

Ano III, Nº 06 - Jan/Jun 2010
ISSN 1981-9161

Revista Eletrônica de Educação



A sua Universidade em Londrina

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

EDITOR

Prof.^a Ms. Marcelo Caetano de Cernev Rosa

CONSELHO INTERNO

Prof.^a Ms. Adriana Cristina Dias Locatelli (UniFil)

Prof.^a Ms. Miriam Maria Bernardi Miguel (UniFil)

Prof. Ms. José Antônio Baltazar (UniFil)

CONSELHO EXTERNO

Prof.^a Ms. Adriana de Fátima Ferreira (UEL)

Prof.^a Dra. Adriana Dulcina Platt (UEL)

Prof.^a Dra. Angela Maria de Souza Lima (UEL)

Prof.^a Dra. Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR)

Prof.^a Ms. Maria Elisa Pacheco (PUC-PR)

Prof. Dr. Gilmar Aparecido Altran

Prof.^a Dra. Ilezi Luciana Fiorelli Silva (UEL)

Prof.^a Ms. Simone Varela (UNIOESTE)

Prof.^a Ms. Silvia Helena Carvalho

Prof.^a Ms. Patrícia Martins C. Branco (UEL/UniFil)

SECRETARIA

Marinês Rodrigues Ferreira Matsumoto

**ENTIDADE MANTENEDORA:
INSTITUTO FILADÉLFIA DE LONDRINA**

Diretoria:

Sra. Ana Maria Moraes Gomes	Presidente
Sra. Edna Virgínia C. Monteiro de Melo	Vice-Presidente
Sr. Edson Aparecido Moreti	Secretário
Sr. José Severino	Tesoureiro
Dr. Osni Ferreira (Rev.)	Chanceler
Dr. Eleazar Ferreira	Reitor

Reitor

- **Dr. Eleazar Ferreira**

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

- **Prof. Ms. Lupércio Fuganti Luppi**

Coordenadora de Controle Acadêmico

- **Esp. Alexandra Pires Lucinger**

Coordenadora de Ação Acadêmica

- **Laura Maria dos Santos Maurano**

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

- **Prof.^a Dra. Damares Tomasin Biazin**

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

- **Prof. Dr. Mario Antônio da Silva**

Coordenadora de Projetos Especiais e Assessora do Reitor

- **Josseane Mazzari Gabriel**

Coordenador de Publicações Científicas e Coordenador Geral Acadêmico da UniFil VIRTUAL

- **Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães**

Coordenadora Geral da UniFil VIRTUAL

- **Ilvili Andréa Werner**

COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

- **Administração** - Prof.^a Esp. Denise Dias Santana
 - **Agronomia** - Prof. Dr. Fabio Suano de Souza
- **Arquitetura e Urbanismo** - Prof. Ms. Ivan Prado Junior
 - **Biomedicina** - Prof.^a Ms. Karina de Almeida Gualtieri
- **Ciências Biológicas** - Prof. Dr. João Antônio Cyrino Zequi
 - **Ciência da Computação** - Prof. Ms. Sergio Akio Tanaka
- **Ciências Contábeis** - Prof. Ms. Eduardo Nascimento da Costa
 - **Direito** - Prof. Ms. Henrique Afonso Pipolo
- **Educação Física** - Prof.^a Ms. Joana Elisabete Guedes
- **Enfermagem** – Prof.^a Ms. Rosângela Galindo de Campos
 - **Engenharia Civil** - Prof. Ms. Paulo Adeildo Lopes
- **Estética e Cosmética** - Prof.^a Esp. Mylena C. Dornellas da Costa
 - **Farmácia** – Prof.^a Dra. Lenita Brunetto Bruniera
 - **Fisioterapia** – Prof. Ms. Fernando Kenji Nampo
- **Gastronomia** - Prof.^a Esp. Cláudia Diana de Oliveira Hintz
 - **Gestão Ambiental** - Prof. Dr. Tiago Pellini
 - **Logística** – Prof. Esp. Pedro Antonio Semprebom
- **Medicina Veterinária** - Prof.^a Ms. Maira Salomão Fortes
 - **Nutrição** – Prof.^a Esp. Nilcéia Godoy Mendes
- **Pedagogia** – Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira
 - **Psicologia** – Prof.^a Dra. Denise Hernandes Tinoco
- **Sistema de Informação** – Prof. Dr. Rodrigo Seabra
 - **Teologia** – Prof. Dr. Mário Antônio da Silva

Editorial

É com satisfação que trazemos a público o número 06 da Revista Eletrônica de Educação da UniFil. Esta edição abrange temas variados na área da educação. Os artigos abordam, dentre outros elementos: a percepção de educadores sobre o transtorno de déficit de atenção (TDAH); reflexões sobre gestão escolar democrática; a mística como uma pedagogia dos gestos no MST; a arte e suas potencialidades para emancipação humana e aspectos teóricos e políticos da formação inicial de professores de língua estrangeira. Este número é o resultado do trabalho de docentes e pesquisadores da área de Educação e de outras áreas, o que tem reforçado seu caráter interdisciplinar.

Desejamos uma boa leitura e aguardamos sua colaboração para as próximas edições.

Prof. Marcelo Caetano de Cernev Rosa
Editor da Revista Eletrônica de Educação da UniFil

R349

Revista Eletrônica de Educação, v.1, n.1, ago.;dez. 2007.– Londrina: UniFil, 2007.

Semestral

Revista da UniFil – Centro Universitário Filadélfia.

ISSN

1981-9161

1. Educação superior – Periódicos. I. UniFil – Centro Universitário Filadélfia

CDD 378.05

Bibliotecária responsável Thais Fauro Scalco CRB 9/1165

[« Voltar](#)

Normas para Publicação

A Revista Eletrônica de Educação é uma publicação semestral da UniFil, que tem por finalidade, divulgar artigos científicos, estimular reflexões e debates entre profissionais e pesquisadores de educação e de áreas afins. Um artigo encaminhado para publicação deve obedecer às seguintes normas:

1- Estar consoante com as finalidades da Revista.

2- Ser escrito em língua portuguesa e digitado em espaço 1 ½, papel A 4, mantendo margens superior e esquerda 3 cm, e inferior e direita, 2 ½. Recomenda-se que o número de páginas não ultrapasse a 15 (quinze).

3- Tabelas e gráficos devem ser numerados consecutivamente e endereçados por seu título, sugerindo-se a não repetição dos mesmos dados em gráficos e tabelas conjuntamente. Fotografias poderão ser publicadas.

4- Serão publicados trabalhos originais que se enquadrem em uma das seguintes categorias:

4.1- Relato de Pesquisa: apresentação de investigação sobre questões direta ou indiretamente relevantes ao conhecimento científico, através de dados analisados com técnicas estatísticas pertinentes.

4.2- Artigo de Revisão Bibliográfica: destinado a englobar os conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação da bibliografia pertinente.

4.3- Análise Crítica: será bem-vinda, sempre que um trabalho dessa natureza possa apresentar especial interesse.

4.4- Atualização: destinada a relatar informações técnicas atuais sobre tema de interesse para determinada especialidade.

4.5- Resenha: não poderá ser mero resumo, pois deverá incluir uma apreciação crítica.

4.6- Atualidades e informações: texto destinado a destacar acontecimentos contemporâneos sobre áreas de interesse científico.

5- Redação - No caso de relato de pesquisa, embora permitindo liberdade de estilos aos autores, recomenda-se que, de um modo geral, sigam à clássica divisão:

Introdução - proposição do problema e das hipóteses em seu contexto mais amplo, incluindo uma análise da bibliografia pertinente;

Metodologia - descrição dos passos principais de seleção da amostra, escolha ou elaboração dos instrumentos, coleta de dados e procedimentos estatísticos de tratamento de dados;

Resultados e Discussão - apresentação dos resultados de maneira clara e concisa, seguidos de interpretação dos resultados e da análise de suas implicações e limitações.

Nos casos de Revisão Bibliográfica, Análises Críticas, Atualizações e Resenhas, recomenda-se que os autores observem às tradicionais etapas:

Introdução, Desenvolvimento e Conclusões.

6- O artigo deverá apresentar título, resumo e palavras chave em português em inglês.

6.1– o resumo e o abstract não poderão ultrapassar a trinta linhas;

6.2 – as palavras chave e keywords deverão ser de no mínimo três, e no máximo cinco.

7– Caso haja necessidade de agradecimentos, o mesmo deve estar ao final do artigo, antes das referências.

8- Não serão publicados artigos de caráter propagandísticos ou comerciais;

9- Os artigos deverão ser encaminhados para o e-mail - mccernev@yahoo.com.br.

10- As Referências deverão ser listadas por ordem alfabética do último sobrenome do primeiro autor, respeitando a última edição das Normas da ABNT.

11- Indicar, por uma chamada de asterisco, em nota de rodapé, a qualificação técnico profissional do(s) autor(es), assim como sua filiação institucional.

12 – Identificar a ordem das autorias: autor principal e co-autores;

13- Informar o e-mail do autor ou dos co-autores que deverão ser contatado pelo público leitor.

14 – Será publicado um artigo por autor, em cada edição da revista;

A publicação do trabalho nesta Revista dependerá da observância das normas acima sugeridas, da apreciação por parte do Conselho Editorial e dos pareceres emitido pelos Consultores.

Serão selecionados os artigos apresentados de acordo com a relevância a atualidade do tema, com o n° de artigos por autor, e com a atualidade do conhecimento dentro da respectiva área.

Os artigos encaminhados são de total responsabilidade dos autores, sendo que as opiniões expressas são de sua inteira responsabilidade, e não do corpo editorial.

Fica cedido os direitos autorais quando do envio do artigo para publicação.

[« Voltar](#)

**O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (TDAH) NA VISÃO DOS
PROFESSORES DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍ - PR**

**ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) AS SEEN BY THE
TEACHERS OF REGIONAL EDUCATION IN PARANAÍ – PR**

Shalimar Calegari Zanatta*

Lucineide Keime Nakayama de Andrade**

Marilene Mieko Yamamoto Pires***

Lucila Akiko Nagashima****

RESUMO: Este estudo investigou o conhecimento dos professores, que atuam na rede estadual de ensino da região de Paranaíba – PR sobre o TDAH. O objeto utilizado para tal investigação foi um questionário respondido por 303 professores voluntários do Ensino Fundamental e Médio. Entre estes, menos da metade (146 ou 48%) assumiram que conhecem o conceito ou a definição do TDAH. No entanto, 22% dos professores deste grupo não apresentaram propostas pedagógicas diferenciadas para auxiliar alunos portadores deste transtorno. Entre os 52% dos professores que disseram não conhecer o tema, 70% atuam apenas no Ensino Médio.

Palavras chave: investigação; educação; TDAH.

ABSTRACT: This study researched the knowledge of teachers that teach in public school in the region Paranaíba - PR, about ADHD. The object used for this research was a questionnaire completed by 303 volunteer teachers of elementary and high school. Among these, less than half (146 or 48%) assumed that they know the concept or definition of ADHD. However, 22% of teachers did not propose to differentiate teaching methods to help students with this disorder. Among the 52% of teachers who said they did not know the topic, 70% work in high school only.

Keywords: research; education; ADHD.

*Docente da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Paranaíba, com doutorado em Física (UEM). E-mail: shalicaza@yahoo.com.br.

**Docente da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Paranaíba, com mestrado em Matemática (UEM). E-mail: lematematicalu@yahoo.com.br.

***Docente da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Paranaíba, com doutorado em Biologia (UEM). E-mail: mypires@hotmail.com.

****Docente da Universidade Estadual do Paraná/Campus de Paranaíba, com doutorado em Engenharia Química (UEM). E-mail: lucilanagashima@uol.com.br.

Introdução

De acordo com a última versão do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) de 1994, o Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno, caracterizado por impulsividade, hiperatividade e/ou deficit de atenção, levando a negativas repercussões acadêmicas e sociais (JORGE, 2010).

Alguns pesquisadores apontaram que este transtorno pode ocorrer com maior probabilidade quando existir uma história de abuso ou negligência à criança, múltiplas colocações em lares adotivos, exposição a neurotoxinas (por ex., envenenamento por chumbo), infecções (por ex., encefalite) exposição da mãe às drogas, durante a gestação, baixo peso ao nascer e retardo mental. No entanto, as pesquisas mais recentes apontam que o fator hereditário é predominante e, na maioria dos casos, este transtorno acompanha o indivíduo pela vida inteira (POLANCZYK et al., 2007).

Os sintomas diferem entre si de acordo com a predominância do tipo, que pode ser desatento, hiperativo/impulsivo ou uma forma combinada entre eles. Para a maioria dos portadores de TDAH, há prevalência da forma combinada (50-60%). Em todo o espectro observa-se alterações genéticas nos genes DAT1 e DRD4 e redução dos neurotransmissores noradrenalina e dopamina na região orbital frontal do cérebro. Região responsável pela inibição do comportamento, pela atenção sustentada, pelo autocontrole e pelo planejamento para o futuro. No entanto, o cérebro é interligado e, por isso outras áreas também podem sofrer algum prejuízo, principalmente na memória. Por outro lado, é comum o indivíduo com TDAH apresentar comorbidades, tais como: Transtorno Opositor Desafiador (TOD), depressão, Transtorno de Ansiedade (TA), Transtorno Bipolar, Transtorno de Conduta, Transtorno de aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia), enurese e tiques. Em resumo, um indivíduo pode apresentar um espectro bem amplo de sintomas dependendo da comorbidade, do tipo TDAH e da intensidade. Estes fatores podem dificultar um diagnóstico adequado e comprometer a eficácia do tratamento (JORGE, 2010).

Estima-se que no Brasil exista aproximadamente entre 5 a 6% de indivíduos em idade escolar com TDAH (DUPAUL, 2007). Um tratamento eficiente depende de um bom diagnóstico e deve envolver medicação e acompanhamento multidisciplinar

(fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, psiquiatras, etc), além do apoio familiar. A ação do medicamento mais utilizado, (metilfenidato - Ritalina, Ritalina LA e Concerta) é bloquear a recaptção dos neurotransmissores, Dopamina e Noradrenalina, pelos seus receptores, aumentando assim, o número destes neurotransmissores na região do lobo frontal (PHELAN, 2011).

Salienta-se aqui que a melhora do paciente depende do medicamento adequado, que está diretamente relacionado com um diagnóstico adequado. No entanto, não existem exames laboratoriais disponíveis que acusem o TDAH. Tanto a Associação Médica Norte-Americana quanto a Academia Norte-Americana de Psiquiatria da Infância e Adolescência claramente posicionam-se que o diagnóstico é clínico. Eletroencefalograma, Mapeamento Cerebral, Tomografia Computadorizada, Ressonância Magnética, Potencial Evocado, podem ser solicitados, mas apenas para exclusão de outras possíveis patologias. Portanto, o diagnóstico deve ser dado por um especialista no assunto (psiquiatra, neurologista, psicólogo, etc.) depois de uma ampla análise do comportamento da criança em mais de dois ambientes diferentes. De acordo com o DSM-IV, recomenda-se que a criança portadora de TDAH tenha pelo menos 6 dos sintomas listados abaixo.

