e Goldbach (2012). O texto apresenta uma linguagem acessível; as informações apresentadas se articulam com o currículo de sala de aula; é um tema socialmente relevante e de grau de entendimento simplório devido ao conhecimento das características dos alunos da escola. Não se pode deixar de citar que os recursos visuais são atrativos, pois incentivam a leitura, o interesse e a possibilidade de levá-los a futuras pesquisas a respeito do tema.



## Metodologia para apresentação do texto aos alunos

Os métodos e as atividades realizadas pela escola que o autor deste trabalho atua seguem com características de uma pedagogia tradicional, visto que, muitas das estratégias metodológicas abordadas pelo professor baseiam-se no objetivo principal de preparar os alunos apenas para a resolução de exames externos. Como essa atividade permite a discussão e maior participação dos alunos, cabe elucidar a importância da organização do trabalho pedagógico para uma verdadeira prática educativa.

Segundo Leal (2005), o planejamento é um processo de organização fundamental para a garantia da eficiência de uma atividade pedagógica, sendo, portanto, uma ação de reflexão que faz antes, durante e após a ação, ou seja, uma ação refletida de sua própria prática. Assim, cabe ao professor buscar novas técnicas a fim de fazer o melhor do ponto de vista metodológico e didático, não deslizando na mesma metodologia de utilização dos mesmos recursos e das invariáveis técnicas de ensino. LEAL (2005, p. 4) conceitua que

Método de ensino é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações ensino-aprendizagem. A técnica é a operacionalização do método. No planejamento, ao elaborar o projeto de ensino, o professor antevê quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com seu aluno em sala de aula na perspectiva de promover a aprendizagem. E, juntamente com os alunos, irão avaliando quais são os mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objetivos e aos alunos como sujeitos individuais. Nesse processo participativo o professor deixa claras suas possibilidades didáticas e o que ele pensa e o que espera do aluno como sujeito aprendente, suas possibilidades, sua capacidade para aprender, sua individualidade.

A organização deste trabalho pedagógico dividiu-se em três momentos e a mesma metodologia foi aplicada em seis turmas do 3º ano do ensino médio, com média de 40 alunos por turma. A atividade foi aplicada no início do mês de novembro de 2017 como atividade diversificada no 3º trimestre letivo. No primeiro momento metodológico o professor leu com os alunos uma notícia que saiu no site ONUBR – Nações Unidas no Brasil - intitulado por FAO vê alta da fome na América Latina e no Caribe; 42,5 milhões estão subnutridos. Ao final da leitura coletiva, os alunos foram convidados a responderem a questão: O que vocês sentem quando leem que 42,5 milhões de pessoas não conseguem suprir a demanda energética diária?



No segundo momento metodológico, em outra aula, ocorreu a leitura do TDC da revista Ciência Hoje. Como característica da escola, todos os materiais trabalhados em sala de aula foram disponibilizados em uma plataforma online, assim, para os alunos que faltaram ou que gostariam de fazer uma segunda leitura, disponibilizou-se o TDC nesta plataforma. Após a leitura, o professor construiu e aplicou um questionário para que os alunos respondessem em qualquer momento oportuno em sua realidade, ou seja, em casa, na escola, outro dia. No terceiro momento, após análise das respostas dos alunos, a atividade foi encerrada em sala de aula com uma breve discussão com os alunos a respeito do trabalho pedagógico realizado.

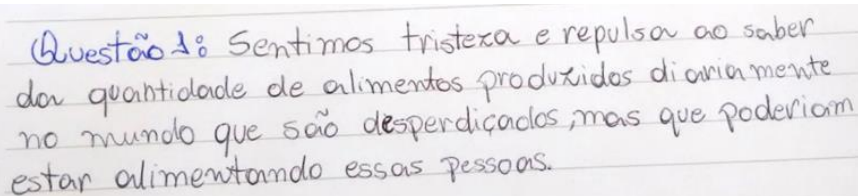
## Resultados

A atividade realizada teve a participação efetiva de 206 alunos (3º A ao F). Importante salientar que, para manter a integridade anônima das respostas dos alunos, manteve apenas as iniciais dos nomes, bem como a ordem de resposta. Foi mantida a escrita original deles, portanto não foi realizada nenhuma correção gramatical, bem como correção de linguagem ou conceitos científicos. A partir do reconhecimento da impossibilidade de transcrição de todas as respostas, procurou-se coletar e transcrever as que mais se diferenciaram do conjunto maior, portanto este foi o principal critério adotado para a coleta por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

### **Percepções a respeito da pergunta: o que vocês sentem quando leem que 42,5 milhões de pessoas não conseguem suprir a demanda energética diária?**

Após a discussão do texto motivador inicial, a respeito da fome da América Latina, os alunos “entregaram seus sentimentos” por meio de papéis comuns de caderno, ou seja, retiraram de seus cadernos, responderam e entregaram ao professor. Para organizar esse resultado inicial escolheram-se palavras em comum nas escritas. A maioria dos alunos adjetivou o sentimento com as palavras: tristeza, comoção, pena, mal, péssimo. Alguns alunos preferiram fazer individualmente, não houve qualquer objeção do professor, que por sinal, deixou-os livres para se expressarem individualmente ou em grupo. Abaixo seguem algumas opiniões individuais.

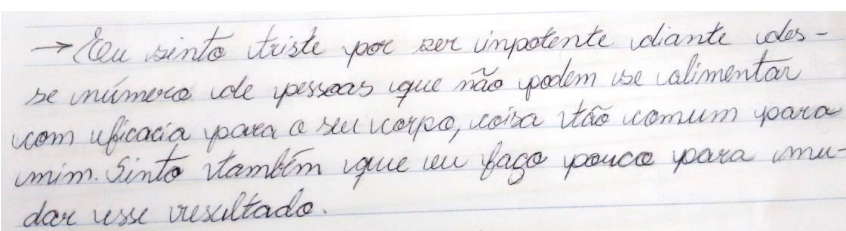
- Consenso de um dos grupos de alunos.



Questão 1: Sentimos tristeza e repulsa ao saber da quantidade de alimentos produzidos diariamente no mundo que são desperdiçados, mas que poderiam estar alimentando essas pessoas.

Figura 1 - Grupo com quatro integrantes.

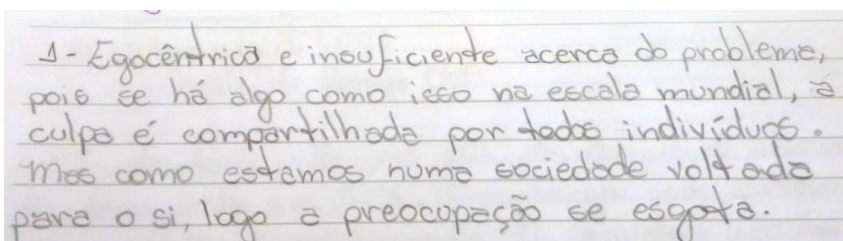
- Opinião escrita de uma aluna.



→ Eu sinto triste por ser impotente diante de-se inúmeras de pessoas que não podem se alimentar com eficácia para a seu corpo, coisa tão comum para mim. Sinto também que eu faço pouco para mudar esse resultado.

Figura 2 – Opinião individual 1

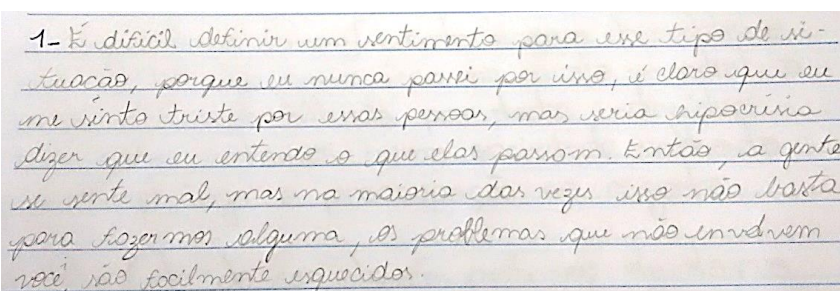
- Opinião escrita de outra aluna.



1- Egocêntrica e insuficiente acerca do problema, pois se há algo como isso na escala mundial, a culpa é compartilhada por todos indivíduos. Mas como estamos numa sociedade voltada para o si, logo a preocupação se esgota.