Segundo Rohde e Mattos (2002), para a forma hiperativa/impulsiva os sintomas são:

- 1- Inquietação, mexe mãos e pés ou se remexe na carteira;
- 2- Fala excessivamente;
- 3- Não consegue ficar sentado;
- 4- Dificuldade em esperar sua vez para falar ou ser atendido;
- 5- Corre excessivamente sem rumo e escala objetos altos;
- 6- Age como se fosse movido a motor "elétrico";
- 7- Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;
- 8- Responde perguntas antes delas serem formuladas completamente;
- 9- Interrompe frequentemente as atividades e conversas alheias.

Na forma desatenta, os sintomas são:

- 1- Distrai-se com facilidade, vive no mundo da Lua;
- 2- Não enxerga detalhes, comete erros por distração;

- 3- Dificuldade em manter a atenção;
- 4- Dificuldade na organização dos seus objetos;
- 5- Parece não ouvir;
- 6- Dificuldade em seguir instruções;
- 7- Não gosta e evita tarefas que exigem esforço mental prolongado;
- 8- Frequentemente esquece ou perde objetos importantes;
- 9- Esquece rápido o que aprende.

Algumas características parecem ser comuns aos portadores de TDAH, independente da forma que apresentam, tais como, problemas de noção de espaço, pouca coordenação motora, baixa autoestima, superexcitação emocional, mudanças rápidas de interesse, etc. É previsto que uma criança de 10 anos consiga manter sua atenção por aproximadamente 15 minutos. Ou seja, considera-se normal um indivíduo manter 1,5 minutos de atenção por cada ano de idade. Apesar do indivíduo nascer com TDAH, é geralmente na primeira infância, no ambiente escolar, que começam a surgir as primeiras suspeitas (BARKLEY, 2006). Daí a importância dos professores estarem preparados para identificar e interagir com estes alunos. É do professor que as crianças recebem os comentários de como eles são como alunos, cultivando sua autoimagem e sua autoestima. Conseqüentemente, o preparo e o conhecimento do professor, em relação ao TDAH, deve ser motivo de preocupação para a sociedade.

Um grupo de pesquisadores investigou a percepção dos professores com relação ao TDAH em 17 escolas de Porto Alegre. Professores da 1ª à 8ª série do ensino fundamental responderam um questionário sobre como eles descreveriam o TDAH, quantos alunos/as com TDAH tinham em sala de aula e qual o suporte da escola com relação a esta questão em particular. Os resultados foram surpreendentes. Uma escola apontou ter 0,2% de alunos com TDAH, enquanto outra apontou 51%. A diferença foi explicada pela conduta da escola. Na última, assim que o professor suspeita do problema, encaminha o aluno para um profissional especializado. Já na escola com o menor índice as metodologias pedagógicas são alteradas e o aluno suspeito recebe acompanhamento específico, o que melhora seu desempenho acadêmico. Ficou claro, para a equipe pesquisadora que o papel da escola é fundamental para a qualidade de vida acadêmica dos seus alunos (JOU et al., 2008).

Por outro lado, é consenso na literatura nacional e internacional que não existe uma única solução, nem receitas miraculosas. Uma das estratégias que tem se mostrado mais geradora de mudança é colaborar com os professores para que se sintam mais competentes e mais motivados para abordarem o problema. Então surgem as questões: Os professores do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, onde a UNESPAR/Campus de Paranavaí-PR está situada, estão preparados para lidar com esta questão? O que eles pensam sobre este tema? Assim, o objetivo desse estudo é investigar o conhecimento desses professores com relação a essa temática.

Metodologia

Em meados de outubro de 2010, o coordenador pedagógico professor Maurício Ângelo dos Santos, através do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, enviou um questionário, elaborado especificamente para esta investigação, para todas as escolas estaduais deste núcleo de educação. Em dezembro de 2010 recebemos 303 questionários respondidos correspondendo a diversas escolas em diferentes cidades. O referido questionário segue abaixo:

Este questionário faz parte de um estudo exploratório sobre “TDAH”. O objetivo é, primeiramente, fazer um levantamento da atual situação nas escolas estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí. Não é necessário identificar-se.

1. Assinale a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à sua área de atuação.
 professor do ensino fundamental – professor de 1ª a 4ª séries.
 professor do ensino fundamental – professor de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.
 professor do ensino médio.

2. Assinale a resposta mais adequada sobre o tempo que você atua como professor.
 até 5 anos;
 entre 6 a 10 anos;
 mais de 11 anos.

3. Você sabe o que é TDAH?

() sim

() não

Só continue respondendo caso você tenha respondido sim na questão 3.

4. Defina o que é TDAH.

5. Como identificar o aluno com TDAH?

6. Na sua opinião qual a causa (origem) do TDAH?

7. Cite uma metodologia pedagógica para ensinar um estudante com TDAH (em qualquer área do conhecimento).

Resultados e Discussão

A questão 3 do questionário é a questão de referência desta pesquisa. Os 303 questionários recebidos foram divididos em 2 grupos: os que responderam SIM para a questão (3-Você sabe o que é TDAH?) e os que responderam NÃO a esta mesma pergunta. Obtivemos 146 professores no grupo SIM e 157 professores no grupo NÃO. Ou seja, 51,8% dos professores, afirmam não saber o que é TDAH.

O grupo de professores que responderam NÃO à questão 3 é constituído por 42 professores (28,8%) que exercem a profissão com tempo igual ou inferior a 5 anos, 29 ou 19,9% atuam no magistério entre 6 e 10 anos e 82 professores ou 52,3% têm mais de 11 anos de magistério. Estes professores atuam predominantemente no Ensino Fundamental (76,5%). Os professores que atuam somente no Ensino Médio, correspondem a 30% deste grupo, ou seja, 47 professores (figuras 1 e 2).



Figura 1. Percentual de professores que responderam SIM e NÃO à questão 3 do questionário e o tempo de exercício no magistério do grupo que respondeu SIM.



Figura 02. Percentual dos professores que responderam SIM à questão 3 e a relação com sua atuação, Ensino Fundamental, Médio ou a combinação entre estes dois.

Do total de 48,2%, do grupo SIM, o maior percentual também pertence aos professores que têm mais de 11 anos de exercício do magistério (52,8%). Para professores que atuam num período igual ou inferior a 5 anos temos 24,6% e 22,6% que estão trabalhando entre 6 a 10 anos, veja a figura 2. É impressionante a semelhança entre os professores que atuam com maior tempo no magistério entre os dois grupos. Um resultado interessante foi que a maioria dos professores que responderam SIM à

questão 3 atua no Ensino Fundamental e/ou Ensino Fundamental e Médio. Apenas 14,4% dos professores que atuam somente no Ensino Médio fazem parte deste grupo, o que corresponde a praticamente metade do percentual do grupo que disseram NÃO à questão 3.

Os resultados mostraram que os professores que atuam apenas no Ensino Médio estão menos familiarizados com as questões que envolvem o TDAH. Inclusive, dois professores citaram no questionário que nunca ouviram falar sobre TDAH e que no Ensino Médio não há alunos portadores deste transtorno. Além disto, mesmo para os professores do Ensino Médio que responderam ao questionário, as respostas se mostraram menos completas. Se o transtorno acompanha o indivíduo pela sua vida inteira, porque os professores do Ensino Médio parecem estar mais alheios a estas questões? Percebe-se aqui que novas investigações devem ser conduzidas.

A análise da questão 4 (Defina o que é TDAH), mostrou que os professores, 84,3%, utilizam uma definição formal: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. A minoria, 15,7% o define por meio de características específicas: desatento, com dificuldades de aprendizagem, hiperativo, agressivo, ansioso, foram os principais adjetivos encontrados.

Quanto à questão 5 (Como identificar o aluno com TDAH?) a desatenção é citada em 88 questionários, a hiperatividade em 48 e a impulsividade em 25. Outras características como ansiedade, desorganização, agressividade, falta de comprometimento e dificuldades de aprendizagem aparecem com menor frequência e com índices semelhantes entre si. Este resultado contradiz a crença que o portador do TDAH do tipo hiperativo recebe mais atenção por perturbar mais o ambiente escolar.

Na questão 6, (Na sua opinião qual a causa (origem) do TDAH?) 53 professores, ou seja, 36,3% citaram causas genéticas, 61 professores, o que corresponde a 41,7% acreditam que a causa é a desestrutura da família e 32 professores, ou 22%, disseram desconhecer a origem deste transtorno.

Quanto à proposta pedagógica, questão 7 (Cite uma metodologia pedagógica para ensinar um estudante com TDAH (em qualquer área do conhecimento)) 22% dos professores disseram não saber como atender um aluno que apresente comportamentos característicos de TDAH e 11% citam que apenas encaminhariam o aluno a um profissional competente. Por outro lado, carinho, paciência, atenção

ZANATA, Shalimar C.; ANDRADE, Lucineide K. N. de; PIRES, Marilene M. Y.; NAGASHIMA, Lucila A.

especial, ajuda individual são citados pela maioria, 37%. Quase 20% dos professores citaram que as aulas devem ter algum diferencial, como música, arte, jogos, material concreto, dança. Podemos verificar também sugestões como dar tarefas curtas, fazer elogios, ministrar conteúdos em forma de desafios, fazer lembretes, lista de tarefas, quadro de avisos.

Considerações Finais

Esta investigação mostrou que professores precisam receber mais informações sobre este transtorno para melhorar a qualidade de ensino dos possíveis alunos portadores deste transtorno. Outro aspecto relevante é o despreparo do professor que atua apenas no Ensino Médio. Se o TDAH acompanha um indivíduo pela vida inteira, onde estariam os adolescentes portadores deste transtorno? É possível que estes alunos façam parte daqueles que deixaram a escola ainda no Ensino Fundamental. Novas pesquisas devem ser conduzidas para correlacionar as dificuldades de aprendizagem, a evasão escolar e o TDAH.

Agradecimentos

Agradecemos ao professor Mauricio Ângelo dos Santos do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí e a todos os professores participantes. Agradecemos também o professor Luciano Carvalhais Gomes pela leitura crítica e sugestões.

Referências

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**, Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUPAUL G. J.; GARY S. **TDAH nas escolas: orientações práticas e essenciais para professores, educadores e profissionais envolvidos com as necessidades de alunos com TDAH**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

ZANATA, Shalimar C.; ANDRADE, Lucineide K. N. de; PIRES, Marilene M. Y.; NAGASHIMA, Lucila A.

JORGE, M. R. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-Texto Revisado**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOU, G. I. et al. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**: um olhar no ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2011.

PHELAN, T. W. **TDA/TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – sintomas, diagnósticos e tratamentos**: crianças e adultos. São Paulo: M. Books do Brasil, 2011.

POLANCZYK, G. et al. The worldwide prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-regression analyses. **American Journal of Psychiatry**, v. 164, p. 942-948, 2007.

ROHDE, L. A.; MATTOS P. **Princípios e práticas em TDAH**, Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em: Maio de 2011.

Aprovado em: Julho de 2011.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: SOME REFLECTIONS

Keli Cristina da Silva¹
Terezinha de Paula Machado²

RESUMO: O presente texto busca refletir sobre a “Gestão Escolar Democrática” a partir de um olhar crítico e comprometido diante das abordagens teóricas e metodológicas. Analisamos, também, acerca da importância de se construir no interior das escolas uma cultura democrática que fomente a participação da comunidade na tomada de decisões, através do fortalecimento das instâncias colegiadas. Para tanto, a delimitação dos papéis dos profissionais envolvidos torna-se crucial, para a efetivação e fortalecimento da Gestão Escolar Democrática neste ambiente educacional.

Palavras chave: Escola. Gestão. Democrática.

ABSTRACT: This text search reflects the "school management" from a critical eye and is compromised with the theoretical and methodological approaches. We also analyze the importance of building within schools a democratic culture that encourages community participation in decision-making, through the strengthening of congregation instances. For both, the delimitation of the roles of the professionals involved is crucial in order that the school management achieve democracy and practice within the school.

Keywords: School. Management. Democratic.

Introdução

Este artigo tem como temática de discussão a gestão escolar, que atualmente está sendo tão amplamente difundida nos cursos de graduação, pós-graduação e no interior das escolas através de cursos e capacitação profissional. O objetivo é refletir sobre a importância da gestão para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem,

¹ Especialista em Psicopedagogia, pedagoga, ingressou como educadora infantil no CEI/Subsede I em 2003. Desde julho de 2010, atua como encarregada de seção do Centro de Educação Infantil (Sede) da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: keli_860@hotmail.com.

² Mestre em Educação, especialista em Metodologia da Ação Docente e pedagoga, atua como orientadora pedagógica do Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina desde 1993. E-mail: terepmachado@yahoo.com.br.

assim como, o papel da comunidade escolar no processo de gestão democrática e nos espaços e tempos coletivos de tomada de decisão e avaliação do trabalho pedagógico.

Para tanto partimos de um estudo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que se propõem nas instâncias escolares. Acreditamos que, de maneira significativa, a escola tem somado esforços para cumprir seus reais propósitos, ao colocar seu trabalho voltado ao acesso, por parte de seus alunos, dos bens científicos e culturais promovidos pela humanidade e, ainda, um espaço de socialização, de conquista do exercício da liberdade de expressão, do acesso à informação para dos direitos civis e políticos, dos direitos sociais e econômicos.

Desse modo, ousamos questionar: Que escola temos? Que escola queremos? Estas são indagações que esperam por resposta em todas as instituições de ensino, que esta pode ser conquistada mediante um trabalho coletivo e participativo dos profissionais envolvidos no interior da escola, que aqui denominaremos protagonistas.

Fundamentalmente, nossa preocupação reside em responder a estas questões e tantas outras, para então, posicionarmo-nos diante dos desafios existentes em nossas escolas, seja da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, para que a partir de um trabalho conjunto possamos delinear caminhos e trilharmos em busca de respostas assertivas. Para estreitarmos essas ações, precisamos compreender o significado concreto de Gestão Escolar e Gestão democrática e os pontos de diferenciação e/ou convergência entre esses conceitos.

Gestão Escolar e Gestão Democrática

Neste espaço de reflexão objetivamos discutir acerca da Gestão Escolar e Gestão Democrática. Assim, ao referenciarmos as produções e experiências pedagógicas ao longo da história, percebemos que o conceito de Gestão tem acompanhado as demandas sociais mais amplas em contextos históricos diferentes, percorrendo uma trajetória considerável até a transformação metodológica em favor da Gestão Escolar Democrática. Verificamos, ainda, que a educação e a gestão escolar expressam cada momento histórico e social, sendo portanto, uma síntese das

mudanças sociais mais amplas.

Gestão Escolar e Gestão Democrática significam administrar, governar, dirigir. Significam também a manutenção de controle sobre o grupo, sobre uma situação ou uma organização, de forma a atingir seus objetivos. Implica entendermos que a escola é um tipo de organização constituída de recursos materiais, financeiros e humanos (alunos, pais, professores e funcionários). Estes “protagonistas” passam a ser considerados como sujeitos ativos, participantes na tomada de decisão - daí o termo Gestão Escolar. Segundo Paro (2001) a gestão escolar possibilita a apropriação, pelo educando, da ética e da liberdade. Nessa perspectiva, a administração escolar deve ter como escopo o oferecimento das condições mais adequadas possíveis para o alcance desse objetivo.

A ênfase para a prática de uma gestão escolar democrática surgiu através de fortes mudanças que a sociedade tem sofrido nos últimos anos, como a globalização, os grandes avanços tecnológicos, a rapidez e a demanda de informação geradas, o que acabou refletindo no interior das escolas.

No processo histórico das mudanças sociais mais amplas, constatamos que, desde a década de 1980, temos avançado na defesa da gestão democrática da escola. Neste processo, o movimento docente tem sido decisivo ao reivindicar a escolha dos gestores das escolas públicas através do voto, ou seja, os pais, os alunos, os professores e os funcionários escolherem o seu gestor através do voto secreto.

Se defendemos essa modalidade de gestão escolar, buscamos no próprio conceito de Democracia - que significa governo do povo - o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização e conseqüente prática da participação coletiva, que atenua o individualismo.

O emprego do termo gestão, aliado à palavra democracia para então formar a expressão gestão democrática está, segundo alguns estudiosos, impregnado de imprecisões, a ponto de retratar realidades diversas. Silva Júnior (2002, p. 203) constatou que, no debate educacional da última década, a “hegemonia semântica e discursiva” desse conceito acabou favorecendo a intensificação da privatização por dentro dos sistemas de ensino, de tal forma que no imaginário coletivo e em segmentos do discurso educacional brasileiro, gestão significa gestão empresarial, o que ocasiona

o embotamento da produção do significado educacional e a “mercadorização” de seus critérios de ação.

A introdução desse conceito no debate educacional se deu justamente quando a crítica ao caráter conservador e autoritário da administração na área da educação enfatizou, no contexto socioeconômico político dos anos de 1970-80, o seu compromisso com a transformação social e democratização do ensino e da escola (PARO, 1996). Nesse momento, foi atribuída relevância ao caráter político e pedagógico da administração educacional, o qual deveria valorizar a sua dimensão técnica. Gestão surgia, então, com um significado distinto de gerenciamento.

Considerando a origem etimológica do termo, Cury (2002, p.165) afirmou que a gestão “(...) é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”.

Desta forma, compreendemos que o papel da gestão escolar está vinculado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, faculta-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia, enfim, ao saber histórico que possibilita o domínio das leis da natureza em benefício humano, mas também, porque podem propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos para a convivência pacífica entre os homens em sociedade.

A democracia, não se dá espontaneamente; necessita ser criada pela prática política, ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia.

A gestão escolar, para dar conta de seu papel, precisa ser, pelo menos, duplamente democrática. Primeiro, por se situar no campo das relações sociais, segundo porque uma das características da gestão é a mediação para a concretização de fins. Assim sendo, o local onde se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia.

Saviani (1989 p.70) afirma que “quanto menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e quanto mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática”.

Com base nessa afirmação, entendemos que a função da escola democrática deve ser pelas ações e propostas coletivas e não meramente a partir de discursos vazios e infundados.

Incita-nos a pensar, também, o que realmente isso significa quando se trata da escola. Significa “participar da decisão”, ou seja, gerir democraticamente, assegurar a todos (alunos, professores, pais, funcionários, pedagogos, diretores) a participação nas decisões. No âmbito da educação significa participar das decisões relativas aos fins da educação e sobre os meios de realizá-los. Ou seja, decidir sobre o substantivo, sobre a direção a ser dada ao ato educativo em qualquer uma das instâncias de sua administração.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que:

Art.3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...] Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...] (BRASIL, 1996)

Essa lei introduz um novo olhar para a educação, especificamente para a organização escolar, com contribuições teórico-metodológicas para uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Valemos na afirmativa de que as políticas públicas podem conduzir para dois fins: estrangimento e ou orientação de algumas condições de inovação.

Sabemos, contudo, conforme aponta Benavente (1992 p.28) que “[...] as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvam na sua própria construção”. Ainda, os processos inovadores continuam a orientar a todos por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado; um caminho na contramão do que seja a Gestão Escolar Democrática proposta nesse estudo.

Acreditamos, conforme apontamentos de Huberman (1973) e Canário (1987), que a estratégia do gestor para inovação pode ser de natureza empírico racional ou político-

administrativa, onde a lógica e a racionalidade de uma inovação justificariam sua difusão e aceitação no sistema. Entretanto, para que isso realmente se concretize, torna-se necessário que os profissionais envolvidos (professores, coordenadores, diretores etc) lancem ideias e trabalhem para sua aceitação e implementação via planejamento participativo, realizadas através de ações legitimadoras em favor dos propósitos educacionais.

Contudo, valemos em afirmar que a caminhada tem sido longa e, até mesmo, cansativa, em busca de uma escola democrática. Desde a década de 1990 descobrimos que, apesar das eleições para escolha de diretores, as escolas podem continuar seletivas, segregadoras, antidemocráticas nas práticas mais rotineiras como: enturmação (ao constituírem no início do ano salas dos “repetentes”, “dos que não aprendem”, dos “indisciplinados”), reprovação e retenção, defasagem, classificação, rotulação das crianças, entre outros fatores. Tais posturas administrativo pedagógicas desconsideram as próprias práticas pedagógicas que necessitam ser repensadas para a realização de readequações necessárias ao trabalho escolar.

As sociedades somente avançaram para a democracia na medida em que foram além da escolha de gestores pelo voto e superaram todas as concepções e práticas sociais baseadas na desigualdade natural e social, de gênero ou raça, classe ou idade.

Percebemos aqui a necessidade de reflexão, de ir além do que está posto para alcançarmos os objetivos estabelecidos, e é neste contexto que a equipe escolar - pedagogos, diretores, professores - passa a atuar, criando espaços de discussão entre alunos, pais e funcionários, possibilitando desta forma a compreensão da função da escola e as atribuições desses protagonistas. Assim, questionamos: A que viemos? O que fazemos? Qual é a nossa proposta, afinal?

Segundo a LDB a participação da comunidade na gestão escolar se dará da seguinte maneira:

Art. 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de: I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica; II- Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III- Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V- Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VII- Articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola; VIII- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento

dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996)

Os sistemas de ensino devem legitimar a igualdade de condições de aprendizagem a todos os educandos, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades de pensar, raciocinar e aprender. Daí a necessidade de realizarmos nas escolas intervenções corajosas nas práticas ali instauradas como “definitivas”, planejando com profissionalismo políticas e estratégias afirmativas que deem conta dessas diversidades de contextos de aprendizagem, de socialização, de trajetórias humanas. Posicionando-nos frente ao aluno “real” inserido em um contexto histórico e cultural que o influencia, possibilitando ao mesmo uma formação ampla.

Quando nos propomos a refletir sobre a concepção de gestão escolar e democrática que temos nas escolas e a que realmente queremos, percebemos a necessidade de fortalecimento das estratégias de trabalho fundamentadas em uma metodologia que visa o envolvimento de todos. Em outras palavras, a melhoria da qualidade de ensino somente será possível a partir do momento que as causas sejam investigadas pelo coletivo e soluções sejam apresentadas e colocadas em prática, uma vez que, acreditamos na possibilidade em que todos façam parte do processo e, que cada um assuma a sua responsabilidade.

Para tanto, defendemos o projeto pedagógico enquanto um dos instrumentos de ação consciente e organizada, superando a fragmentação do trabalho escolar. Através da gestão democrática o projeto pedagógico poderá contribuir para romper o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e, ainda, possibilitar - pela ação coletiva - a problematização e a compreensão das questões oriundas da dinâmica escolar.

Como enfatiza Veiga (1995) o projeto pedagógico deve ser elaborado tendo como perspectiva a inovação emancipatória que consiste no processo de vivência democrática. A participação da comunidade escolar nessa construção estreitará o compromisso de todos com seu acompanhamento e, principalmente, na definição dos caminhos e alternativas pedagógicas a serem implantadas.

Desse modo, os profissionais da escola devem se mobilizar em favor da efetivação dos propósitos coletivos, a partir da constituição de novos valores. Ao invés

da padronização, propor a singularidade; da dependência, construir a autonomia; de isolamento e individualismo ao coletivo e a participação; da privacidade do trabalho pedagógico ao público; do autoritarismo a gestão democrática; do instituído à inovação; da qualidade total, à qualidade para todos.

Neste processo rumo à constante melhoria do ensino, os órgãos colegiados têm sido imprescindíveis na construção de práticas que levam a uma cultura democrática na escola. Destacamos a atuação da Associação de Pais e Mestres (APM), do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil, a participação dos pais, professores, funcionários e alunos na tomada de decisões e que – respeitadas suas especificidades - organizarão ações conjuntas para um objetivo único: a qualidade da prática pedagógica.

Para que possamos detalhar a atuação de cada uma dessas instâncias internas na gestão escolar, apontamos como necessidade do trabalho as gestões: de Recursos, Pedagógica, de Pessoas, de Serviços e de Resultados Educacionais.

Na Gestão de Recursos, a atuação da APM é indispensável, pois viabiliza a manutenção, a melhoria e a construção de espaços físicos. inova o trabalho pedagógico com aquisição de equipamentos e materiais alternativos, facilitando o processo ensino-aprendizagem e a organização do colégio. Os recursos são obtidos pela contribuição voluntária, pelas promoções realizadas e, graças à conscientização dos pais sobre a importância de sua participação na condução da escola.

Para a Gestão Pedagógica, as intervenções ocorrem através da capacitação dos professores; comprometimento claro de equipe de professores com a aprendizagem dos alunos; inovações que atendam às necessidades dos alunos; realização de encontros e estudos sobre diversos temas.

Quanto à Gestão de pessoas há a formação continuada; integração entre os profissionais e os diversos segmentos da escola; favorecimento da organização de eventos como: gincanas, festa junina, festa das mães, entre outros; divulgação para a comunidade escolar sobre a legislação, regimento escolar e outras normas legais; valorização e reconhecimento dos professores e funcionários, através de ações por meio de palestras e reconhecimento do trabalho realizado.

Já na Gestão de serviços de apoio temos: organização da documentação da escola em local adequado e à disposição da comunidade; reuniões com alunos para

orientação quanto à conservação e preservação; mutirão com funcionários para limpeza, sempre que possível; realização de assembleias, quando recursos financeiros chegam à escola, para discutir as necessidades na compra de material; a prestação de contas que deve ser exposta para que todos tenham acesso às informações.

Na Gestão de resultados educacionais, a equipe pedagógica deve acompanhar os professores – continuamente – apoiando, orientando, auxiliando e sugerindo material de pesquisa; quando necessário, conhecendo o índice de aproveitamento dos alunos e suas dificuldades, permitindo que avalie as ações planejadas para melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Outra instância colegiada é o Grêmio Estudantil que deve estabelecer parcerias para atender as necessidades da escola, compartilhar as experiências adquiridas através dos meios de comunicação existentes na escola (jornal, rádio, entre outros).

Há também o Conselho Escolar que vem legitimar a participação de todos representantes da comunidade escolar e local, sendo um órgão colegiado que têm como atribuição deliberar sobre questões administrativas, financeiras e referendar o projeto político pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, que deverá orientar-se pelo princípio democrático da participação.

Segundo Cury (2000) Conselho vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam uma via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade.

Um conselho constitui uma assembleia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito.

Cabe destacar o Planejamento Participativo que está intrinsecamente ligado à gestão escolar e democrática, pois visa não só democratizar as decisões, mas estabelecer as prioridades para as pessoas envolvidas no processo e constitui-se em um ato de cidadania, na medida em que esse processo possibilita a definição da

concepção de educação com a qual a escola deseja trabalhar.

Considerações Finais

Sem a intenção de concluir, é preciso entender que a Gestão Escolar democrática na escola é ação coletiva e não depende unicamente de um profissional, mas de todos os envolvidos: coordenação, supervisão, orientação, professores, funcionários de apoio operacional, pais, alunos etc.

Para atingirmos os objetivos propostos em nossas escolas é essencial a participação e o fortalecimento das instâncias colegiadas (**Conselho Escolar, APMF e Grêmios Estudantis**). A interação entre a comunidade escolar (funcionários, técnicos administrativos, professores e alunos, pais ou demais responsáveis pelos alunos) é importantíssima, visando a construção de conhecimentos, problematizando o cotidiano e fornecendo elementos necessários para que seja possível compartilhar prazerosamente o conteúdo didático, e, também, para diversificar e ampliar as experiências da comunidade escolar.

Desse modo, nosso objetivo foi refletir criticamente acerca do termo Gestão Escolar Democrática e como esta prática pode se constituir pelo planejamento participativo com os profissionais envolvidos na organização escolar. Para muitos, uma utopia; mas, para nós que acreditamos no coletivo, uma possível e necessária conquista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestre. Petrópolis: Vozes, 2004

BENAVENTE, A. As Ciências e a inovação das práticas educativas. In: CAMPO, S. B. P. (Org.). **Decisões nas políticas e práticas educativas**. Porto: SPCE, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394 de 1996. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

CANÁRIO, R. A Inovação como processo permanente. **Revista Educação**, Lisboa, v.1, n.2, p. 17-22, 1987.

CURY, C. R. J. "Gestão democrática" da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**. Paris: UNESCO, 1973.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PRADO, G. V. **Planejamento Educacional**: tirando o projeto pedagógico da gaveta. In: FÓRUM DE DIRETORES DA PUCCAMP. Campinas, 31 jul. 2002 (comunicação oral).

SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da curvatura da vara. **Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)**, n. 3, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA JÚNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

VEIGA,(Org.). I. P. **Projeto político da Escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papyrus, 1995, p. 11-35.

Recebido em: Maio de 2011.

Aprovado em: Agosto de 2011.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MÍSTICA COMO PEDAGOGIA DOS GESTOS NO MST

FIELD'S EDUCATION: THE MYSTIC LIKE PEDAGOGY OF THE GESTURE WITHIN MST

Maria Edi da Silva Comilo*
Elias Canuto Brandão**

RESUMO: O presente artigo analisa a mística na organicidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) enquanto pedagogia dos gestos com símbolos, por meio da expressão cultural, como parte da educação do campo. A mística em discussão fortalece os valores do Movimento e é importante nas lutas e conquistas e aprendizagem. Na organização da mística, são usados os principais símbolos do Movimento: bandeira, boné, foice, produtos da terra e, o homem como o seu principal protagonista e forma de expressão cultural da vida humana. Na representação da realidade pela mística, os militantes se abastecem para o enfrentamento das dificuldades, do medo, dos desafios diários dos despejos e das ocupações. É pela mística e pela vivência dela que se fortalecem e alimentam as esperanças na organização e sobre novas conquistas, sendo fundamental para cultivar valores e partilhar a celebração da socialização com a militância e demais presentes.

Palavras Chave: mística; símbolos; valores; lutas; militância.

ABSTRACT: This article examines the mystique of the organization Rural Workers Movement (MST) as a pedagogy of gestures with symbols, by means of cultural expression, as part of the education of the field. The mystical argument strengthens the values of the Movement and is important in the struggles, achievements and learning. In the organization, mystical symbols are used in the main Movement: flag, cap, sickle, products of the earth and man as the main protagonist and his form of cultural expression of human life. In the representation of reality by the mystic, the militants are supplied to confront the difficulties, the fear, the daily challenges of evictions and occupations. It is the mystical experience that strengthens and nourishes hopes in the organization and new achievements, and fundamental values to cultivate and share the celebration of activism and socializing with other attendees.