Figura 3 - Opinião individual 2

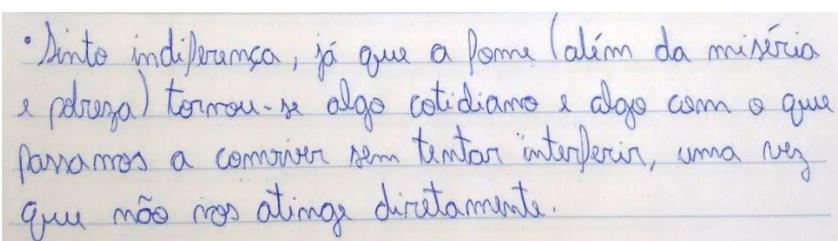
- Opinião escrita de um aluno



1- É difícil definir um sentimento para esse tipo de situação, porque eu nunca passei por isso, é claro que eu me sinto triste por essas pessoas, mas seria hipocrisia dizer que eu entendo o que elas passam. Então, a gente se sente mal, mas na maioria das vezes isso não basta para fazermos alguma, os problemas que não envolvem nós, não facilmente esquecidos.

Figura 4 - Opinião individual 3

- Opinião escrita de outro aluno.



• Sinto indiferença, já que a fome (além da miséria e pobreza) tornou-se algo cotidiano e algo com o que passamos a conviver sem tentar interferir, uma vez que não nos atinge diretamente.

Figura 5 - Opinião individual 4.

A escolha dos textos apresentados nas figuras teve como critério de escolha a diferença da maioria das respostas, portanto buscou-se coletar de turmas diferentes. A partir

da leitura, os alunos reconhecem o problema mundial, mas nem todos conseguiram opinar além de um adjetivo que se remete a tristeza, visto que muitos, talvez, não tenham passado por tal vivência. Muitos conseguiram relacionar com as políticas públicas brasileiras (também abordada no texto), bem como a sugestão de mais solidariedade entre as pessoas. Acredita-se que essa primeira parte foi bastante significativa, visto o empenho da maioria dos alunos para expor seus sentimentos.

### **Questionário respondido pelos alunos**

O questionário foi disponibilizado pelos alunos por meio de um link específico, podendo ser acessado tanto de computadores, quanto de celulares. As respostas foram enviadas diretamente para o e-mail institucional do professor. Ao todo foram recebidas respostas de 206 alunos, conforme já mencionado.

Tendo em consideração a pergunta segundo o próprio título do TDC, E então, dietas vegetarianas, é moda ou tendência alimentar para o futuro? grande parte dos alunos relataram que tiveram dificuldades de se expressarem, realizando respostas curtas e objetivas. As opiniões abaixo mesclam moda e tendência, que versou um total de doze respostas, ou 3,4% do público respondente:

*Inicialmente, quando tratado sem muito conhecimento, pode ser considerado moda. Quando é observado além disso, percebe-se que não se trata apenas de algo que se faça porque outra pessoa começou a fazer ou APENAS por amor aos animais, mas sim por um novo modo/método de vida. Aluna M. R. M (158).*

Já outra aluna relata que:

*Ambas, de certa forma, pois, embora a vida vegetariana esteja sendo incentivada pela mídia, essas tendem a ser uma tendência, visto as debilidades de nutrientes que os alimentos atuais vem apresentando. Aluna A. R. C. (164).*

A argumentação da aluna A. R. C. é semelhante à do aluno F. C. M. (184), de turmas diferentes.

*Creio que é parte dos dois, a alimentação saudável não depende do consumo de carne ou não consumo de carne, porém um cuidado especial tem que ser tomado em relação à variação da dieta vegetariana, acredito que virou parte de uma moda mas que pela pecuária gastar exorbitantemente água para a produção e a emissão de gases estufa ser muito alta é*

*um tendência de dieta para o futuro. Aluno F. C. M. (184).*

Dos alunos, 82%, ou 169 estudantes, opinaram que é uma tendência, porém se restringiram apenas em seguir a resposta curta oriunda da pergunta, semelhante ao que o aluno afirmou.

*Tendência alimentar para o futuro! Aluno N. C. R. (112).*

Ainda no grupo das tendências, determinados alunos construíram respostas mais amplas, resgatando conhecimentos prévios de outras questões. É o caso do aluno que afirmou.

*Uma tendência alimentar para o futuro, pois a indústria alimentícia esta focada somente nos fast foods, uma fonte muito forte para gerar lucros. Então pessoas que querem fugir desse alimentos altamente concentrados em gordura trans, adotam o vegetarianismo e vários tipos de dietas como forma de vida. Aluno P. H. A. (98).*

A aluna complementa escrevendo que.

*As dietas vegetarianas são consideradas uma tendência alimentar. Em uma sociedade enraizada culturalmente em uma alimentação baseada em carnes, acredito que em sua maioria, as pessoas que adentram ao estilo de vida vegetariano estão mais preocupadas com os benefícios que vão muito além do individual, perpetuando por várias áreas sociais do que com o fazer parte de um grupo apenas por moda alimentar. Aluna M. S. C. (108).*

Analisando o grupo das opiniões a respeito da moda, em termos quantitativos, se apresentou timidamente em comparação aos alunos que opinaram que era tendência, ou seja, apenas 30 alunos, ou 14,6% dos discentes acreditaram que fosse moda. Semelhante ao caso da tendência, vários alunos se limitaram a responder apenas com o termo moda, como foi o caso da aluna E. S. A. (114). O aluno a seguir trabalhou sua resposta dando ênfase.

*É moda, pois apesar de poder trazer melhorias à saúde, a carne, bem como os demais alimentos de origem animal, sempre fez parte da gastronomia humana e além de estar presente no cotidiano de bilhares de pessoas a sua ausência na alimentação exige mais cautela no preparo das refeições, o que se contrapõe ao estilo de vida atual. O ideal é o equilíbrio. Aluno D. V. (63).*

Então, mesmo afirmando que é moda, leva em consideração o equilíbrio entre alimentos de origem vegetal e animal na dieta. O aluno a seguir contextualiza sua resposta com diversas críticas que serão abordadas em momento posterior deste estudo, mas, no que

diz respeito ao objetivo da resposta da questão, afirmou que

*[...] Além disso, é inviável que dietas vegetarianas sejam universalizadas. O custo de dietas livres de proteínas animais têm custo extremamente mais elevado que a dieta básica da maioria dos brasileiros. No próprio artigo diz-se que a mudança de dieta deve ser feita mediante acompanhamento médico, o que é sonho na vida da grande maioria dos brasileiros. Caso a preocupação dos que se dizem ativistas ambientais fosse de fato a preservação animal, estes também não devem se medicar e usar xampus ou maquiagens devido ao fato de esses serem testados em animais, como cachorros e gatos [...]. Aluno M. V. C (57).*

O aluno M. V. C. elevou seu grau de discussão para outras questões além do fator alimentar e critica outros bens e consumo material não abordados pelo artigo, ou seja, o texto o fez resgatar e fazer relações com outras problemáticas. Complementa o aluno:

*Acho que é uma moda alimentar criado por uma pequena parte da população que visa uma alimentação mais saudável, pois nem todos tem condições financeiras de se tornar vegetariano, pois encontra vegetais frescos e com pouco poucos produtos químicos é muito difícil além de ser muito caro, principalmente aqui no Brasil. Aluno P. P. D. (174).*

Em relação à pergunta, *durante sua educação básica você se deparou com uma série de conteúdos na disciplina de Química. Quais conteúdos você consegue relacionar com as informações do texto?* Grande parte dos alunos conseguiram resgatar temáticas encontradas na termoquímica, na química orgânica (funções oxigenadas e nitrogenadas), na calorimetria, nas macromoléculas e biopolímeros. Cabe salientar que a maioria dos conteúdos curriculares citados são estudados no 3º ano do Ensino Médio. Seguindo o critério para transcrição das respostas, a aluna I.C.G (3) afirmou que:

*O texto falou sobre a deficiência de ferro dos vegetarianos. Essa questão está muito relacionada com o transporte de gases da respiração por formar a hemoglobina, proteína que transporta esses gases dentro das hemácias por meio de uma reação química em equilíbrio o que permite o uso da mesma hemácia para transportar CO<sub>2</sub> e O<sub>2</sub>. Aluna I.C.G (3).*

Outro aluno citou:

*Proteínas = polímeros Aminoácidos = funções orgânicas Ferro e cálcio = tabela periódica Emissão de gases do efeito estufa = estudo dos gases Lipídios = ligações intermoleculares Exposição ao sol = radioatividade Vitamina C = acidez e pH. Aluno M. V. C. (57).*



*Alimentos carcinogênicos = Os carcinógenos químicos que se ligam ao DNA e causam mutações. Conservantes alimentícios = Aditivos químicos Anemia = Bioquímica Ferro = grupo dos metais de transição da tabela periódica. Aluna M.E.C. (121).*

Outra aluna alegou:

*Consciência do impacto ambiental = Química Verde Aminoácidos chamados de essenciais=Biopolímeros Proteínas=São formadas por meio da polimerização Vitamina D =Formada pela reação fotoquímicas Proteína=Bioquímica Lipídios=Bioquímica Efeito Estufa= Química ambiental. Aluna B. O. F. (74).*