Keywords: mystical; symbols, values, struggles; militancy.

* Especialista em Educação; Diretora da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes; Militante do MST; Assentada no Assentamento Pontal do Tigre – Querência do Norte/PR; Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Paranavaí – PR). E-mail: mariaedic@hotmail.com.

** Doutor em Sociologia; Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Paranavaí - PR) – Colegiado de Pedagogia; Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC-UNESPAR); Coordenador do Coletivo de Estudos e Educação em Direitos Humanos de Maringá-PR (CEEDH). E-mail: canutobrandao@hotmail.com.

Introdução

O presente estudo discute “a mística como pedagogia dos gestos no MST” no campo da educação do campo enquanto “expressão cultural na identidade dos Sem Terra”. Para compreensão da temática, adentraremos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois este, desde o início de sua organização, nos finais dos anos de 1970 e início dos anos 1980, pensa as práticas cotidianas de educação e trabalho numa perspectiva de resgatar a história de luta, mantendo viva a chama da revolução social defendida desde o início, assim como a esperança e o sonho. Nesta perspectiva, alguns ritos são mantidos durante os encontros, reuniões e apresentações, conservando o sentimento que sempre fez parte do Movimento por meio da mística.

A mística no MST é um dos princípios básicos da organização e um dos pilares pedagógicos. A realização da mística alimenta, fortalece, dá esperanças de viver e de luta por justiça, assim como dignidade e resgate de valores aos participantes do Movimento. É por meio da mística que as reflexões individuais, espirituais e comunitárias são realizadas e socializadas.

A mística não é um teatro, é a representação de um fato ou acontecimento. A riqueza intercambiada de significados durante a consumação da mística é fundamental para a vivência e o resgate histórico da luta pela reforma agrária no Brasil. A realização envolve toda a comunidade: crianças, jovens, adultos e idosos e, é realizada a partir de temas que dizem respeito à realidade social do Movimento.

A representação dos símbolos construídos ao longo da história do MST são referências vivas, símbolos que falam e se representam por si: a bandeira vermelha que representa as lutas e o sangue derramado durante conflitos com a polícia, milícias ou jagunços; as ferramentas agrícolas que significam o trabalho e a dedicação pela terra; o mapa do país que simboliza os sonhos de uma nova visão de homem na sociedade.

Os símbolos são representativos na luta pela terra e na construção da identidade pessoal e coletiva dos “sem terra” e são trabalhados de forma interdisciplinar nas escolas do campo, tendo por objetivo a libertação dos trabalhadores rurais em busca da terra.

A mística é uma prática permanente nos assentamentos e acampamentos em todo Brasil e por ela são desenvolvidos e atualizados meios da relação orgânica com a

realidade concreta: a situação social, política, econômica e educacional do Movimento e do Brasil.

1 Um estudo de caso

Para melhor compreendermos uma mística e seus símbolos, utilizaremos como exemplo uma situação real: a ocupação da fazenda Atalla, no Pontal do Tigre, município de Querência do Norte-PR, onde a partir de 1995, tornou-se assentamento oficial.

O Assentamento intitulado Pontal do Tigre, está situado entre o Rio Paraná e o Rio Ivaí, na divisa do Paraná com o Mato Grosso do Sul e a ocupação da área ocorreu em 1988, pelos grupos familiares da Adecon, Amaporã, Capanema, Castro e Reserva¹, com imissão de posse, em 1995. Tudo que aconteceu antes, durante e após a ocupação, são utilizados pelos sem terra e assentados durante as místicas nos eventos, aulas, encontros ou celebrações do Movimento.

Quando os sem terra chegaram à área, as famílias viveram agrupadas em barracos de lona; as roças eram comunitárias; recebiam doações de alimentos; faltava todo tipo de assistência a saúde, alimentação, educação, roupas e calçados.

A época foi marcada pelas ameaças de despejos por parte de homens orientados pelo grupo Atalla² que, pressionavam os acampados soltando gado na fazenda para invadir os barracos e destruir as roças. O fazendeiro pagava jagunços para perseguir as famílias e principalmente as lideranças do Movimento.

As consequências dos conflitos foram dor, fome e a descrença da sociedade. Porém, a esperança e a garra dos acampados para conquistar a terra contribuíram para fortalecer a luta e a organização dos grupos acampados.

O assentamento se concretizou em 1995 e, atualmente, conta com uma estrutura e infraestrutura avançada em uma área de 10.800 hectares. São 326 famílias assentadas, com casas, quintais, árvores frutíferas, hortas, criação de aves e porcos,

¹ A história de cada grupo pode ser pesquisada no livro de BRANDÃO, Elias Canuto. **História social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari**. Maringá: Massoni, 2003. Disponível também em: <http://www.graficamassoni.com.br/livros/0428120034.pdf>.

² Ex-proprietários da fazenda.

energia elétrica, terreirão comunitário, clubes comunitários, igrejas, posto de saúde, saneamento básico, escolas, colégio, campo de futebol, estradas, telefone etc.

O assentamento está dividido em lotes individuais e coletivos. Nos lotes coletivos, o trabalho é desenvolvido por homens, mulheres, jovens e crianças, com projetos da agricultura familiar e da pecuária, tendo como destaque a produção de arroz, mandioca, milho, algodão, leite e seus derivados, além de experiências com o bicho-da-seda e a batata ginseng. As mulheres desenvolvem trabalhos artesanais e se organizaram em associações para costuras. Na saúde, há uma Unidade Pública de Saúde, plantio de ervas medicinais, remédios industrializados com ervas caseiras e o trabalho da Pastoral da Criança.

No setor da educação, há a Escola Campesina Municipal e o Colégio Estadual que oferecem os ensinos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da Alfabetização de Jovens e Adultos. Como expressão de fé e religiosidade, cada grupo ou comunidade tem sua igreja onde são realizados os cultos, as missas, a escola dominical, a catequese e as festas dos padroeiros ou da chegada na área, participando inclusive de encontros e excursões para festas religiosas fora da região e em outros Estados. Como parte da diversão e lazer, praticam futebol, malha, boxe, baralho, bailes, comemorações de aniversários e associação das damas.

As famílias estão organizadas em núcleos. Cada Núcleo tem o seu coordenador e dos grupos de coordenadores tem-se representação na regional, estadual e nacional do Movimento. Na região de estudo para este artigo, as formas de organização social, política e econômica que se destacam são as associações comunitárias dos grupos de Amaporã, Capanema e a Cooperativa de comercialização e Reforma Agrária Avante – Ltda (COANA).

Nas realizações das místicas são utilizados os acontecimentos e tragédias ocorridos durante a organização do Movimento no assentamento, envolvendo a vida e a história dos assentados do Pontal do Tigre. A mística é caracterizada pelos símbolos: bandeiras, placas nas entradas dos assentamentos, ferramentas de trabalho, pessoas vestidas de jagunços, fazendeiros, sindicalistas, advogados, professores, agente de saúde, agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT), padres, políticos, policiais, músicas, sem terra, entre outras.

2 A mística: valores construídos no MST em todo Brasil

Durante a história da humanidade, os povos buscaram sua libertação de diversas maneiras e de acordo com suas culturas, crenças, religiosidade ou costumes, passando de geração para geração. Em momentos diferentes celebraram a libertação por meio de eventos simbólicos ou místicos, reforçando a importância dos acontecimentos à comunidade participante, garantindo não apenas a história e a recuperação da humanidade e comunidade, mas preservando-a e unindo-a com suas histórias e tradições. Nesse sentido, é possível afirmar que,

[...] se oferecêssemos aos homens a escola de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecem melhor, eles examinarão a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros (LARAIA, 1988, p. 11).

Nesse contexto, a mística nos movimentos sociais do campo, em todo Brasil, é exemplo de preservação da cultura e dos costumes, preservando os valores que os constituíram para além das questões meramente práticas e visuais, como os costumes ou a organização do espaço.

Esses elementos em discussão são parte do arcabouço simbólico do qual fazem parte as linguagens verbal e não verbal utilizadas nas místicas. A mística – prática essencial dentro do MST – exemplifica bem a reunião de elementos verbais e não verbais na constituição de um texto, de um acontecimento com fins de recuperar e manter a história e a memória de uma determinada comunidade e, por isto, a importância de apresentar e discutir sua realização. Mas o que é e como definir a mística?

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008, p. 1143) trata a mística como sendo “o estudo das coisas divinas ou espirituais”. Trata também como crença ou *devotamento* a uma ideia. Une, dessa maneira, dois campos filosóficos distintos, mas não contraditórios, uma vez que é por intermédio dos processos divinos ou espirituais e pela crença da existência nesse divino que as ideias são mantidas.

Mística, ainda, tem origem no verbo “*muein*”, que significa perceber o caráter escondido e não comunicado de uma realidade ou intenção, e ou, inserir-se numa ação que resulta numa transformação social.

Para os que participam do MST, a mística é num primeiro momento um ato cultural, apelativo para a simbologia do mistério e do além da realidade perceptível, para explicar a história, a ideologia, a violência, os despejos, os confrontos, as conquistas ou decepções, com uma relação, mesmo que subjetiva, com sentimentos religiosos carregados pelos trabalhadores no Movimento, acampados ou assentados³. A linguagem não verbal na mística é parte do trabalho não material que os participantes do Movimento realizam na escola e nas discussões, pois valida as posturas e reforçam os laços de luta e conquistas sociais e políticas. Assim, a mística é um mecanismo de proteção da cultura e do arcabouço ideológico que sustenta o MST e reforça o sentimento de organização em movimento.

No encaminhamento da mística no Movimento, a bandeira do MST é o grande destaque, tornando-se elemento permanente e presente nas celebrações. Como afirma Bogo (2000), ela é usada em todos os encontros, reuniões, assembleias, escolas e na vida do militante. A afirmação se consolida com a homenagem à bandeira dos sem terra feita por Pedro Tierra e apresentada durante o 3º Encontro Nacional do MST, em Luziânia/GO, em 2005, tendo como lema: "Todos e Todas Em Terra Estudando!". A mística, desta forma, tem como meta inserir no jovem do MST, uma ligação afetiva e real com o seu lugar e, com a construção e o fortalecimento da sua própria identidade no lugar em que vive, com os problemas que enfrenta. Na prática, a mística trabalha o saber dialético, dinâmico e vivo, pois, nem sempre a realidade é reveladora e, o sentido da palavra está na vida das pessoas.

Dessa forma durante a realização das místicas no MST, usa-se a linguagem verbal e não verbal, assim como as expressões culturais e os saberes adquiridos na luta pela terra, socializando os momentos específicos com todos os presentes na celebração. Em termos antropológicos, dá-se um avivamento da cultura de cada lugar, enquanto cultura do chão e da terra, lugar de onde brotam os trabalhadores e suas lavouras.

Esse avivamento cria um sentimento de pertencimento ao lugar e uma solidariedade com os vizinhos de roça e com os educadores e educadoras. A mística

³ O sentimento de religiosidade é devido ao passado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelas relações históricas com a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) que, a exemplo de outras pastorais da igreja católica, tem na mística o encontro entre o doutrinamento e a religião. Entre a fé em Deus e a luta pela terra.

une as pessoas se contrapondo às formas culturais impostas pela industrialização dos saberes feita e sistematicamente sustentada pela mídia. O singular, o particular e o específico tornam-se coletivo nas místicas, desencadeando um processo de reflexão sobre o que é cultura popular e sobre o que é cultura erudita. Na prática, a mística reposiciona as diferentes culturas.

Nesse contexto, Bosi (1992, p. 330), confronta esses conceitos e afirma que “A cultura erudita quer sentir um arrepio diante do selvagem”. Cita a música de Villa-Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima como grandes nomes da arte erudita que tem na essência de suas obras motivos populares de celebração da cultura, a exemplo da literatura modernista de 1922, que resgatou nossas origens e lançou mão, nos versos, do expediente do sertanejo flagelado, porém firme, do gaúcho de fronteira e dos negros, visando desmistificar a errônea convicção de que a poesia era da elite e para a elite.

É nesta direção e concepção que os sem terra em constante movimento defendem e praticam a mística, não como encenação ou peça de teatro, como chamado a olhar para o mundo e a sua realidade. A mística no MST é o mistério materializado por meio de simbologia da cultura popular. É a presença ancestral da relação do homem e das mulheres com a terra e com os meios para nela trabalhar e produzir, não apenas alimentos, mas, modos de organização e histórias de vida que se fazem presente por meio da mística.

A mística no MST não é apenas o despertar para a espiritualidade. É uma forma de fazer com que os acontecimentos do passado (violências ou perseguições, assim como as vitórias e conquistas, entre elas a educação nos assentamentos e acampamentos e a educação do e no campo) não sejam esquecidos pelos sem terra. Com o objetivo de manter viva e presente tais valores e culturas nas místicas usam-se vários símbolos de importância, como a bandeira lembrando o porquê e como lutam os sem terra; usam-se elementos da natureza – a exemplo do meio ambiente – para lembrar a relação dos homens e mulheres do Movimento lidando com a terra; usam-se a presença de livros, músicas, violão e/ou versos para reforçar os laços da cultura popular e fazer frente à massificação diariamente imposta pela mídia sobre a sociedade de diferentes formas e meios. Para a organicidade das lutas no MST, a mística está

presente em todos os eventos, encontros, setores ou brigadas⁴, pois é a chama que guia e acalenta.

No MST os símbolos utilizados pela mística dizem mais que as palavras, permitindo a relação direta com e entre as crianças, jovens e adultos participantes do ato. A mística também faz parte da educação. Ela está presente nas expressões, nas palavras, nas ações, nos objetos e socializações coletivas do pensar e repensar o processo educativo dialeticamente.

Na educação, a mística se concretiza de diferentes formas, a exemplo da discussão e análise da situação do Brasil e da América Latina, dos índices de analfabetismo, da concentração da terra em mãos de poucos latifundiários, na necessidade dos acampamentos resistirem à demora da concretização dos assentamentos, na existência de favelas, prostituição e conflitos sociais.

O trabalhar a mística nas unidades escolares onde o MST está presente é uma forma de trabalhar a realidade dos sujeitos no passado remoto por meio da representação quase que real. A mística desenvolvida no MST é trabalhada de maneira a despertar os sentimentos, alimentados por uma esperança de alcançar o sonho, o ideal, o objetivo que se pretende concretizar. Enfim, no Movimento, a mística não se faz, se vive.

3 Papel da mídia - a indústria cultural

Quando se fala da mulher e do homem do campo na lida com a terra, com a produção e com a educação, constatamos que os meios de comunicação exercem influências prejudiciais e negativas, manipulando escancaradamente os valores ideológicos e culturais da sociedade em geral, inculcando os interesses ideológicos, políticos, econômicos e culturais da classe dominante sobre o imaginário social dos que vivem nas cidades, assim como sobre os que vivem e trabalham no campo. Como estratégias, repetem constantes propagandas através da TV, da internet, dos celulares e do rádio, atingindo-nos impiedosamente, difundindo as informações dominantes como verdadeiras, manipulando consciências e culturas populares.

⁴ Forma de organização interna (regional) dentro do MST.

Não estamos condenando as propagandas, mas questionando a metodologia e o conteúdo permeado nelas. Não estamos afirmando que seja possível apenas um modo de existência cultural, dominante ou dominada, ou modo de existência cultural dos povos do campo ou dos trabalhadores das cidades. Mas é preciso que os empresários da mídia conheçam – e conhecem – e respeitem as diferenças culturais existentes na sociedade contribuindo para o fim do preconceito.

Nesse viés, não existe uma cultura melhor que a outra e não existe povo sem cultura. Qualquer meio e organização praticado por um grupo de pessoas, por mais estranho que possa parecer, é uma manifestação cultural. Neste sentido, Geertz (1973, p. 24) afirma que:

[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descrito de forma inteligível, isto é, descrito com densidade.

Compreender a cultura de um povo é expor sua normalidade sem reduzir sua particularidade e, no MST, é respeitar suas lutas, crenças, princípios, bandeiras de luta, entre outras formas de manifestação.

Relacionando a discussão acima à mística, há um envolvimento de todos os agricultores, agricultoras e comunidade assentada ou acampada para que a mística aconteça em eventos, reuniões, assembleias ou datas comemorativas e de diversas formas, pois onde o Movimento está organizado, existem símbolos, planos, metas, vitórias ou derrotas, tendo seus símbolos e acontecimentos marcantes que unificam todos. Na prática, o uso dos símbolos na mística desempenha um papel de guia no caminhar. Representa a razão do esforço coletivo.

Os objetos utilizados na mística contribuem para resgatar e alimentar, através de textos, palavras de ordem, encenações, danças, cantos, poesias, exposições de fotografias, painéis, fatos reais e acontecimentos do dia a dia, uma relação de compromisso social e político entre todos que participam da mística, criando um ambiente de convivência humana agradável e voltada para os ideais das comunidades assentadas ou acampadas, buscando reafirmar a causa principal de se estar organizado em Movimento, que é a conquista da terra, a educação do campo, a organização por políticas agrárias e agrícolas condizentes com as condições econômicas dos

trabalhadores do campo, com direito à moradia, luz elétrica, estradas conservadas e condições de comercialização dos produtos da terra. Acrescentemos ao estudo em questão, os elementos cotidianos, os fatores éticos e políticos como: a disciplina, a beleza, a limpeza, o companheirismo, o vestuário, o comportamento pessoal e a coerência política, histórica e moral, assim como a valorização do ser enquanto pessoa.

Lembramos que os aspectos culturais dos homens e mulheres do campo se diferem da cultura urbana pela sua especificidade, pela forma de organização, vida e opção de escolha que fazem, pois os interesses imediatos e de sobrevivência são diferentes e o etnocentrismo não pode ser o prevalecente entre os trabalhadores que apenas se diferem enquanto local e região que trabalham e não enquanto trabalhadores. Segundo Rocha, (1984, p. 31):

Etnocentrismo é considerar a realidade somente a partir da própria cultura, fechando-se para a variedade do mundo, deixando de aprender e compreender a riqueza cultural do outro, considerando que só a própria cultura é importante e respeitável. Desta forma valoriza-se o que diz respeito ao EU, o OUTRO sempre estará errado, pois vê sua cultura como superior, quando ela é apenas diferente.

E a cultura não é única. O camponês trás consigo, em suas raízes, o que herdou ao longo da história. Por esse motivo, em pequenas comunidades camponesas como assentamentos e acampamentos, é comum a troca de conhecimento e experiências culturais e sociais como uma forma de buscar, na prática da mística e da recuperação da cultura camponesa, a autoestima e a esperança, como expressão clara da identidade camponesa, por meio da valorização do espaço, forma de vida e costumes.

A expressão cultural brota do modo de vida produzido e cultivado pelo campo. Brota do jeito de ser e de viver camponês, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos da religiosidade, da arte... A expressão cultural é a necessidade da ação, com força e radicalidade, com permanente reflexão por meio da música, do teatro e de outras formas de demonstração do que se sabe e vive, rompendo a lógica do puro ativismo.

A pedagogia da cultura do camponês tem como uma de suas fortes dimensões a pedagogia dos gestos, que é símbolo e exemplo dos movimentos sociais. O camponês, manifesta sua cultura mexendo e manuseando as ferramentas, memorizando as coisas que fala e a história.

Para a cultura camponesa é importante resgatar os símbolos, as ferramentas, a música, as formas de organizações e a religião. Para tal, a mística, tem sido a metodologia mais bem investida pelo MST no resgate. Acima de tudo, os camponeses procuram formas de superar limites, não se acomodam, lutam, negociam, pressionam, conquistam. Portanto, a mística faz parte do processo educativo de aprendizado nas comunidades, brigadas, setores e escolas, usando a fala verbal e não verbal, dando oportunidade de todos participarem de um processo coletivo.

É pelo respeito à idade e níveis de cada assentado(a) e acampado(a) que a mística acontece nas comunidades ou escolas do campo. A cultura expressada na realidade da comunidade reforça a função social da coletividade em preparar os filhos para os desafios da vida. Nas escolas, as oportunidades de conviver com as teorias e as práticas de cada educando possibilitam a compreensão dos valores, mais ainda para os que participam diretamente das místicas. Ainda afirma Rocha (1984, p. 31) que:

Se comparássemos o Brasil com os Estados Unidos, e o parâmetro de comparação fosse futebol, teríamos o Brasil, como o mais “desenvolvido” e os Estados Unidos como o mais “atrasado”. Se, por outro lado, o referencial fosse o número de grupos de rock, a ordem já seria outra. Cada sociedade possui sua própria cultura, sua própria visão do mundo. A comparação e o confronto entre estas diversas identidades é o objetivo de estudo do etnocentrismo. Com isso, busca compreender melhor o próprio ser humano e sua relação com o mundo que o cerca.

Mas como se celebra uma mística? Para esta compreensão, apresentaremos dois exemplos. Na *primeira mística*, realizada com crianças da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, no Município de Querência do Norte-PR, foi utilizada uma variedade de sementes coletadas no assentamento, nas propriedades dos educandos. Os educandos socializaram a troca das mesmas e como símbolo de compromisso fizeram o plantio em um vaso pequeno, trabalhando com suas pequenas mãos e com elas arando a terra. Logo após socializaram a música “Terra”, de Pedro Terra.

Encerrou-se a mística e se passaram dias do plantio sem que as crianças se esquecessem do compromisso. Os dias que se seguiram foram de espera pelo nascimento das plantas. As crianças cuidavam do vaso, observando o desenvolvimento das sementes que haviam germinado, tornando-se plantas. A cada momento e a cada dia um novo assunto, um novo debate, uma nova construção de conhecimentos e

significados foi se construindo. Na sequência do acompanhamento, desenvolveu-se um trabalho de produção de textos, desenhos, teatros, seminários e outros desdobramentos marcantes na formação da identidade e do imaginário das crianças sem terra da escola.

Na *segunda mística*, a educadora da mesma Escola trabalhou o tema “Páscoa” e relatou a saga da luta pela terra na trajetória do Assentamento Pontal do Tigre. Era um momento delicado, pois uma grande liderança do MST havia sido assassinada.

Ao vivenciar a tragédia pela mística, ficou claro o valor da mesma na cultura e nas formas de expressões, mais ainda realizada por quem acompanhou – direta ou indiretamente – o acontecimento. Os participantes lembravam os companheiros que já haviam sido assassinados. Na mística, uma educanda com sua bandeira de luta chamava os companheiros que já haviam tombado e os alunos que os representavam – deitados ao chão –, levantavam-se, à exceção de um que representava a liderança assassinada recentemente, momento em que foi entoado o hino do MST. Tais acontecimentos e situações – boas ou ruins – não são esquecidos no Movimento, são celebrados e lembrados como parte da formação social, política e educacional. As mesmas místicas poderiam ter sido realizadas de outras formas, utilizando-se de outros métodos ou mesmo de outras histórias e acontecimentos.

Por outro lado, temos observado que os pais desejam resgatar e ressignificar as prosas, danças, roda de viola, terços, cantigas, causos. Na prática, em cada ruga há infinitas experiências a serem socializadas e divulgadas. Ao afirmar que “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo”, Freire (1987: p. 68) deixa claro a relação entre os homens e a mística nas diversas formas de reagir, agir e viver, expressando seus sentimentos, dores e alegrias numa construção coletiva. No fundo, Freire percebia que os meios de comunicação, principalmente a televisão, tiram das famílias as particularidades matando suas raízes, culturas e tradições, influenciando o processo pedagógico das escolas e reavive a necessidade do resgate da educação, evitando o esquecimento dos acontecimentos. As Escolas dos assentamentos do MST buscam redimensionar esses valores, culturas e tradições. A mística tem cumprido este papel.

Pela análise, em todos os períodos históricos da sociedade, as várias formas de organização buscam na mística a sua libertação corporal ou espiritual. Por isso, na

mística no MST, o símbolo maior é o “Homem”. Este é a razão e o sentido de tudo e de todos.

Bogo (2000, p. 40) chama a atenção colocando-nos uma reflexão sólida ao dizer que “se o homem é o principal símbolo da mística e que faz todas as mudanças, é ele que constrói e é para ele que lutamos. É nele que depositamos nossas esperanças e será com ele que construiremos o ‘homem Novo’ tão falado por Chê”.

Ressaltamos assim – pelas observações realizadas – a importância da mística em todas as atividades do MST na forma de atuação, sendo a prática uma vivência contínua de valores que libertam. A teoria na mística é trabalhada – geralmente nas escolas – de diversas formas, conteúdos e ideologia. Pela teoria, resgatam-se as diversas brincadeiras e cantigas de roda, procurando sistematizar os saberes populares no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP). Na prática, a mística é uma vivência ideológica e dialética que possibilita a mudança das práxis em vários sentidos da vida.

Marx (1818-1883), afirmou que nascemos com duas forças: física e espiritual. Enquanto a primeira transforma a matéria-prima em objeto, a segunda imagina o objeto que a força física deverá preparar. O homem terá as características marcadas com os costumes das épocas ou do momento histórico. Disse Marx, “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 1985 [1867], p. 149-150). Esse pensamento de Marx reforma e reforça a mística na organicidade do MST que, busca na mística o pensar e fazer em um processo construtivo e contínuo de descobrir a cada dia o valor da mística como fundamento do Movimento na construção de uma nova sociedade.

Considerações finais

Este artigo nos possibilitou perceber a importância da mística no processo educacional e social dos educandos e comunidades assentadas ou acampadas. Constatamos a necessidade de se construir e fortalecer continuamente a identidade como base para valorização do outro e do mundo.

A mística oferece uma vasta gama de possibilidades de linguagens mais significativas que os discursos, pois se trata de uma linguagem viva, resultado de

situações concretas ocorridas contra os trabalhadores rurais acampados ou assentados na luta pela terra, saúde ou educação. A mística é a expressão dos sentimentos humanos e resgata saberes e conceitos, tendo o homem e os seus símbolos como elementos principais.

Enfim, a função de toda a representatividade da mística é de fundamental relevância para os assentamentos e acampamentos do MST em qualquer parte do Brasil, pois vai além de uma apresentação. É o resgate da história e dos acontecimentos no Movimento Sem Terra, revivida pelos participantes do Movimento e por aqueles que estiverem presentes.

REFERÊNCIAS

BOGO, Ademar. **Valores de uma prática militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 7 ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1973.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984

Recebido em: Julho de 2011.

Aprovado em: Julho de 2011.

A ARTE NA EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

ART IN EDUCATION AND HUMAN EMANCIPATION

Neide de Almeida Lança Galvão Fávaro*

RESUMO: A arte é uma forma de objetivação humana, produzida na existência social concreta, por isso está diretamente vinculada às condições objetivas de produção da vida. Procuo aqui analisar a arte, seus fundamentos e suas relações com o mundo do trabalho e da educação, apontando as influências da lógica do capital na elaboração das políticas educacionais. Tal discussão torna-se essencial diante do destaque que a arte vem obtendo nas políticas públicas. A inclusão da arte na educação escolar vem permeada de subjetivismo e pragmatismo, que acabam por lhe atribuir uma função utilitarista, que serve à manutenção da alienação humana que se faz sob a égide do capital. A humanização só poder ser vislumbrada na obra de arte concebida como mediadora entre o indivíduo e a vida social, que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana, para despertar e elevar a autoconsciência humana. Essa é a contribuição decisiva da estética marxista, que nos permite vislumbrar novas perspectivas para um trabalho educativo que contribua com a superação do fetichismo próprio da sociabilidade do capital.

Palavras chave: Arte; Trabalho e Educação; Políticas Educacionais; Estética Marxista.

ABSTRACT: Art is a form of human objectification, produced in concrete social existence, so it is directly linked to objective conditions of life production. In the present article I try to analyze the Art, its foundations and its relation to the world of work and education, pointing out the influences of the logic of capital in the development of educational policies. Such discussion is essential because of the prominence Art is gaining in public policies. The inclusion of Art in school education is permeated with subjectivity and pragmatism, which give it a utilitarian function, which serves the maintenance of human alienation done under the aegis of the capital. Humanization can only be glimpsed in the work of Art conceived as a mediator between the individual and social life that goes beyond the immediacy of everyday life, to awaken and uplift the human self. This is the decisive contribution of Marxist aesthetics that allows us to envision new opportunities for educational work that contributes to overcoming the typical fetishism of the social nature of capital

Keywords: Art; Labor and Education; Educational Policies; Marxist aesthetic

* Docente da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, doutoranda em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPQ). E-mail: neidegafa@hotmail.com.

Introdução

O tema da alienação humana promovida por intermédio das relações sociais de produção capitalista sempre esteve presente em minhas pesquisas. Nestas procurei articular questões relativas à educação escolar e seus conteúdos, às políticas públicas e à formação de professores com as necessidades e exigências criadas nessa dinâmica.

Tais estudos apontaram a relação entre o trabalho, enquanto categoria primordial para a compreensão do ser social, e as objetivações do gênero humano, como a ciência, a arte, a filosofia, etc. A relação social regida pelo capital permeia o processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade, seja no âmbito escolar ou na educação concebida de modo mais amplo. Em decorrência disso destacou-se a análise dos aspectos que constituem as objetivações em meios de emancipação e/ou de alienação.

O trabalho aqui apresentado é produto de um recorte de tais questões mais amplas, cujo objeto de estudo é a função educativa da arte, para verificar suas possibilidades emancipadoras diante dos limites impostos na ordem social atual. Esse estudo é hoje essencial, já que a arte tem se destacado nas políticas educacionais mundiais e nacionais, exigindo a compreensão de seus fundamentos e de suas propostas.

O pressuposto metodológico desta pesquisa se ampara na ideia de que tal estudo só pode contribuir para um avanço neste campo de discussões se forem analisadas as relações entre a arte e a vida social mais ampla. Isso implica investigá-la a partir de e na realidade concreta da qual faz parte, e não compreendê-la como abstração possível.

O ensino da arte se inscreve numa totalidade contraditória e por isso precisa ser devidamente compreendido a partir de seus fundamentos e relações com o trabalho humano. Só assim é possível desvelar seus determinantes sócio históricos e as propostas políticas vigentes, para analisar depois suas possibilidades educativas e emancipadoras.