A respeito da pergunta, *o que você não sabia e que o texto pôde proporcionar para o aumento do seu entendimento sobre o assunto?*, não foi utilizado o critério da resposta diferenciada em relação ao grupo maior, vista a variedade de respostas, portanto, aleatoriamente escolheram-se cinco respostas, levando como único critério que as opiniões fossem de alunos de turmas diferentes. Uma das alunas afirmou:

*Que uma dieta vegana pode sim proporcionar uma saúde adequada pois ela é capaz de suprir todas as necessidades do corpo, fazendo substituições de alimentos. Aluna H. M. de L. (14).*

A aluna N. G. (53) afirmou que:

*Como tive muito acesso ao tema de educação alimentar e compostos benéficos pro organismo pela minha irmã nutricionista o que me trouxe maior conhecimento, foram os dados relacionados ao modo como a sociedade vem aderindo ao propósito do vegetarianismo e em como isso pode afetar a saúde principalmente das grávidas nas faltas de certas vitaminas. Aluna N. G. (53).*

Segundo B. O. de M. (107):

*Carnes processadas estarem no mesmo grupo de risco do cigarro e que a soja é o único alimento de origem vegetal com quantidades adequadas de todos os aminoácidos essenciais. Me fez entender que devemos comer um pouco de tudo, porém com balanceamento, já que tudo em excesso faz mal, assim como a falta também. Além disso, é preciso fazer exames de sangue semestrais para ver o que está em falta e o que está acima do permitido para poder dosar a alimentação. Aluna B. O. de M. (107).*

Para A. P. da S. M. (198):

*Tinha o conhecimento errôneo do déficit de valores nutricionais que uma dieta*

*vegetariana apresentava. Ao observar o texto, quebrei esse paradigma e penso em iniciar uma. Aluna A. P. da S. M. (198).*

O aluno G. B. B. (196):

*O fato de que uma dieta vegetariana é capaz de prevenir câncer, diabetes tipo 2 e hipertensão. E também o fato de que a crença está extremamente envolvida nisso tudo. Aluno G. B. B. (196).*

Já para G. L. R. (126):

*Que os nutrientes provindos da carne não adquiridos na alimentação, terão que ser repostos de outra maneira. Que a produção de carnes e laticínios são responsáveis pelo uso de 70% da água fresca do planeta e 19% da emissão de gases de efeito estufa. Aluno G. L. R. (126).*

### **Considerações finais**

Considero que a discussão do TDC em sala de aula possibilitou que os alunos se expressassem de maneira coletiva e individual em dialogia com o professor. Também puderam perceber outros materiais disponíveis para o conhecimento de assuntos de cunho científico que se relacionam com os conteúdos em sala de aula, visto que o texto apresentou elementos encontrados no currículo da Química Orgânica e Bioquímica do Ensino de Ciências da Educação Básica. A atividade teve característica diferenciada das demais desenvolvidas na escola na disciplina de Química, o que permitiu o enriquecimento do trabalho pedagógico do professor e maior relação com o aluno, visto que a escola margeada por um modelo tradicional de educação possui como característica a verticalização do processo de ensino-aprendizagem.

Após a resolução dos questionários no sistema online até a data combinada com os alunos, durante a discussão a respeito das respostas, vários alunos questionaram se estariam corretos ou errados determinados assuntos relacionados por eles. O professor enfatizou que não teria uma resposta padronizada, e que os alunos deviam expressar suas vivências e opiniões a partir da leitura do TDC. A partir da dúvida dos alunos, percebeu-se que a liberdade e a fuga dos moldes engessados pelo currículo na escola é algo não comum entre os estudantes. Considero que há uma visão formativa ignorada quando se assume a formação de uma pessoa por proposta curricular, ou seja, o currículo prescrito como o caráter mais importante no processo de formação.



O uso do TDC permitiu aos alunos o contato com notícias atuais de cunho científico e que se relacionam com os conteúdos clássicos abordados nos livros didáticos no que diz respeito do ensino de ciências. Mesmo não abordando o trabalho de um cientista propriamente dito, os alunos puderam ler um texto e perceber que o que veem em sala de aula se relaciona com notícias que estão na mídia. Também conseguiram relacionar os textos com demais questões provindas dos conhecimentos prévios, o que tornou a atividade prática diferenciada de mera repetição conteudista em uma escola tradicional. Ademais, em consonância com os autores referenciados, os TDC possibilitam a discussão de fatos científicos que estão imbuídos com o cotidiano dos alunos, o que aponta para remodelagem dos currículos no que diz respeito ao Ensino de Ciências na educação básica

## Referências

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, set/dez., 1996. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639/643>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 14 mai. 2018.
- BUENO, W. C. Jornalismo Científico: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (org.). **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, 2009. p. 157-178.
- CARNEIRO, M. H. S. Por que divulgar o conhecimento científico e tecnológico? **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Ed. Especial, p. 1-4, mar., 2009. Disponível em: <http://divulgencia.blogspot.com/2014/09/por-que-divulgar-o-conhecimento.html>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- GOMES, M. C.; DA POIAN, A. T.; GOLDBACH, T. Revistas de Divulgação científica no ensino de Ciências e Biologia: contribuições e limitações de seu uso. In: ENECIÊNCIAS - III ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 2012, Niterói. **Anais eletrônicos...** Niterói: UFF, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.enecienciasanais.uff.br/index.php/ivenecienciasubmissao/eneciencias2012/paper/view/299/170>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science: literacy and discursive power**. Bristol, London: University of Pittsburgh Press, 1993.
- LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- MENDES, O. et al. Ensino de Ciências no Brasil: marcos teóricos e legais. In: PORTO, M. D.;

SANTOS, M. L. S.; FERREIRA, J. R. R. (org.). **Os desafios do ensino de ciências no século XXI e a formação de professores para a educação básica**. Curitiba: CRV, 2016. p. 53-69.

MINUZZO, D. A.; EL-BACHA, T. Dietas vegetarianas: moda ou tendência alimentar para o futuro? **Revista Ciência Hoje**, v. 56, n. 334, 2016. Disponível em: <<http://cienciahoje.org.br/artigo/dietas-vegetarianas-moda-ou-tendencia-alimentar-para-o-futuro/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

MOURA, M. A. **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. 280 p.

NASCIMENTO, T. G. Contribuições da análise do discurso e da epistemologia de Fleck para a compreensão da Divulgação Científica e sua introdução em aulas de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 2, p. 127-144, maio/ago., 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172005000200127&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172005000200127&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 15 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, ONUBR. <<https://nacoesunidas.org/onu-no-brasil/>>. Rio de Janeiro: UNIC, 2018.

REVISTA CIÊNCIA HOJE. INSTITUTO CIÊNCIA HOJE, CH Online. Disponível em: <<http://cienciahoje.org.br>. 2018>. Acesso em: 2 jul. 2018.

RIBEIRO, R. A.; KAWAMURA, M. R. A ciência em diferentes vozes: uma análise de textos de divulgação científica. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2005, Bauru. **Atas...** Bauru: ABRAPEC, 2005. p. 1-13 Disponível em: <<http://www.nutes.ufri.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p803.doc>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-492, set/dez., 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, 2011, p. 59-77. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844768/mod\\_resource/content/1/SASSERON\\_CARVALHO\\_AC\\_uma\\_revis%C3%A3o\\_bibliogr%C3%A1fica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844768/mod_resource/content/1/SASSERON_CARVALHO_AC_uma_revis%C3%A3o_bibliogr%C3%A1fica.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2018.

TERRAZZAN, E. A.; GABANA, M. Um estudo sobre o uso de atividade didática com texto de divulgação científica em aulas de física. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Bauru. **Atas...** Bauru: USP, 2003. p. 1-11. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL172.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

VALÉRIO, M.; BAZZO, W. A. O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 25, n. 1, p. 31-39, 2006. Disponível em: <<http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/34/16>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

VIEIRA, C. L. **Pequeno manual de divulgação científica**: dicas para cientistas e divulgadores da Ciência. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2006. 47 p.

WATANABE, G.; KAWAMURA, M. R. A divulgação científica e os físicos de partículas: a construção social de sentidos e objetivos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 303-320, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n2/1516-7313-ciedu-23-02-0303.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2018.