1 Ontologia crítica e as relações entre trabalho, arte e a educação

Tomado em seu sentido ontológico o trabalho representa o salto que o ser humano dá para além de sua natureza, diferenciando-o dos animais. O trabalho consiste no intercâmbio orgânico do homem com a natureza, da qual ele depende diretamente

para garantir suas necessidades de sobrevivência. Tal intercâmbio, entretanto, é específico, radicalmente distinto do ser natural, biológico.

O que determina essa distinção é o caráter teleológico da ação humana, pois a finalidade é antecipada e se produz assim uma transformação do mundo natural, apropriado como meio e objeto de trabalho, a fim de converter natureza em valor de uso, para a sobrevivência, separando assim o ser orgânico e inorgânico do ser social. A finalidade se transforma em objeto, se converte em objetividade, realizando na matéria natural o objetivo humano. Essa relação homem e natureza é, entretanto, dialética, pois ao mesmo tempo que o homem transforma a natureza, transforma a si próprio.

Isso porque o trabalho realizado implica um reflexo correspondente do mundo concreto exterior, que é o alicerce das diferentes formas de consciência. A premissa de tal conceito é a prioridade do ser sobre a consciência, pois a ideia não preexiste à realidade objetiva e concreta. Para Marx e Engels (1980, p. 306), a consciência não está dada de antemão, como consciência pura, ela “nunca pode ser mais do que o ser consciente; é no ser que (a consciência) encontra seu verdadeiro processo vital”.

Não se trata de defender um mecanicismo, pois há uma dialética inerente nessa relação. Para Lukács (1965) há relativa autonomia no desenvolvimento dos campos particulares da atividade humana, como na arte, na ciência, que se desenvolvem espontaneamente, por trabalho do sujeito criador. Contraditoriamente, essa autonomia é fundada objetivamente. À esfera subjetiva, a consciência se contrapõe ao mundo objetivo, que evolui segundo causas que lhe são próprias. Lukács (1978a) denomina isso de causalidade. O trabalho envolve, portanto, a articulação entre teleologia e causalidade, características exclusivas do ser social.

Sua realização “resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas” (LESSA, 2007, p. 142). O trabalho vai deste modo complexificando as relações sociais e engendra as formas de objetivação do gênero humano, como a filosofia, a ciência, a arte, que são atividades teleológicas mais complexas.

No caso da arte, Lukács (1967) explica sua historicidade, construída no bojo do processo de humanização. Ele cita como um primeiro estágio de desenvolvimento do reflexo artístico o desenvolvimento de formas abstratas, que não constituem a arte por si

só, mas seriam componentes essenciais da arte em estágios subsequentes. É o caso do ritmo, da simetria e da ornamentística.

O ritmo está dado na natureza, quando se apresenta o dia e a noite, as estações do ano, o canto dos pássaros, e também no corpo humano, na respiração, nos batimentos cardíacos. Por intermédio do trabalho o homem arranca-o de sua conexão natural e o trata para suas finalidades, teleologicamente, passando-o para uma esfera social. O ritmo não é, portanto, natural, inato ao homem, é antes fruto da prática humana, é socialmente condicionado. Ele migrou da natureza para o trabalho cotidiano e do trabalho para os domínios da arte. Essa autonomia só ocorreu, entretanto, quando o ritmo passou a existir fora da manifestação imediata no processo de trabalho.

O mesmo se dá no caso da simetria e da ornamentística, sendo que esta última supera as demais no valor estético, pois não é só útil, se presta ao agradável. É por meio destas novas conexões com o mundo natural que o homem estabelece no trabalho, que ele põe finalidades no mundo exterior, utilizando o belo para evocar sentimentos. A arte é assim uma forma de atividade humana que prolonga a objetivação do ser social no mundo exterior, sua subjetividade transfere-se ao objeto estético.

A arte é, portanto, uma manifestação da autoconsciência, criação humana objetiva, não imaginária, involuntária. No trabalho o ritmo era apenas um reflexo, na arte ocorre sua autonomização, produzindo o afastamento do mundo imediato que o trabalho não pode permitir. Ela gera um fim evocador, passando para o mundo simbólico dos homens, imprimindo significados e sentidos próprios do universo artístico feito pelo homem e para o homem.

Marx (2008, p. 109) preconiza a historicidade dos sentidos, pois estes se fizeram humanos, tanto objetiva quanto subjetivamente. “O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os *sentidos* se tornaram *teóricos*”.

Outra forma de objetivação é a ciência, que se reporta também ao trabalho em suas bases. Como a posição teleológica posta pelo trabalho não pode ignorar as conexões que efetivamente se dão na realidade objetiva em sua totalidade, sob pena de não se realizar o que foi prefigurado na mente do sujeito, a ciência se torna necessária.

A arte tem suas peculiaridades em relação à ciência. Ambas são objetivações indispensáveis à formação do ser social, mas com diferenças marcantes:

A verdade artística não se determina através da correspondência plena entre arte e ideologia, mas tampouco – e nisto se diferencia do conhecimento científico – através de sua plena concordância com a realidade objetiva tal como existe fora e independentemente do homem. Num quadro ou num poema não entra, por exemplo, a árvore em si, precisamente a árvore que o botânico trata de aprender, mas uma árvore humanizada, isto é, uma árvore que testemunha a presença do humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 33).

Com a arte temos, portanto, uma forma humanizada de pensar e representar o real, que não corresponde necessariamente à realidade objetiva, como no caso da ciência. Residem nestes aspectos as diferenças básicas entre a ciência e a arte, pois esta também reflete o *em si* da realidade, mas seu trabalho consiste em oferecer uma “representação sensível”, imediata do real, sem necessidade de recorrer a conceitos.

A obra de arte surge, assim, como um *para-nós* (e não mais um indiferente *em-si*), como uma realidade criada *pelo* homem e *para* o homem, e que diz respeito diretamente ao destino dos homens. O sujeito (no caso, o artista) é condição de existência do objeto. Sem o sujeito criador, o objeto artístico não existiria (FREDERICO, 1997, p. 61).

A arte obriga o homem a confrontar-se com o gênero humano e, junto com a ciência, é momento vital para o processo emancipador de apropriação e subjetivação da realidade, para torná-la para-si, forma progressiva de autoconsciência.

Do que foi até aqui exposto é possível afirmar que o trabalho humano é fundante do ser social, ele vai se transformando, modificando a natureza e o próprio homem, num processo histórico contínuo. Cada nova geração começa sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ocorre então uma apropriação dessas riquezas com a participação no trabalho e nas diversas atividades sociais. Assim o homem se humaniza, assimilando os resultados das atividades das gerações precedentes.

Para Leontiev ([1978], p. 285), “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Em síntese, o homem aprende a ser homem. O movimento da

história só é possível graças à transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações, ou seja, por intermédio da educação.

A apropriação das grandes obras da cultura humana no decorrer da vida é assim fundamental para o homem adquirir “propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, [1978], p. 301). O papel específico da educação é esse, e quanto mais rica for a prática sócio histórica da humanidade, mais complexa e ampla é sua tarefa. A educação é imprescindível para a humanização, por possibilitar a apropriação das artes, assim como das ciências e outras objetivações, já que elas são expressões da história humana, o saldo de sua transformação histórica.

Tais premissas poderiam levar à conclusão precipitada de que toda forma de trabalho e todas as objetivações do gênero humano dele decorrentes, conduziriam necessariamente à humanização. Isso significaria ignorar o movimento dialético da história humana, impedindo qualquer tentativa de captar as suas várias formas de manifestação e sua conexão com a totalidade do real. Essa perspectiva ontológica é, portanto, insuficiente para dar conta de analisar a complexidade das relações sociais atuais e suas consequências para o homem.

Não pretendo com tal afirmação negar o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, mas analisá-lo em sua dinâmica histórica, a partir do processo dialético que o tornou alienado e alienante, exercendo influências sobre as objetivações do gênero humano dele decorrentes, inclusive a arte. As transformações que envolveram o trabalho humano e suas consequências para a educação e a arte devem, portanto, ser também analisadas, para que as conheçamos mais profundamente.

2 O trabalho e a arte na sociabilidade do capital

É importante diferenciar já de início os processos de trabalho dos de produção de mercadorias e dos de produção capitalista. Do processo de trabalho útil (criador de valor de uso), passou-se ao processo de produção de mercadorias (que consiste na unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor) e, na modernidade, ao processo de produção capitalista. Este implica no processo de trabalho e no processo

de produção de mercadorias, mas implica também num processo de valorização, de produção de mais-valia, que resulta na produção de capital (TUMOLO, 2005).

O modo de produção capitalista é caracterizado pela divisão social do trabalho, pela exploração da força de trabalho humana para produção de mais-valia, para a ampliação do capital. A força de trabalho se converte em mercadoria e o trabalhador não produz mais para si, valor de uso, mas sim para o capital.

Cabe aqui ressaltar que somente a exploração da força de trabalho humana permite produzir um valor excedente com relação a seu próprio valor. Isso é possível porque sua capacidade produtiva é maior do que o seu consumo em termos de energia, graças à mediação de sua consciência, que lhe permitiu desenvolver instrumentos, meios de produção. O capitalismo só pôde existir quando essa capacidade produtiva do homem já estava devidamente desenvolvida.

A divisão social do trabalho se intensificou com o surgimento da sociedade de classes, em níveis cada vez mais complexos, provocando a diminuição do valor da força de trabalho. Marx (1989) demonstrou como o capital se valorizou em virtude da degradação do trabalho, analisando as transformações ocorridas desde a cooperação simples até a grande indústria.

Seus efeitos causaram mudanças fundamentais, pois quanto mais “se intensifica a divisão social do trabalho”, “o trabalho manual e o intelectual, antes ‘interligados’ no ‘sistema natural cabeça e mão’, ‘separam-se até se oporem como inimigos’.” (LESSA, 2007, p. 148). Nessa separação, o esforço do trabalhador aumenta, pois “a relação com o seu trabalho se alterou ontologicamente”. A subordinação tanto do corpo quanto da vontade do trabalhador, indispensável à produção, se torna mais intensa e dura, “já que passa a ser a mediação pela qual se afirma a alienação do próprio trabalhador” (p. 156).

Essa alienação se intensifica quando o trabalhador não se identifica mais com o caráter social específico do trabalho, que assume nos produtos a forma de valor. “Para estes, a própria atividade social possui a forma de uma atividade das coisas sob cujo controle se encontram, ao invés as controlarem” (MARX, 1989, p. 83). A mercadoria apresenta-se com “características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho” (p. 81), encobrendo as características sociais do próprio trabalho, o que Marx denomina de fetichismo.

Há uma subversão das categorias fundamentais do ser humano. O que aparece na consciência humana é diferente do que realmente se dá. O mundo é alterado na estrutura e deformado em suas conexões. Para Lukács (1965), faz-se necessário um trabalho mental do homem que penetre na fetichização e descubra no interior das categorias reificadas (dinheiro, mercadorias, preço, etc.) que determinam a vida cotidiana na sociedade regida pelo capital, a verdadeira essência delas: de relações sociais entre os homens, que são ocultadas. Trata-se de recuperar a essência do real em sua radicalidade.

[...] O homem só não se perde em seu objeto se este lhe vem a ser como objeto *humano* ou homem objetivo. Isto só é possível na medida em que ele vem a ser objeto *social* para ele, em que ele próprio se torna ser social (*gesellschaftliches Wesen*), assim como a sociedade se torna ser (*Wesen*) para ele neste objeto (MARX, 2008, p. 109).

O avanço das forças produtivas intensificou a exploração das atividades humanas pelo capital, convertendo-as em mercadorias, como é o caso da educação, artes, saúde. Nas indústrias, o avanço tecnológico e gerencial, agora na fase de produção flexível, possibilitou elevar a extração de mais-valia, ao mesmo tempo em que reduziu o número de proletários, gerando mais desemprego e miséria.

Na lógica societal regida pelo capital os avanços científicos – frutos do trabalho humano – possibilitam de um lado excessiva produção de riquezas, mas por outro, convertidos em propriedade privada, deixam a maioria num patamar de miséria, com falta de perspectivas e segurança. Promove-se a desumanização ao invés de possibilitar um salto qualitativo na vida humana. Nesse processo em que o trabalho humano e, conseqüentemente, a própria arte, foram reduzidos a mercadorias, é necessário analisar o potencial educativo da arte, suas possibilidades de promover a humanização.

Da maneira como comumente se apresenta na atualidade, o trabalho e a arte não humanizam. A arte no capitalismo consiste muitas vezes apenas em emanações da vida cotidiana, se limita a representar o *em-si* da realidade, não capta a totalidade intensiva do real em determinado contexto. Ela não eleva a consciência humana, restringe-se ao imediatismo, ao particularismo, ao superficial, à lógica mercantil.

Há várias produções hoje que se denominam artísticas, contudo, muitas delas estão subordinadas e limitadas aos ditames da sociedade capitalista.

Conseqüentemente, o que observamos com frequência nas denominadas “produções artísticas” é uma precarização de seu conteúdo e forma, tanto por parte de seus criadores quanto daqueles que as utilizam. Por mais que artistas tentem resistir, em nome da sobrevivência no mercado se submetem à lei da oferta e da procura. Sua criação torna-se instrumento nas mãos da classe dominante, perdendo com isso muitas potencialidades humanizadoras.

Predomina uma cultura diferenciada para as massas, constituídas por novelas, filmes policiais, músicas sertanejas, voltada ao puro entretenimento. Costa (2001, p. 112) ressalta a barbárie estética atual, que se reduz a configurar a realidade sob a forma de espetáculo, como a violência nos telejornais, que “tem maior capacidade de criar o desejo pela sua repetição, que propriamente mobilizar sentimentos de indignação, dor”.

Fica evidente nas relações sociais atuais que, assim como a própria força de trabalho humano, a arte também se tornou uma mercadoria para o capitalista. Ela serve para entreter a maioria e principalmente para gerar lucros. Fica restrita ao cotidiano imediato, sem proporcionar uma forma de entendimento da realidade mais aprofundada, sem questioná-la em sua estrutura e funcionamento, perpetuando o fetichismo. Segundo Vázquez (1978, p. 288), “o consumidor nada ganha com esta forma de consumo artístico, pois este não faz senão confirmá-lo em sua existência humana abstrata, coisificada, impedindo-o de entrar na relação exigida pelo verdadeiro objeto estético”.

O que predomina em nossa sociedade não é o interesse na formação humana, mas sim no consumo. A arte se torna assim um instrumento de manipulação, de formação de consciências favoráveis à ordem estabelecida.

Nas condições atuais desta sociedade, quando a tarefa de manipular as consciências se converte numa necessidade vital para o capitalismo, tanto do ponto de vista econômico quanto do ideológico, a produção e o consumo de uma *arte de massas* corresponde a seus objetivos coisificadores tão plenamente que podemos dizer que esta *arte de massas* é hoje a arte verdadeiramente capitalista (VÁZQUEZ, 1978, p. 290).

A arte capitalista é uma arte que visa ampliar o capital, por isso secundariza as conquistas que a arte já teve no que se refere ao teatro, à música, às artes plásticas, etc. O capitalismo valoriza e propaga apenas a arte das massas, para ampliar o acúmulo de capital, o que compromete seu sentido para a humanidade. Essa “pseudo-arte” é que vigora, sem contribuir na emancipação do homem.

Ela é precisamente o antípoda de uma arte verdadeira e – por seu conteúdo ideológico, ou seja, por sua afirmação da condição do homem como coisa, como instrumento – se opõe ao esforço teórico e prático que, em nossa época, se realiza no sentido de desmistificar e desalienar as relações humanas (VÁZQUEZ, 1978, p. 290).

Ao analisar a arte no capitalismo Lukács (1978b) preconiza a existência de uma imprecisão teórica acerca do pensamento estético, que oscila entre dois polos falsos: ou acentua demais a singularidade, resultando no falso subjetivismo, ou acentua a universalidade, levando ao dogmatismo. Por isso sua defesa intransigente do realismo, única forma rica de captar artisticamente os processos e tendências da história humana.

Ele combate o naturalismo, que só capta a superfície perceptível e fica prisioneiro do fetichismo das formas alienadas que assume a vida cotidiana, e também aqueles que atribuem uma independência absoluta nas formas artísticas, considerando a perfeição formal em si mesma. Para Lukács (1965, p. 28), cabe à arte representar a totalidade do real, “de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia fotográfica quanto do puro jogo (vazio em última instância) com as formas abstratas”.

Para ele, a obra de arte exige uma personalidade criadora, que “não se identifica imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador”, pois a criação “exige que ele universalize a si mesmo, que ele se eleve da sua singularidade particular à particularidade estética” (LUKÁCS, 1978b, p. 290-291). O difícil é assegurar essa qualidade da criação artística no âmbito das relações sociais atuais, sob a égide do pensamento pós-moderno, em que a própria racionalidade humana é questionada.

As indefinições ideológicas predominam e descartam qualquer compromisso com a razão ou ciência, negando velhos paradigmas do conhecimento, baseados em análises racionalistas universais. O pós-modernismo, sintonizado com o neoliberalismo e a epistemologia pragmática, impede um entendimento do real como um todo estruturado, dialético. Sob tais influências, a arte e as propostas educativas são afetadas e privilegiam configurações particulares, análises relativistas e subjetivistas do real.

Conhecer seus efeitos no ensino da arte, difundidos nas políticas públicas, pode oferecer subsídios para que os educadores repensem seu trabalho pedagógico com vistas à emancipação humana.

3 As políticas públicas para o ensino da arte: alguns elementos para crítica

A influência de tais pressupostos no ensino de artes fica clara na análise das propostas educacionais da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), veiculadas nas políticas educacionais brasileiras, por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino de artes.

A UNESCO é uma das agências do Banco Mundial, fundada em 16 de novembro de 1945, que atua por meio de projetos de cooperação técnica com o governo para suas políticas públicas e, ainda, pela cooperação em projetos da sociedade civil. Assim como as demais agências, refere-se à educação e à arte de acordo com a divisão em setores: Europa e América do Norte, Ásia, África, Caribe e América Latina.

O ensino de artes passou a interessá-la de maneira mais específica há pouco tempo, fazendo parte de suas recomendações e projetos. Na 30ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1999, decidiu-se criar o *Lea Internacional (Links to Education and Art)*, um portal sobre a arte e a educação. Este tem o objetivo de multiplicar contatos entre especialistas de diferentes países para trocar informações, reunir dados sobre educação artística e sobre formação docente.

Organizaram-se Conferências regionais, sendo uma delas em Uberaba, no Brasil, em outubro de 2001, além de outras mundiais, como a “*World Conference on Arts Education*”, intitulada “*Building Creative Capacities for the 21st Century*”, realizada em Lisboa, em 2006, a segundo ocorreu em 2010 em Seul.

O documento produzido na Conferência Geral de 1999, defendeu um ensino mais equilibrado, em que as disciplinas científicas, técnicas e esportivas, as ciências humanas e a educação artística tenham os mesmos espaços, cuja função seria “favorecer o equilíbrio intelectual e emocional” (UNESCO, 2008). Em seu site oficial, aparecem como funções da educação artística promover a criatividade, a inovação e a diversidade cultural, além de poder equilibrar as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes que vivem em áreas marginalizadas. “Introduzir o ensino das artes é essencialmente ensinar a ser criativo” (UNESCO, 2003, p. 6).

A criatividade desponta como item fundamental, mas restrita ao individual, assim como preconizado pelo mundo do trabalho, pautado na flexibilização e na necessidade pessoal de buscar formas alternativas de sobrevivência diante do não trabalho. Outra

função social da arte que esta agência defende é a de despertar o orgulho da própria cultura e o respeito pelos outros povos, com vistas a uma “convivência em paz”. Trata-se de resolver os conflitos sociais por meio de relações interpessoais, sem superar seus fundamentos econômicos.

Dentre os autores brasileiros que contribuem para a elaboração das propostas da UNESCO está Ana Mae Barbosa, responsável pela “proposta triangular” para o ensino da arte, que consta nos nossos PCN’s. Nestes, “aprender arte envolve basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles” (BRASIL, 2000, p. 15).

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 1996, atribui à arte a mesma importância que outras áreas de conhecimento, fazendo parte da formação do cidadão. Ela deve promover o desenvolvimento cultural, propiciar o conhecimento da história de vida do educando, dos valores que regem sua cultura e de outros povos. Em seu Art. 26, parágrafo II, estabelece que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A partir de então, o ensino de arte deve estar presente tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A LDB estabeleceu ainda como responsabilidade da União formular um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, o que levou o Ministério da Educação, em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais, a iniciar um trabalho de estudos e discussões, que resultaram nos PCN’s, documento que subsidiaria a LDB e que se compôs de uma coleção para o ensino fundamental, médio e educação especial.

O PCN-Arte foi organizado para o Ensino Fundamental em dois diferentes volumes específicos e para o ensino médio a arte está inclusa no PCN voltado à área de Linguagens, Códigos e Tecnologias. Na educação infantil, a arte consta como eixo de trabalho, denominada Artes Visuais, ao lado de outros eixos. Tais documentos orientam as práticas educativas com uma concepção de arte que está em consonância com as recomendações das agências internacionais.

Pautadas numa perspectiva subjetivista, particularista e relativista, exaltam a tolerância, o respeito acrítico às diferenças, a criatividade individual, e abandonam qualquer perspectiva totalizante da vida social, que passa a ser tomada isoladamente,

pela mera estimulação da experiência pessoal. A meu ver, imperam nas propostas mundiais e nacionais para a inclusão da arte na educação escolar o subjetivismo e pragmatismo, que priorizam a vivência cotidiana. Isso desemboca em fins utilitaristas, impedindo a superação da alienação humana produzida sob a égide do capital.

A criatividade vem atrelada aos interesses produtivos, para desenvolver potencialidades criativas que gerem desenvolvimento econômico, promovam a tolerância, contribuam para reduzir a pobreza. Cabe à arte resolver os problemas impostos pelas relações sociais capitalistas, marcadas pela exploração humana, pela miséria, como se isso fosse possível sem alterar sua estrutura interna, só por meio da educação do sujeito.

As análises feitas me permitem afirmar que as políticas referentes ao ensino de arte articulam-se ao fetichismo do capital. Elas não permitem perceber a realidade social em suas reais determinações, por isso é necessário um posicionamento docente bem fundamentado para resistir a tais orientações e caminhar numa perspectiva distinta.

4 Perspectivas para a emancipação humana por intermédio da arte

Apesar do exposto anteriormente, não preconizo que devemos desvalorizar a arte nem desconsiderar suas possibilidades educativas. A arte tomada em seu sentido universal, como já vimos, é fundamental para assegurar uma formação humana plena. Ela pode contribuir para a desfetichização da realidade social quando consegue captá-la em sua totalidade intensiva, elevando-se da cotidianidade imediata, revelando a oculta essencialidade do real.

Faz-se necessário então identificar que características a arte deve possuir para assegurar esse objetivo. Como vimos anteriormente, Lukács (1978b) defende o realismo como possibilidade de uma leitura crítica do real. Também Vázquez (1978) ressalta que a arte que serve à verdade é precisamente o realismo. Ele define a arte realista como sendo toda a arte que, fundada na existência de uma realidade objetiva, constrói a partir dela uma nova realidade, o que lhe permite fornecer verdades sobre a realidade do homem concreto, que vive em certas relações humanas, histórica e socialmente condicionadas e que, no marco delas, trabalha, luta, sofre, goza ou sonha.

Nessa definição de realismo, o termo realidade possui três níveis distintos: o da realidade exterior, em que o homem desconhece a sua existência; o da realidade nova ou humanizada, que o homem faz emergir por meio da criação artística, transcendendo e humanizando a anterior; e o da realidade humana, a essência, que transparece nesta realidade criada e na qual se dá certo conhecimento do homem.

Tal definição permite traçar uma linha divisória entre o realismo e o falso realismo. Este último se caracteriza por ser uma cópia do real concreto, uma imitação, portanto, sob relações alienantes, não tem valor humanizador.

[...] o conhecimento que a arte pode nos dar acerca do homem, este conhecimento só pode se atingido por um caminho específico que não é, de modo algum, a imitação ou reprodução do concreto real, a arte vai do concreto real ao concreto artístico, chamemo-lo assim. O artista tem diante de si o imediato, o dado, o concreto real, mas não pode permanecer neste plano, limitando-se a reproduzi-lo. A sociedade humana só lhe revela seus segredos na medida em que, partindo do imediato, do individual, eleva-se ao universal para depois voltar novamente ao concreto. Mas este novo individual, ou concreto artístico, é precisamente o fruto de um processo de criação, não de imitação (VÁZQUEZ, 1978, p. 35-36).

O realismo exige do artista que não se atenha a representar a realidade, ele necessita superar a barreira da figuração, numa superação dialética que reabsorva as figuras e formas reais para elevar-se a uma síntese superior. “A figura real, exterior, é um obstáculo que tem de ser superado para que o realismo não seja propriamente figuração, mas transfiguração. Transfiguração é colocar a figura em estado humano” (VÁZQUEZ, 1978, p. 43).

Apesar de a arte ser ideologicamente condicionada, enquanto criação humana, ela dialeticamente também pode vir a ser autônoma diante desse condicionamento. É justamente esse caráter que a torna um recurso inestimável para o processo educacional e, principalmente, para auxiliar na construção da emancipação humana.

A arte só pode ser conhecimento – conhecimento específico de uma realidade específica: o homem como um todo único, vivo e concreto – transformando a realidade exterior, partindo dela para fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte. O conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VÁZQUEZ, 1978, p. 36).

Só assim é possível proporcionar uma experiência que o indivíduo faz de si mesmo em relação à ampla riqueza de sua vida em sociedade, já que sua existência parte do desenvolvimento da humanidade. É esse o efeito formativo da arte, segundo a estética marxista, que faz com que o indivíduo analise e perceba o mundo de uma maneira mais aprofundada, distinta da que vigora no pragmatismo da vida cotidiana.

Duarte (2008) também defende que as vivências estéticas podem exercer influência decisiva, seja na transformação social, seja na vida individual, embora esta transformação não seja direta. Nesse processo, a teoria de Vigotski (2001, p. 270) é importante, pois considera que a reação estética é um processo que vai denominar de catarse. Esta “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito”.

A catarse opera uma mudança na consciência do indivíduo, de modo que exerce um efeito formativo sobre ele, porém, tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações. Por isso é impossível definir a priori as consequências da arte para a vida do indivíduo.

Também Frederico (2000) analisa as consequências da fruição estética para o indivíduo, que se depara com a figuração homogeneizadora, mobilizando toda a atenção para adentrar-se no mundo homogêneo. Nesse momento o indivíduo supera a sua singularidade e é posto em contato com o gênero humano, sendo que a elevação se dá por meio da catarse, fenômeno este que permite restabelecer o nexos do indivíduo com o gênero. Esse nexos fica enfraquecido na cotidianidade, na qual os homens encontram-se fragmentados e entregues à resolução dos problemas pessoais de sua vida privada.

A arte, nesse sentido, pode permitir ao homem transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil. A “arte produz uma ‘elevação’ que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade” (FREDERICO, 2000, p. 305). A elevação não é uma fuga da realidade, mas sim uma análise crítica que possibilita ao indivíduo interiorizar o que antes estava à margem do seu entendimento. Após a fruição estética, o homem mobilizado pela arte volta a defrontar-se com a fragmentação do cotidiano, mas agora enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero, o que lhe permite ver o mundo de outro modo.

É significativo para os educadores esse caráter desfetichizador da arte. Acreditamos que esse é um aspecto fundamental da arte que pode ser explorado no âmbito escolar para auxiliar no processo de emancipação. Isso não é tarefa fácil, pois como vimos, a arte na sociedade capitalista é profundamente afetada pela alienação.

Segundo Mészáros (2006, p. 191), isso ocorre porque “a concentração exclusiva do talento artístico em alguns” está inseparavelmente ligada à “sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho”. Isso não significa, todavia, que ela deva ser abolida, mas sim superada nessa forma atual. Trata-se de libertá-la das leis da economia capitalista e para isso é preciso eliminar sua causa, ou seja, a produção de mercadorias, que a desumaniza.

O pensamento marxiano trouxe uma significativa contribuição para a construção de um projeto societário de novo tipo, demonstrando o modo pelo qual será possível elevar a humanidade a um patamar superior de relações sociais, em que será respeitada a integridade humana. Para isso defendeu a necessidade de modificar as bases materiais das quais resultam a mutilação, a corrupção, a desumanização do homem.

Nessa teoria, “a verdadeira e definitiva emancipação da humanidade em relação às consequências deformantes da sociedade dividida em classes só se pode realizar no socialismo”, que consiste numa relação social em que todos são produtores e proprietários dos meios de produção, em que será possível uma completa emancipação de todos os sentidos e faculdades humanas, facilitando “o aperfeiçoamento social, político, moral, espiritual e artístico, impulsionando a humanidade a um nível jamais alcançado no passado” (LUKÁCS, 2010, p. 36).

Isso significa que a estética marxista não repudia todas as formas de cultura das sociedades divididas em classe, não é indiferente às suas realizações e manifestações culturais e artísticas. Ela considera, ao contrário, que só o socialismo é capaz de conduzir à verdadeira história da humanidade, mas que as sociedades anteriores são elementos essenciais para sua formação, portanto, não podemos ficar indiferentes às etapas desse caminho.

Na sociabilidade atual, o processo de humanização e de desfetichização exige o contato com a totalidade das objetivações humanas. A prioridade tem sido sobre o acesso aos conhecimentos científicos, mas apenas o desenvolvimento do raciocínio é

insuficiente, a sensibilidade humana também precisa ser formada para a realização humana plena. Segundo Marx (2008, p. 110), “não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo”. A arte pode e deve contribuir nesse processo, desde que tenha qualidade e seja utilizada de modo adequado.

Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa me permitem afirmar que é indispensável para qualquer análise crítica a identificação das articulações existentes entre o trabalho, a educação e a arte, pois isso nos permite captar a dinâmica contraditória do real e assim desvelar intenções políticas e os espaços de contradição, com vistas à transformação.

A defesa da função educativa da arte não pode estar desvinculada de uma crítica aos seus fundamentos e condicionamentos reais, que são históricos e contraditórios, e não se desprende de uma luta pela radical transformação da sociedade atual, que reduziu o ser social a um consumidor individual, a uma mercadoria. Não é possível defendê-la como uma atividade isolada, neutra, que por si só garantiria possibilidades de desenvolvimento da autoconsciência do gênero humano.