Recebido em: 14/11/2018

Aprovado em: 08/01/2019

## CONSUMO DE DROGAS PELOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL

Rosário Martinho Sunde<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo, com o tema o consumo de drogas pelos adolescentes nas escolas moçambicanas: estratégias de intervenção psicossocial com alunos das escolas da cidade de Nampula, visa analisar as implicações do consumo de álcool e outras drogas pelos alunos no recinto escolar e propor estratégias de mitigação sobre o consumo das drogas nas escolas. O estudo parte duma experiência profissional do autor que durante as atividades de estágios e práticas pedagógicas com estudantes de Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula, em algumas escolas daquela cidade, pôde identificar que, em algumas aulas, os alunos estavam sob efeito de drogas. Outrossim, a motivação pelo estudo se sustenta pelas frequentes notícias e atenção do Governo pelo fenômeno em algumas escolas do país. Estrategicamente, o estudo levanta desafios para desencorajar e até estancar a situação.

**Palavras-chave:** Drogas. Adolescente. Escola.

### DRUG USE BY ADOLESCENTS IN MOZAMBICAN SCHOOLS: STRATEGIES OF PSYCHOSOCIAL INTERVENTION

**ABSTRACT:** This article, with the theme of drug use by adolescents in Mozambican schools: strategies of psychosocial intervention with students from schools in the city of Nampula, aims to analyze the implications of alcohol consumption and other drugs by students in the school and propose strategies of mitigation of drug use in schools. The study is based on a professional experience of the author who during the internship activities and pedagogical practices with students of Educational Psychology at the Pedagogical University of Mozambique, Nampula Delegation, in some schools of that city, identified that in some classes, the students were under drug effects. Also, the motivation for the study is sustained by the frequent news and attention of the Government by the phenomenon in some schools of the country. Strategically, the study raises challenges to discourage and otherwise staunch the situation.

**Keywords:** Drugs. Adolescent. School.

---

<sup>1</sup> Mestre em Administração e Gestão Escolar. Doutorando em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-Brasil (PUCRS) Porto Alegre-RS/Brasil. Docente da Universidade Pedagógica Nampula/Moçambique. E-mail: rsundescanda@gmail.com

## CONSUMO DE DROGAS POR ADOLESCENTES EN ESCUELAS MOZAMBIQUEÑAS: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

**RESUMEN:** El presente artículo, con el tema el consumo de drogas por los adolescentes en las escuelas mozambiqueñas: estrategias de intervención psicosocial con alumnos de las escuelas de la ciudad de Nampula, busca analizar las implicaciones del consumo de alcohol y otras drogas por los alumnos en el recinto escolar y proponer estrategias de intervención y mitigación sobre el consumo de drogas en las escuelas. El estudio parte de una experiencia profesional del autor que, durante las actividades de prácticas con estudiantes de Psicología Educacional en la Universidad Pedagógica de Mozambique, Delegación de Nampula, en algunas escuelas de aquella ciudad, pudo identificar que, en algunas clases, los alumnos iban bajo efecto de drogas. Además, la motivación por el estudio se sustenta por las frecuentes noticias y atención del Gobierno por el fenómeno en algunas escuelas del país. Estratégicamente, el estudio plantea desafíos para desalentar y hasta detener la situación.

**Palabras clave:** Drogas. Adolescente. Escuela.

O consumo de drogas pelos adolescentes e jovens nas escolas tende a ganhar proporções cada vez maiores em muitas escolas nas grandes cidades moçambicanas. É habitual observar-se alunos sob efeito de álcool e outras drogas no recinto escolar e em particular, na sala de aula. Essa atitude, muitas vezes, conduz ao consumidor um comportamento agressivo, interferindo no percurso normal do processo de ensino e aprendizagem e ou ainda, baixo aproveitamento do mesmo.

O consumo de álcool e outras drogas, enquanto adolescente, pode criar danos no Sistema Nervoso Central (SNC) e o organismo passa a depender dessa substância no exercício das suas funções. Como docente da Universidade Pedagógica Moçambique, Delegação de Nampula, o autor fez muitas visitas, práticas pedagógicas e psicológicas, estágios com estudantes do Curso de Psicologia e se apercebeu que:

- Em muitas escolas, adolescentes participavam das aulas sob efeito de álcool e outras drogas;
- Ao redor do recinto de algumas escolas estavam construídas barracas e cantinas vendendo álcool e outras drogas;
- Havia muita indisciplina e incumprimentos do regulamento e normas escolares pelos alunos;

- Registo de agressões, roubos e assaltos protagonizados pelos adolescentes;
- Registo de desistências e abandono escolar pelos adolescentes;
- Inexistência de serviços sociais e de aconselhamento psicológico nas escolas para ajudar na orientação dos adolescentes;
- Inexistência de políticas claras de desencorajamento de consumo de álcool e drogas pelos adolescentes nas escolas.
- Falta de divulgação da Resolução n°15/2003, de 4 de abril, Política e Estratégia de Prevenção e Combate a Drogas, aprovada pelo Conselho de Ministros da República de Moçambique.

A respeito dessa matéria, a Resolução n°15/2003 de 4 de Abril, nas suas alíneas a e b, do número 4.2 (p. 156) sustenta que entre tantos objetivos explícitos, é preocupação do Governo: “assegurar uma melhor informação da sociedades e educação moçambicana sobre a perigosidade do consumo ilícito de drogas e, reduzir o consumo ilícito de drogas no seio da camada juvenil e nas escolas”.

Recentemente, no Jornal Notícias Online (MOÇAMBIQUE, 2016), publicado em 23 março de 2016; o então Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, Jorge Ferrão defendeu que o combate ao consumo excessivo do álcool e drogas por parte dos adolescentes e jovens nas escolas deveria envolver todas as forças vivas da sociedade civil, com particular destaque para pais e encarregados, professores e gestores escolares. O apelo foi quando do lançamento do projeto “smahsed” (quebrados) que visa despertar os riscos sobre o consumo de álcool e drogas na menor idade, no seio da camada estudantil na faixa dos 12 aos 13 anos.

A iniciativa promovida pela DIAGEO<sup>2</sup> em parceria com o Ministério da Educação e Desenvolvimento da Humano e o Consulado Britânico em Moçambique, pretende divulgar mensagens educativas por meio de peças teatrais nas escolas onde serão abordados os impactos negativos do consumo de bebidas alcoólicas e outras drogas. No seu discurso o Ministro da Educação enfatizou que os atuais níveis de consumo de álcool e outras drogas são preocupantes pois para além de criar sérios riscos a saúde dos alunos, comprometem o seu aproveitamento pedagógico.

---

<sup>2</sup> Empresa de bebidas do Reino Unido, fundada em 1997, é a maior fabricante de bebidas destiladas do mundo, ela vende seus produtos em 180 países e tem representações em 80 países. Em 2014, a empresa empregava mais de 36.000 pessoas e a sua sede fica na cidade de Londres.



“O álcool, o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o tabaco e outras drogas são males sociais que ameaçam destruir a juventude de numerosos alunos pelo país, e isto é um chamamento a união de todas as forças vivas da sociedade para que possamos enfrentar e erradicar estes males de modo a proteger as gerações vindouras destes perigos” alertou o Ministro.

A exposição que os alunos encontram pelo fato de algumas escolas estarem próximas de mercados informais onde se vendem bebidas alcoólicas e outras drogas, Jorge Ferrão pediu uma maior responsabilidade por parte dos agentes informais, chamando estes a serem parceiros do Ministério da Educação na erradicação do fenômeno.

Naturalmente temos barracas em volta das nossas escolas, nos espaços que foram tomados pelo comércio informal. Respeitamos as pessoas que exercem o comércio informal, mas gostaríamos, com eles fazer um pacto e apelar que somente vendam o álcool a maiores de 18 anos e não as crianças, pois a nossa área de jurisdição é até o limite da própria escola (MOÇAMBIQUE, 2016).

Moçambique é o primeiro país africano a acolher essa iniciativa que surgiu no Reino Unido há sensivelmente 11 anos, tendo já escalado diversos países como a Irlanda, Vietnã, Jamaica, entre outros. Na primeira faz, e o projeto vai abranger 45.000 alunos de 30 escolas do Distrito de Marracuene, onde atores profissionais da Escola de Comunicação e Artes (ECA) vão escalar duas escolas por dia.

Ainda, em notícias de 10 de Novembro de 2015, apontam que na província do norte de Moçambique (Nampula), mais de cinco mil alunos e professores foram encontrados a consumir drogas e bebidas alcoólicas nos recintos escolares. Autoridades prometem regras mais duras. Nessa mesma fonte, o psicólogo Francisco Armando alertou para os perigos do consumo de drogas. Pediu a intervenção do Governo para acabar com esse fenômeno, implementando políticas claras. "O álcool, como outras drogas, pode alterar o funcionamento normal do nosso cérebro, dando-nos um comportamento não desejável. As escolas constroem o homem, se este homem começa a consumir álcool a partir dela, a situação pode complicar-se, futuramente", considera.

A título de exemplo, a fonte apresenta-nos narrativas de alguns alunos consumidores de drogas que pensamos em não identificá-lo pelo nome, codificá-lo em Aluno A. Esse aluno disse que frequentava a 12ª classe na Escola Secundária de Nampula e consumia álcool desde

dezembro de 2011. Ele disse que o álcool era a única forma de combater o estresse. “Se for uma sexta-feira posso beber até cair. Eu bebo mesmo”, afirma. O aluno conhecia os perigos de beber álcool em excesso, mas disse que não via outra alternativa. Aos outros jovens deixou um conselho: “bebam com moderação. Eu não bebo de forma moderada”.

Nos últimos anos, registrou-se um aumento no consumo de cannabis, tabaco e álcool nas escolas de Nampula. Este ano, registaram-se mais de cinco mil casos de alunos e professores encontrados a consumir drogas e bebidas alcoólicas em recintos escolares, segundo um relatório da Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, divulgado em outubro de 2015. O documento revela ainda que 100 professores ficaram incapacitados de dar aulas devido a perturbações mentais.

Essa fonte aponta que o relatório, que resulta de um inquérito feito em quase todos os 23 distritos da província de Nampula, no norte de Moçambique, não detalha as causas do consumo de drogas, mas os estudantes dizem que esta é uma forma de aliviar o estresse originado pelo desemprego, além dos salários baixos dos docentes. André Janna, secretário Provincial do Sindicato Nacional dos Professores, lamenta a situação e insta o sector a combater o consumo de drogas. “O consumo de álcool e outros estupefacientes é um dos graves exemplos de educação. Há professores que consomem com os seus alunos”, explica.

Segundo o site de notícias moçambicano, Portalangolap (2018), o último relatório do Gabinete Central de Prevenção e Combate a Drogas, as autoridades sanitárias garantem ter atendido um total de 4.240 pacientes com perturbações mentais e comportamentais devido ao consumo de substâncias psicoativas. Como se pode perceber, o problema de álcool e drogas nas escolas moçambicanas, e em Nampula em particular, constitui uma preocupação das autoridades governamentais, das direções das escolas, dos encarregados de educação e do autor, com ansiedade de ver o desenvolvimento de personalidade dos alunos/cidadãos conforme os anseios e princípios socialmente aceites.

### **Abordagem Epidemiológica do consumo do álcool**

Na abordagem sobre esse assunto Willhelm et al. (2015, p. 209) sustenta que: “o uso e abuso de álcool e outras drogas estão cada vez mais frequentes entre os adolescentes e isso pode acarretar problemas posteriores na vida do indivíduo, como a dependência de

substâncias” Para Almeida et al. (2014, p. 66),

O consumo exagerado de álcool e de outras drogas na adolescência pode causar alterações neurofisiológicas profundas, causando graves danos à memória, ao aprendizado, à inteligência, à capacidade de abstração além de aumentar a propensão dos jovens ao alcoolismo.

Para Martins e Quadros (2013), o consumo de bebidas alcoólicas por crianças e adolescentes pode levar a consequências graves, pois, eles ainda não atingiram o nível de desenvolvimento dos adultos, na maturidade social, na experiência de vida ou no desenvolvimento neuropsicológico. Assim, a escola e a família são órgãos relativamente importantes na promoção da saúde estudantil, difundindo informações contra o consumo de drogas pelos adolescentes e jovens na escola e fora dela. Tais entidades funcionam como camada protetora e devem-se envolver na prevenção e educação dos adolescentes, demonstrando seus efeitos nocivos.

Portanto, o consumo de álcool e outras drogas pelos adolescentes traz consigo inúmeras consequências que são visíveis tais como: complicação de saúde, baixo aproveitamento pedagógico, a disseminação do HIV/SIDA com ato sexual desprotegido, o que origina gravidez indesejada e Doenças de Transmissão Sexual (DTS) e desordem escolar e familiar, comportamento antissocial, perturbador e agressivo, sensíveis para o arranque e/ou o agravamento da dependência.

Nesse sentido, os adolescentes que consomem o álcool e outras drogas consideram-nas fator impulsionador que facilitam nas interações sociais, ajudam aos divertimentos, proporcionam melhor aprendizagem, embora tenham o conhecimento dos seus efeitos. Silva (2010), nas suas abordagens sobre consumo de bebidas alcoólicas por estudantes do ensino médio e características do grupo de pares, concebe o álcool como droga mais utilizada no mundo. Desde a antiguidade, está presente em rituais religiosos e festas; no mundo colonial, o vinho era consumido regularmente nas missas e não poderia faltar nos encontros amorosos, além de estar associado a hábitos alimentares. Atualmente, quase todos os países do mundo, onde o consumo é aceito, possuem uma bebida típica da qual se orgulham. No Brasil, apesar de a cerveja ser a bebida mais consumida, a produção de aguardente a partir da cana de açúcar faz parte da história dos brasileiros.

A autora continua afirmando que nas grandes navegações dos séculos XVI e XVII, as

principais riquezas buscadas no Oriente e na Américas eram drogas. Os homens desse período denominaram as especiarias da Índia oriental como a pimenta, a canela, a noz moscada e o pau brasil, e da Índia Ocidental como o açúcar e o tabaco.

Para Carneiro (2005, p. 11), a palavra droga vem do termo holandês *droog* que significa produtos secos, e nos séculos XVI e XVIII, representavam “um conjunto de substâncias naturais utilizadas, sobretudo, na alimentação e na medicina”. E foram essas substâncias o estímulo para as grandes viagens pelo velho mundo e, a partir delas, as trocas, ou escambos, tornaram-se importantes moedas de troca entre colonizadores e colonizados.

No Brasil, o pau brasil, o açúcar, o algodão e o tabaco abasteciam a colônia, tais especiarias, como eram conhecidas, significavam para os europeus da época fontes de boa saúde para o corpo, disposição dos sentidos e prorrogação da duração da vida, além de garantia de boas vestimentas e colorido nos tecidos. Na época colonial, não se fazia uma diferenciação entre droga e comida, alimento e remédio e as substâncias eram valorizadas, tanto pelas qualidades nutritivas, quanto pelas medicinais, afirma a autora.

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde considera como droga qualquer substância não produzida pelo organismo, com propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento. Dessa forma, existem substâncias usadas com a finalidade de produzir efeitos benéficos, como no tratamento de doenças e são consideradas medicamentos e também existem substâncias que provocam malefícios à saúde, os chamados tóxicos (NICASTRI, 2008 apud SILVA, 2010, p. 17).

As drogas usadas para alterar o funcionamento do cérebro, causando modificações no estado mental, são chamadas drogas psicotrópicas ou substâncias psicoativas e, em geral, têm a capacidade de provocar dependência. As drogas podem ser classificadas de diferentes formas, uma delas é do ponto de vista legal, as lícitas (comércio livre ou controlado) e outra, as ilícitas, mas também é possível classificá-las do ponto de vista médico, de acordo com as ações aparentes sobre o sistema nervoso central, desta forma há as depressoras, os estimulantes e as perturbadoras (SILVA, 2010).

Na visão de Almeida et al. (2014), o álcool é uma das substâncias psicoativas mais consumidas pelos jovens e de consumo mais precoces, independente da classe econômica ou cultural. Diferentes estudos confirmaram que o álcool pode ser facilmente obtido devido à

frequente propaganda, o que reflete seu consumo precoce e disseminado. Para esses autores, a população jovem é vulnerável às consequências negativas e, muitas vezes, trágicas do uso de bebidas alcoólicas.

Portanto, a adolescência constitui uma etapa muito complexa no desenvolvimento humano, precisando de um acompanhamento cuidadoso dos pais, dos professores e outras individualidades que fazem parte na vida, por ser uma camada que facilmente desvia-se por este ou aquele motivo. A publicidade nos órgãos de comunicação social - nos canais televisivo, rádio, cinema, imprensa - e placas publicitárias, ligadas ao álcool condicionam aderência de jovens a pensarem que por um lado beber está na moda e por outro é benéfico.

O fabrico em grande quantidade de diversos tipos de bebidas alcoólicas que levam aos adolescentes e jovens a facilidade de obtenção desta substância, vendida quer formalmente: nos supermercados, lojas de bebidas etc., quer informalmente: nas esquinas e barracas próximas aos estabelecimentos de ensino, promove o acesso destas drogas aos adolescentes. Apesar do Decreto Ministerial nº 54/2013, de 07 de Outubro, a venda do álcool aos menores de 18 anos ao nível do país, infelizmente, ainda acontece em locais próximos das escolas aos adolescentes e jovens.

Cavalcante, Alves e Barroso (2008, p. 557) enfatizam que:

Além do estímulo constante dos meios de comunicação e da condescendência dos pais, podemos mencionar outros fatores de risco que viabilizam o acesso dos adolescentes a essas substâncias, como sua grande disponibilidade, principalmente de drogas lícitas, em estabelecimentos comerciais e a falta de fiscalização adequada para sua venda, sendo comum a compra por menores de 18 anos; as normas sociais, que estimulam o hábito de “beber socialmente” ou fumar por “ser elegante”; o baixo preço de algumas dessas drogas, o que torna sua aquisição possível à maioria da população; e, por fim, em conflitos familiares graves, quando o adolescente se utiliza desse artifício como fuga à situação.

Baptista (2004) refere que as bebidas alcoólicas têm uma longa história. A sua origem remonta provavelmente ao neolítico, quando o homem começou a armazenar em recipientes de cerâmica produtos como o mel, frutas, sementes e cereais, ricos em hidratos de carbono. Da sua decomposição (processo de fermentação) surgiram bebidas de teor alcoólico. No antigo Egito e na Babilónia teria nascido a partir do processo de fermentação de cereais a(s)

cerveja(s). O hábito de beber cerveja estendeu-se pela bacia mediterrânica desde a Grécia à Ibéria.

A cultura da vinha e a produção de vinho também se perde no tempo, mas sem dúvida que se deve aos gregos e aos romanos na sua difusão, tendo mesmo os seus próprios deuses – Dionísio deus grego e Baco deus romano. Com a queda do Império Romano, a tradição de produzir vinho ficou limitada aos mosteiros - os bárbaros eram bebedores de cerveja - que mantiveram a tradição da cultura da vinha e difundiram as virtudes medicinais do vinho.

O processo de destilação do álcool foi conhecido nos países orientais vários anos antes de Cristo. O descobrimento do alambique atribui-se a um alquimista persa chamado Ramsés, no século VIII a.C. A destilação permite obter bebidas alcoólicas de alta graduação por meio da aplicação de calor a bebidas alcoólicas fermentadas, como é o caso das aguardentes, do cognac, do whisky e da vodka (BAPTISTA, 2004).

O mesmo autor continua argumentando que a palavra álcool tem origem árabe de *alkoholo kuhl* que originariamente significava “pó fino”. Os árabes acreditavam que a embriaguez se devia a um pó que se desprendia das bebidas alcoólicas e que era inalado ao beber; mais tarde *alkoho* passou a significar “a essência” de uma coisa. Na China, Ceilão, no Cáucaso e no Japão também se fabricavam diferentes tipos de bebidas destiladas a partir dos produtos da fermentação do arroz, do milho e da seiva da palmeira. As bebidas alcoólicas foram utilizadas como anestésicos, analgésicos e euforizantes para combater doenças como a peste negra no século XIV.

O consumo de bebidas alcoólicas conheceu lentamente o aumento a partir no período da Revolução Industrial, quando foram possíveis a divulgação e a comercialização à população mais ampla e para outros lugares ao nível geográfico. Mais tarde, depois do período das descobertas, em conexão da colonização do Mundo Novo, grandes movimentos comerciais surgiram da Europa e nas Américas.

### **Algumas Teorias Psicológicas sobre o consumo de álcool e outras drogas**

As abordagens psicológicas destacam duas correntes explicativas da dependência no sujeito: A primeira corrente é fundamental na organização e funcionamento do indivíduo a procura do álcool. Esse funcionamento desempenha para o indivíduo o objeto substituto



privilegiado, num histórico evolutivo de uma personalidade pré-mórbida oral e narcísica. Desse modo, o alcoolismo e outras drogas para os psicanalistas são um sintoma, manifestação de um conflito não resolvido. A segunda corrente é a comportamental - Watson, Skinner, Miller - que defende que o alcoolismo deixa de ter o significado de sintoma para constituir ele próprio a doença, sinônimo de comportamento inadaptado e mal aprendido e, por conseguinte, patológico. O álcool, tornado agente habitual de redução de tensão e ansiedade, de produção de alívio e bem-estar, constitui reforço para a persistência e repetição do comportamento alcoólico (SOUSA, 2008).

A perspectiva psicanalítica, como estratégia de sobrevivência, propôs uma base possível para dar uma explicação sobre o alcoolismo e um modelo global do funcionamento da psique. O prazer como princípio de Freud, desenvolve a inconsciência como sendo qualquer conduta que tem como origem a excitação desagradável e tendo como objetivo, evitar o desprazer ou produzir o prazer e a redução da dita excitação, com o que muitos drogados vêm se desculpando.

Freud definiu a pulsão como um conceito limite entre o anímico e o somático, entre o mental e o biológico. E o objeto da pulsão, neste caso não exclusivamente sexual, é a “coisa”, na qual ou por meio da qual a pulsão pode alcançar a sua satisfação e o bem estar do sujeito. O objeto da pulsão não tem um significado puramente existencial, uma vez que pode não se reduzir apenas a uma coisa ou a uma pessoa, mas pode abranger também certos conteúdos inconscientes que tornam presente o objeto apenas representado. É para o objeto representado o álcool, no caso presente que toda a pulsão alcoólica converge. A fixação da pulsão num objeto como o álcool resulta do fato de o álcool poder ser representado como o meio através do qual a pulsão procura satisfazer-se (SOUSA, 2008).

Segundo Rousseau apud Sousa (2008), a neurose seria o resultado de um conflito entre o Ego e o Id. É uma característica do conflito intrapsíquico em que o Ego reprime o Id. O Id é totalmente inconsciente, funcionando segundo o princípio do prazer; desconhece o tempo, as relações causais, a lógica e a sucessão do bom e do mau.

Por sua vez, a psicose seria o resultado de um conflito entre o Ego e o mundo exterior, levando a uma clivagem no seio do Ego, originando um Ego perverso, o qual provoca a dissociação do Ego consciente e de todas as suas funções: o princípio da realidade, a

socialização, o raciocínio, a adaptação à realidade. De uma forma geral, o álcool produz efeitos distorcidos à percepção da realidade ligado na avaliação errada nas próprias capacidades físicas do indivíduo. Verifica-se uma diminuição da rapidez no indivíduo sobre os seus reflexos cerebrais e os movimentos corporais coordenados ficam comprometidos, o que poderá atingir até a fase de aniquilamento no sentido total da pessoa.

A experiência avançada sobre o álcool tem um efeito calmante e eufórico que na evolução do alcoolismo são consideradas determinantes e com relevância a embriaguez. O indivíduo que usa o álcool até chegar à dependência, durante a abstinência, e pelo desejo da manifestação do Ego perverso é levado ao desprazer. O efeito produzido pelo álcool, num adolescente poderá evitar esse desprazer.

### **Fatores que motivam os adolescentes e jovens a consumirem o álcool e outras drogas**

Realmente não existe uma única causa que possa explicar o porquê de os adolescentes chegarem a consumirem o álcool e outras substâncias psicoativas. Eles se envolvem nas bebidas alcoólicas e outras drogas, por ver todos os amigos a consumirem (pressão de grupos de pares), imitação comportamental, ou por estar na moda, para relaxar, experimentação, fuga de problemas familiares e sociais ou para se sentirem aliviados.

Sousa et al. (2008, p. 47) sublinham que mesmo que não se deva generalizar a influência dos outros sobre os adolescentes, no que se refere ao consumo de bebidas alcoólicas, a verdade é que, muitas vezes, devido a comportamentos conformistas, de competição, comparação ou necessidade de inserção, os adolescentes se entregam ao álcool “de corpo e alma”. Analisando, de forma breve, alguns dos mecanismos indutores dos comportamentos alcoolizantes entre os adolescentes e jovens vemos, entre outros, a pressão do grupo de pares, a imitação comportamental, o conformismo adaptativo e a liderança no seio do grupo.

#### **Interação grupal**

As interações grupais visam aos indivíduos atingirem objetivos comuns e solidariamente atuam entre si. Nessa dinâmica pode surgir um processo de influência dentro

do grupo que leva no indivíduo a reconciliar seu comportamento ao grupo. Os modelos de condutas e papéis sociais são aprendidos e assimilados e o grau de obediência que implicam em menor ou maior grau nas regras de grupo informais. Nessa direção o consumo de drogas toma lugar importante, e o não cumprimento pode levar à repressão senão à rejeição.

Lewina apud Sousa et al. (2008, p. 47-48), afirma que

A interação grupal deriva dos comportamentos dos indivíduos entre si e implica a influência mútua dos seus comportamentos dentro do grupo. Esta interação pode passar pela adoção de condutas e expressões linguísticas próprias, que só ganham dimensão no grupo e que servem para distingui-lo de outros grupos.

### **Imitação comportamental**

A adolescência se refere à idade mais saliente aos comportamentos estereotipados e conformistas, visto que nela se verifica uma grande suscetibilidade nas influências externas e, principalmente dos pares. Portanto, os jovens e adolescentes chegam a consumir drogas por seguir o ritmo dos elementos considerados influentes do grupo e por este comportamento constitui o processo de imitação como acima se referênciamos.

Sousa et al. (2008) diz que o conformismo com o grupo, expresso na atitude de imitação comportamental é, na sua forma mais simples, a adoção dos mesmos comportamentos, atitudes e valores por parte de um indivíduo, que os outros membros do grupo adotam, mesmo contrariando os seus próprios princípios. Os autores referem ainda que estudos de Bandura, realizados em 1965, concluíram que a imitação é um processo de aprendizagem, feita por meio da observação, que acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida. Embora esteja muito presente na infância, a imitação tem grande importância na adolescência. Nessa fase de interação grupal por excelência, o adolescente pode ser induzido, por meio da imitação, a consumir droga. Se, ao fazê-lo, os resultados para o indivíduo forem esperados, como por exemplo, ser reconhecido pelo grupo pelo fato de ter conseguido consumir, então o adolescente passa a prever que, agindo daquela forma, obterá determinado efeito, saindo o seu comportamento reforçado.

### **Conformismo adaptativo**

Importa salientar que o processo de influência social, assim como o comportamento de grupo não são regras sem exceção, portanto, os grupos são organizados por pessoas para uma interação entre si e os seus valores. O comportamento e a personalidade continuam a ter impacto, muitas vezes, e não são abandonados em favor do grupo.

Dessa feita, muitas vezes as atitudes dos adolescentes e jovens são condicionadas e influenciadas pelos comportamentos de grupo. Assim, os indivíduos possuem todas as vivências e educação de forma individual que mais tarde se tornarão mais ou menos influenciáveis. A ligação com a família pode condicionar a adoção de uma posição individual em relação ao seu envolvimento com o grupo.

Sousa et al. (2008) afirmam que a adolescência é, por excelência, a fase grupal da vida do indivíduo, em que este necessita estar inserido num grupo de amigos. É no seio desses grupos que irá se desenvolver e adquirir aptidões fundamentais para a sua vida futura profissional, social, sexual e afetiva. Contudo, é também no seio desses grupos que se geram certos comportamentos, mais ou menos positivos, e interações diversas que vale a pena analisar e tentar estabelecer um elo com o consumo de álcool. Assim, em contexto de diversão, interações, festas e saídas, caracterizadas muitas vezes por processos de influência social, podem incentivar o indivíduo a se envolver em drogas.

O álcool e outras drogas trazem, em geral, graves consequências para o indivíduo, quer em nível físico, sendo fator de risco para várias doenças, quer em nível da sua vida social e relacional. E se os problemas físicos e psicológicos, ocasionados pelos consumidores, são graves em qualquer idade, eles se tornam potencialmente mais graves num organismo em formação e crescimento, como é o caso dos jovens e adolescentes.

### **Efeitos orgânicos do consumo de álcool e outras drogas**

O álcool e outras drogas consumidas entram e circulam nas veias sanguíneas, passando pelo fígado onde começa o serviço de metabolismo. O consumo de substâncias psicopáticas, o álcool em particular, é eliminado pelos rins e os resíduos voltam eventualmente ao fígado que serão transformados em gás carbónico e água, depois são expelidos pelos pulmões.

O estudo elaborado mais recente, de Ferreira, Borges e Filho (apud Sousa, 2008),

sistematiza os principais efeitos derivados da ingestão desregrada de álcool, classificando-os da seguinte forma: (1) complicações cardiovasculares; (2) efeitos em nível hepático; (3) efeitos neurológicos; (4) efeitos gastrointestinais; (5) alterações endócrinas e metabólicas, e (6) alterações hematológicas. No sistema cardiovascular, doses elevadas de álcool provocam lesões no coração, provocando arritmias e outros problemas, tais como trombozes e derrames consequentes. É relativamente comum a ocorrência de um AVC, após a ingestão de grande quantidade de bebidas alcoólicas. Com o tempo, o álcool pode provocar micro lesões no miocárdio e causar o aumento da pressão arterial, “podendo degenerar em cardiomiopatia congestiva com dispneia progressiva, com intolerância ao esforço, edemas ou outros sinais congestivos”.

Para Almeida et al. (2014, p. 66)

Os seus efeitos repercutem na neuroquímica cerebral, em pior ajustamento social e no retardo do desenvolvimento de suas habilidades, já que um adolescente ainda está em processo de maturação em termos biológicos, sociais, pessoais e emocionais. Durante a adolescência o córtex pré-frontal ainda está em desenvolvimento, podendo o uso do álcool afetar uma série de habilidades que o adolescente necessita desenvolver e que são mediadas por este circuito.

### **Efeitos psicossociais do consumo de álcool e outras drogas**

O uso do álcool e outras drogas traz a todos níveis inúmeras consequências desastrosas. Os acidentes de viação, de trânsito, de violência doméstica, abuso de menores e sexual, de trabalho, de homicídios, desmembramento familiar, de baixo rendimento pedagógico e deficiente relacionamento com colegas. Essas e outras consequências comprometem o futuro do indivíduo, da família e de um país em geral.

Para Cavalcante, Alves e Barroso (2008, p. 557) "o consumo de álcool em excesso pelo adolescente traz várias consequências graves para sua saúde, evidenciando-se que esta droga socialmente aceita é a porta de entrada para o consumo e o vício em outras drogas, ditas ilícitas".

As escolas têm vivenciado um aumento da agressividade e violência. O uso abusivo de drogas psicotrópicas retroalimenta a violência e está associado com bullying para ambos sexos. Também, os jovens que fazem esse uso apresentam maior agressividade, estão menos

predispostos ao estudo e são mais desatentos (ELICKER et al., 2015, p. 400).

## **Implicações escolares do consumo de álcool e outras drogas**

O consumo do álcool pelos adolescentes enquanto alunos compromete o seu rendimento escolar desde cedo. A ingestão do álcool traz consigo as repercussões diretas a curto, médio e longo prazo. A diminuição do rendimento escolar, assim como os comportamentos de risco (à saúde) são os problemas que surgem a curto prazo. Assim, a personalidade dos adolescentes que consomem o álcool poderá ter interferência no seu desenvolvimento cognitivo e físico.

Classe social, escolaridade, vínculo com a escola e a ocorrência de reprovações escolares estiveram associadas a consumo de tabaco e drogas ilícitas, prejuízo no desempenho e baixa frequência escolar. O consumo de drogas tem maior prevalência entre grupos com menor escolaridade (ELICKER et al., 2015, p. 400).

No entanto, olhando a imaturidade orgânica e cognitiva do adolescente consumidor, as implicações são várias, desde a sua saúde, frequência e envolvimento nas atividades escolares e o relacionamento com os pares, os professores e até com a família. Portanto, muitos adolescentes se tornam agressivos e desrespeitam as normas de convivência na escola, perdem muitas aulas e, às vezes, chegam a desistir. Em suma, o consumo de drogas conduz ao baixo aproveitamento escolar dos adolescentes praticantes.

## **Estratégias de intervenção psicossocial ao consumo de drogas nas escolas**

Pelo nível de risco que os adolescentes consumidores de álcool e outras drogas que lhes esperam, sugere-se como estratégias para mitigar o fenómeno:

1 - Proibição de venda de álcool e outras drogas em cantinas e barracas ao redor de escolas

Esta estratégia é aplicável se for operacionalizado o Decreto nº 54-2013, de 7 de outubro (MOÇAMBIQUE, 2013) e da Resolução n. 15/2003, de 4 de abril (MOÇAMBIQUE, 2003). As escolas, em coordenação com os municípios, devem garantir a fiscalização e penalização dos agentes comerciais que mantêm a venda de álcool e outras drogas nos arredores das escolas e aos menores. Portanto, será mais fácil gerir aspectos oportunistas



quando os fatores de risco estiverem longe dos infratores.

## 2 - Promoção de ciclos de palestras nas escolas e nas comunidades

A escola, os profissionais de saúde e os agentes políticos devem promover ciclos de palestras e teatros junto às escolas e comunidades sobre os prejuízos de consumo de drogas enquanto adolescentes e divulgar a lei que proíbe a venda de álcool aos menores. As pessoas conhecem os perigos que as drogas trazem no meio social, contudo, a disseminação por meio de palestras e encontros com a comunidade vai conscientizá-la sobre a responsabilidade social.

Em órgãos de informação pública como rádio, televisão, jornais e outros, além das belas publicidades sobre o álcool e/ou tabaco, deve se encontrar um espaço em que possam abordar questões de riscos e prejuízos do consumo de drogas. Esse espaço seria oportuno para divulgar o decreto nº 54-2013, de 07 de outubro (MOÇAMBIQUE, 2013) e da Resolução nº15/2003 (MOÇAMBIQUE, 2003), de 4 de abril, e outras informações necessárias a respeito de consumo de drogas pelos adolescentes nas escolas.

## 3 - Criação de gabinetes de aconselhamento psicológico junto às escolas

Dado o grau de profissionais de psicologia formados em muitas universidades moçambicanas e fora do país, sugere-se que haja nas escolas gabinetes de atendimento psicológico. A presença do psicólogo sempre foi importante, além de questões de drogas que se vêm discutindo, têm surgido nas escolas inúmeras situações que exigem um profissional de psicologia para intervir. Junto com os profissionais de saúde, o psicólogo diagnostica e intervém ao tratamento em casos mais graves. Em todo caso, o acompanhamento psicológico vai ajudar o ajustamento comportamental do adolescente consumidor.

Para Lima, Dimenstein e Macedo (2015), perante casos de consumo abusivo de álcool e drogas, o psicólogo pode: acompanhar mais intensivamente os casos identificados pela equipe da estratégia saúde da família com padrão de uso regular e abusivo e com prejuízos à funcionalidade, exposição a riscos, danos e vulnerabilidades; trabalhar a partir do manejo do vínculo, da escuta qualificada e do acolhimento do sujeito em suas necessidades e singularidades para minimizar as resistências e oferecer abordagem direta e assertiva que motive o indivíduo e a família a procurarem ajuda.

## 4 - Penalizações aos alunos e professores consumidores

As escolas e qualquer organização trabalham segundo princípios e normas pré-estabelecidas. O consumo de álcool e outras drogas em recinto escolar e/ou apresentação dos utentes da mesma sob efeito de drogas deve ser objeto de penalização. Devido à incapacidade que as drogas criam aos consumidores, tanto o professor como o aluno devem se abster ao consumo, garantindo bom exemplo e responsabilidade por um lado e, disponibilidade psicossocial para aprendizagem, por outro.

### **Considerações finais**

Em virtude das constatações observadas e das notícias apresentadas sobre o cotidiano dos adolescentes e jovens nas escolas face ao consumo de drogas, levantamos as questões de reflexão: o que fazer com alunos consumidores de drogas nas escolas? O que fazer com as barracas e cantinas que vendem algumas drogas ao redor das escolas? O que fazem os nossos psicólogos educacionais, escolares, assistentes sociais que as universidades moçambicanas formam anualmente e que poderiam intervir nesses assuntos? Como evitar a propagação do fenômeno para a nova geração? Onde está a figura dos pais e encarregados de educação, do professor, membros de Conselho de Escola e da comunidade em geral, sobre os alunos consumidores de drogas na escola e fora dela?

Os alunos viciados hoje e os principiantes são nossos filhos, irmãos, vizinhos e amigos dos nossos filhos que precisam de um urgente apoio, uma orientação e aconselhamento para se integrar ao meio social e continuar com a vida saudável. Os psicólogos formados, muitos deles, estão a leccionar as disciplinas que nem dizem respeito ao seu potencial e habilidades profissionais, como é o caso de Português, Geografia, História, Matemática, para os que conseguiram; sem contar com outros em lista de espera para conseguirem um espaço para aplicar a sua teoria.

O combate de consumo de álcool e outras drogas nas escolas, deve ser tarefa de todos, desde os pais e encarregados de educação, membros do Conselho de Direção, professores e a comunidade em geral. Portanto, o adolescente (aluno) que consome droga, adquire o produto na comunidade. Outrossim, as autoridades governamentais em coordenação com as direções das escolas, devem desencorajar a instalação de barracas e cantinas nas escolas ou ao redor delas. Ainda, deve-se promover um sistema de palestras sobre os riscos do consumo

de drogas nas escolas e pelos adolescentes. É oportuno que o Sistema Educativo potencie nas escolas serviços de atendimento psicológico com suporte dos profissionais que o país anualmente forma. Ainda, o Governo, por meio da mídia e palestras deve divulgar as informações e todas restrições do Decreto nº 54-2013, de 07 de outubro (MOÇAMBIQUE, 2013) e da Resolução nº15/2003, de 4 de abril (MOÇAMBIQUE, 2003) e em outros escritos.

## Referências

ALMEIDA, R. M. M. et al. Uso de álcool, drogas, níveis de impulsividade e agressividade em adolescentes do Rio Grande do Sul. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 65-72, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12727/1144>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BAPTISTA, R. **Representação social do consumo de bebidas alcoólicas em estudantes do ensino superior de Coimbra**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra - PT, 2004.

CARNEIRO, H. Transformações da palavra “droga”: das especiarias coloniais ao proibicionismo contemporâneo. In: VENÂNCIO, R. P.; CARNEIRO, H. (org.). **Álcool e drogas na história do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2005. p. 11-27.

CAVALCANTE, M. B. P. T.; ALVES, M. D. S.; BARROSO, M. G. T. Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. **Esc. Anna Nery Ver. Enferm.**, Ceará, v. 12, n. 3, p. 555-559, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v12n3/v12n3a24>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ELICKER, E. et al. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho - RO, Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 399-410, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ress/v24n3/2237-9622-ress-24-03-00399.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

LIMA, A. I. O.; DIMENSTEIN, M.; MACEDO, J. P. Consumo de álcool e drogas e o trabalho do psicólogo no núcleo de apoio à saúde da família. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 9, n. 2, p. 188-197, 2015. Disponível em: <[pepsic.bsalud.org/pepsipesq/v9n2a09.pdf](http://pepsic.bsalud.org/pepsipesq/v9n2a09.pdf)>. Acesso em 27 fev. 2019.

MARTINS, I. P. S. G.; QUADROS, E. A. O consumo de bebidas alcoólicas na adolescência e suas consequências na aprendizagem. **Cadernos PDE**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2013. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fafipar\\_pe](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipar_pe)>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA DE. Portal do Governo de Moçambique. **Jornal Notícias Online** Publicado em Quarta, 23 Março 2016. Disponível em: <<http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/Consumo-de-alcool-nas-escolas-preocupa-sect>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA DE. Resolução n. 15/2003 de 4 de abril. **Política e Estratégia de**

**Prevenção e Combate à Droga.** Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique. Série I, n. 20, p. 153-159. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/content/download/1514/12657/version/1/file/Politica+de+Combat>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA DE. Decreto n. 54 de 07 de outubro de 2013. **Regulamento Sobre o Controlo de Produção, Comercialização e Consumo de Bebidas Alcoólicas.** Boletim da República: Publicação Oficial da República de Moçambique. Série I, n. 80, p. 741. Disponível em: <http://www.at.gov.mz/por/Media/Files/Decreto-n1-54-2013-de-07-de-Outubro-1a-serie-n1-80>. Acesso em: 27 abr. 2018.

MOÇAMBIQUE, REPÚBLICA DE. Portal do Governo de Moçambique. Jornal de Notícias Online, publicado em 10 de Novembro de 2015, **Consumo de drogas e álcool nas escolas preocupa autoridades de Nampula.** Disponível em: <http://www.dw.com/pt-002/consumo-de-drogas-e-%C3%A1lcool-nas-escolas-preocupa-autoridades-de-nampula/a-18841540>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PORTALANGOLAP, **Primeiro-ministro recomenda combate à droga com os recursos disponíveis, 24 fevereiro 2018.** Disponível em: [http://www.angop.ao/angola/pt\\_pt/noticias/africa/2018/1/8/Mocambique-Primeiro-ministro-recomenda-co](http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/africa/2018/1/8/Mocambique-Primeiro-ministro-recomenda-co). Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, I. A. **Consumo de bebidas alcoólicas por estudantes do ensino médio e características do grupo de pares.** Marília, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2010. São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva\\_ia\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_ia_me_mar.pdf). Acesso em: 27 abr. 2018.

SOUSA, F. C. et al. **O consumo de bebidas alcoólicas na população escolar juvenil,** Lisboa: 2008.

WILLHELM, A. R. et al. Consumo de Álcool na Adolescência e Relação com Uso Excessivo de Bebidas Alcoólicas dos Pais: Estudantes de Quatro Escolas de Porto Alegre. **Psico,** Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 208-216, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283042483\\_Consumo\\_de\\_Alcool\\_na\\_Adolescentia\\_e\\_Relacao\\_co](https://www.researchgate.net/publication/283042483_Consumo_de_Alcool_na_Adolescentia_e_Relacao_co). Acesso em: 27 abr. 2018.

Recebido em: 22/09/2018  
Aprovado em: 15/03/2019