No caso específico do processo escolar, é preciso considerar que por meio da arte o homem se apropria de elementos existentes na sociedade, dando assim sentido para determinadas formas. A arte pela arte perde totalmente o sentido, esta precisa favorecer a compreensão da realidade, de tudo o que foi produzido historicamente pelos homens. Por outro lado, não é todo tipo de arte que leva o homem a ter uma visão crítica da sociedade em que vive.

É de fundamental importância levar em consideração a maneira com que esta é produzida, a qualidade da obra de arte. A escola precisa selecionar o material com o qual vai trabalhar, já que esse é um espaço em que é possível trabalhar de forma sistematizada e planejada com questões e conceitos que são essenciais para a formação humana. A pseudo-arte, a arte popular, não contribuem efetivamente nesse sentido ao utilizar algo que faz parte da cotidianidade alienada dos indivíduos, por isso precisamos repensar o espaço que está sendo atribuído a elas nas práticas educativas atuais.

A introdução da arte na escola, como está sendo conduzida, serve à perpetuação da sociedade capitalista, pois o que se busca é equilibrar um mundo que amplia a cada dia seu desequilíbrio econômico e social. É necessário e urgente problematizar as políticas públicas atuais e o pensamento pós-moderno hegemônico, a partir da compreensão das matrizes teóricas que os norteiam. Sem isso continuamos a lidar com questões teóricas que não atingem as relações humanas em sua objetividade.

Espero que tais contribuições sirvam para (re)pensar a prática pedagógica atual e instigar a criação de novas propostas, que promovam uma ampliação da consciência humana. A emancipação só poder ser vislumbrada na obra de arte concebida como mediadora entre o indivíduo e a vida social, que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana, para despertar e elevar a autoconsciência humana, deformada em meio à lógica do capital. Esse é o desafio posto a todos os educadores que trabalham nessa área e que pretendem atuar de forma contundente para a superação das relações fetichistas advindas da sociedade atual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COSTA, B. C. G. da. Barbárie estética e produção jornalística: a atualidade do conceito de indústria cultural. **Educação e Sociedade**, n. 76, out. 2001, p. 106-117.

DUARTE, N. **Arte e formação humana em Lukács e Vigotski**. 31. Reunião da Anped. Caxambu, MG, 2008. GT Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho17.htm>> Acesso em: 15 out. 2008.

FREDERICO, C. **Lukács**: um clássico do século XX. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. Cotidiano e arte e Lukács. **Estudos Avançados**, 14 (40), 2000, p. 299-308.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [1978].

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: _____. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Estética**: la peculiaridad de lo estetico. v. 1: Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona (España): Grijalbo, 1967.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, 4, São Paulo, Ciências Humanas, 1978a, p. 1-18.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

_____. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K., ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 11-38.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. v. 1. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. ENGELS, F. A ideologia em geral. In: CARDOSO, F.H.; IANNI, O. **O homem e a sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

TUMOLO, P.S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, abril 2005, p. 239-265.

UNESCO. Introducción In: _____. **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-url_id=2916&url_do=do_topic&url_section=201.html> Acesso em: 20 out. 2008.

UNESCO no Brasil. **UNESCO**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>> Acesso em: 10 out. 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **As Ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: Julho de 2011.

Aprovado em: Agosto de 2011.

Alguns Aspectos Teóricos e Políticos sobre a Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira

A Few Theoretical and Political Aspects the Initial Education of Foreign Language teachers

Jonathas de Paula Chaguri*

Juliana Reichert Assunção Tonelli**

RESUMO: Este trabalho traz uma discussão sobre a formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE) e o ensino destas línguas na atualidade. O edifício teórico apoia-se na extensa discussão sobre a formação do professor em pré-serviço visando à prática crítico reflexiva para o ensino de línguas. Este trabalho, portanto, centra-se principalmente pela crítica que faz à formação de meros reprodutores de técnicas de ensino, priorizando a formação reflexiva de professores de LE, sendo esta formação necessária em sua base inicial e continuada. Além disso, o trabalho também aborda a formação de professor de LE que envolve aspectos acadêmicos e mudança ao novo, considerando aspectos das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, principalmente as implicações que podem advir na formação do professor em pré-serviço, a partir das condições legais que foram propostas e regulamentadas por este documento.

Palavras chave: formação inicial; professor de LE; política na formação inicial de LE.

ABSTRACT: This work features a discussion on the initial education of foreign language (FL) teachers and FL instruction in present times. The theoretical edifice is based on extensive discussions on pre-service teacher education towards a critical reflexive practice for foreign language instruction. Therefore, this work is centered mainly on the criticisms it makes of forming mere repeaters of teaching techniques, giving instead priority to the reflexive education of FL teachers, which is necessary on an initial and continuing basis. In addition, the work also discusses FL teacher instruction that involves academic aspects and a change towards the new, taking into account certain aspects of the curriculum guidelines for the Arts and Letters course, especially those implications that can impact pre-service teacher education, based on the legal conditions proposed and regulated by this document.

Keywords: initial education; FL teacher; politics in initial FE education.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Professor de Língua Inglesa do Colegiado do Curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí/Fafipa. E-mail: jochaguri@fafipa.pr.gov.br.

** Mestre e Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL e integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da mesma universidade liderada pela Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão. É bolsista da Capes. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br.

Introdução

A formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE) tem sido foco em diversas pesquisas e debates que procuram demonstrar certo despreparo dos profissionais de idiomas em relação às diversidades e às características de atuais contextos de atuação. Algumas dessas pesquisas e debates podem ser encontrados em textos de Almeida Filho (1999), Tonelli (2008), Gimenez (2002), Gimenez e Cristóvão (2004), Celani (2002; 2000), Basso (2001).

No âmbito acadêmico, é possível encontrar trabalhos que se voltem de forma específica a uma LE. Neste caso, dentre os trabalhos acadêmicos que enfocam a formação inicial ou continuada de professores na área de Língua Inglesa configuram-se os trabalhos de Gimenez (1994), Freitas (1996), Reis (1998) e Mateus (1999). Há também crescente número de pesquisas voltadas para a formação de professor de Língua Espanhola como de Rinaldi (2006) e Picanço (2003).

Contudo, como resultado de uma epistemologia de ensino, a formação inicial de professores de LE foi atrelada a um modelo de ensino que estivesse voltado à solução de problemas práticos e imediatos, por meio da aplicação de teorias científicas, que se destacaram durante o século XIX, tais como a abordagem tecnicista. Por sua vez, este modelo de ensino imposto pela pedagogia da modernidade, como fundamenta Belloni (1998), vem modificando o cenário da formação de professores de LE, para um cenário que tenha como molde a formação reflexiva, pois, conforme Liberali *et al.* (2006), a formação de educadores conscientes de seus papéis na construção de espaços para a constituição de agentes críticos, permite aos professores o aperfeiçoamento de sua própria ação prática, como também, a sua própria reflexão por meio das pesquisas. Desse modo, Paiva (2005) nos mostra que o professor tido antes como um *professor especialista* cede lugar para um professor no modelo *reflexivo* que participa ativamente de sua prática.

Face ao exposto, os objetivos deste trabalho são: discutir concepções teóricas a respeito da formação inicial de professores de LE e discutir influências das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação em Letras e de Formação de Professores em cursos de Licenciatura dupla.

1 Formação de Docentes na Graduação

Embora os documentos oficiais brasileiros da educação tragam em seus textos a Língua Inglesa como LE, a Língua Inglesa pode ser reconhecida como língua franca ou língua internacional, conforme sugerem os autores: Gimenez (2001), Rajagopalan (2005), entre outros, pelo seu uso para a comunicação de milhões de pessoas e estas serem na grande maioria não falante da Língua Inglesa. Caminhando nesta mesma trilha, Gimenez (2001) relata que ao assumirem o papel da Língua Inglesa como língua franca ou língua internacional, os professores dos cursos de Licenciaturas precisam se conscientizar que existem algumas implicações pedagógicas para a formação inicial do profissional de LE.

Muitas vezes, vemos ex-alunos universitários frequentando a formação em pré-serviço que apresentam procedimentos tradicionais. Isto nos leva refletir sobre as possíveis causas dessa ocorrência, pela qual Vieira-Abrahão (2002) sugere algumas reflexões em relação à observação da força da aprendizagem por meio da observação, a forma como a teoria vem sendo trabalhada nas disciplinas de LE e Prática de Ensino, e até mesmo, a prática propriamente dita desenvolvida como Estágio Supervisionado. Estes e outros possíveis questionamentos que a autora propõe nos possibilitam configurar a diversidade e a complexidade dos contextos em que o profissional em pré-serviço atuará.

Talvez hoje, mais do que conhecer e usar uma LE como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, o aprimoramento e a formação inicial podem ser classificados como um dos princípios de controle social e cultural da futura ação do professor em pré-serviço e/ou até mesmo do professor em serviço, conforme asseveram alguns autores como Rajagopalan (2005); Gimenez (2001). A formação inicial do professor, a nosso ver, não o prepara para a diversidade e complexidade dos contextos em que atuará como profissional. Não só o professor de LE, mas outros profissionais das áreas de Licenciatura vêm sendo formados nos princípios de uma concepção epistemológica, herdada do positivismo¹ predominante durante o século XX,

¹ A ciência positivista teve como representante Augusto Comte (1798-1857), um filósofo que viveu em um período pós-revolucionário, na França, momento em que a burguesia ascendia ao poder. Seus ideais revolucionários para época, caracterizavam uma mudança para o destino histórico da humanidade, sendo o *homem, a sociedade* e a *natureza* aspectos indissociáveis no processo de construção de uma nova organização social. Nos séculos XIX e XX, a sociedade foi influenciada pelo

que apregoava uma formação de um profissional técnico, que tivesse suas aptidões professorais voltadas à solução de problemas da prática, calcados em pilares teóricos e técnicos científicos, derivados de investigações conduzidas em escolas.

Teoria e a prática são dissociadas e discutidas como oposições em que a teoria é o tempo valorizado. Primeiro o professor aprende o conteúdo para depois aplicá-lo em sua sala. O professor, então é visto como um aplicador de técnicas enfatizadas como verdades absolutas e, portanto passíveis de serem aplicadas em qualquer contexto, como se a realidade social se encaixasse em esquemas preestabelecidos (MAGALHÃES, 2002, p. 41).

Dentro desse aspecto, o perfil do professor de LE que atua nas escolas públicas e privadas, como também, em escolas de ensino de línguas é de um profissional *aplicador de técnicas* como relata Vieira-Abrahão (1992), que toma como pilar de sustentação o livro didático e procedimentos recomendados por pesquisas de sala de aula, e, conseqüentemente, o professor tem como função tomar decisões, deixando ao aluno, o perfil de um agente passivo em receber, devolver e seguir instruções a partir de um contexto interacional.

Diante disso, em relação à formação de docentes em nível de graduação, somos conduzidos a buscar um questionamento que nos possibilite uma resposta ou um norte inicial quanto ao trabalho desempenhado pelas Universidades para a formação dos professores de LE em pré-serviço, e nada mais apropriado do que ir à sua gênese, em sua historicidade. Assim, ao enveredarmos por esta trilha investigativa, a nós foi possível buscar a indagação inicial: “Até que ponto a Universidade está preparando os futuros professores para lidarem de maneira efetiva com as questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída, elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas, em seu trabalho futuro em sala de aula?” (CELANI, 2000, p. 25).

A partir do questionamento aferido pela pesquisadora, vemos que é necessário começar a educação para a conscientização sobre os problemas de aquisição/aprendizagem tanto de LE, como também, até mesmo de língua materna,

positivismo e a Educação nesse contexto tem como finalidade formar o homem para conceber uma cultura que seja propulsora para organização e progresso social. A influência do positivismo nas escolas brasileiras tomou força e sentido com a escola tecnicista, na qual professor e aluno passam a assumir papéis secundários em relação à organização do processo de raciocínio do conhecimento, ou seja, percebem-se uma neutralidade na condição de executores do professor e aluno (CHAGURI, 2009).

enquanto o professor em pré-serviço está ainda em formação inicial (graduação). A formação do graduando deve estar acompanhada por um processo reflexivo que esteja vinculado a questões de linguagem, papel e construção social, pois só assim, o professor em pré-serviço terá a possibilidade de refletir o seu próprio processo de aprendizagem, que ele mesmo poderá desenvolver, estando voltado para uma compreensão crítica de seu trabalho como educador e profissional de LE. Um aspecto importante a ser destacado, é que essa tarefa não deve ser deixada para o final do curso de graduação, sendo somente desenvolvido como um dos quesitos na disciplina de Prática de Ensino de LE. Conforme Celani (2000), é na Linguística Aplicada (LA) que os responsáveis por esse componente da formação do graduando de línguas vão encontrar subsídios. É a LA que se ocupa primordialmente dessas questões.

Nos últimos anos, inúmeros pesquisadores (Telles 2002; Celani 1997; Paiva 1996) têm investigado os currículos de certas disciplinas na educação superior, a fim de que se possa compreender como os professores em pré-serviço desenvolvem determinadas crenças. Assim sendo, as pesquisas e estudos desenvolvidos pelos pesquisadores arrolados nos levam a perceber que os futuros professores, ao adquirirem conhecimento sobre sua área de estudo, estão também sendo socializados em uma visão particular do mundo, adquirida por meio da ótica de sua disciplina.

Diante deste contexto, cabe à LA o papel de esclarecer certos preconceitos no ensino de LE tais como: a escola secundária, especialmente a pública, não é competente para ensinar LE, o curso livre é o lugar para se aprender LE, a LE é importante apenas para os alunos que irão para a universidade, o material didático é o grande responsável pelo insucesso das aulas (PAIVA, 1997). Por outro lado, há resultantes pesquisas e estudos com perspectivas mais modernas, que debatem visões esclarecidas a respeito do reflexo de uma consciência que seja fundamental na construção do contexto social da formação do professor em pré-serviço na graduação. É essencial que o professor em pré-serviço possa refletir sobre a experiência de sua própria formação, pois necessita ter clareza sobre as possibilidades e fins do ato de se formar.

Preocupar-se com a formação dos professores que ensinam LE é dar um passo firme para o futuro. Não é só preocupação com a formação profissional e científica. A

formação de professores de LE tem a responsabilidade de participar na democratização social e cultural para garantir uma educação superior de qualidade.

Para que o professor em pré-serviço possa ser um profissional *reflexivo* é necessário que este profissional admita os conflitos e incertezas na compreensão das suas ações em sala de aula, e, assim, possa desenvolver uma prática sistemática de análise sobre a ação como base para uma tomada de decisões, podendo então, possibilitar ao aluno um papel participativo e colaborador na construção do conhecimento. A força dessas perspectivas deve se fazer sentir no estabelecimento de políticas educacionais. Por isso, nada mais pertinente do que discutirmos alguns aspectos “políticos” na formação docente do profissional de LE.

2 A Natureza Política na Formação Docente

Com base nas considerações apontadas acerca da formação do professor de LE, tendo como base teórica a discussão sobre formação de professores, visando à prática crítico reflexiva para o ensino de línguas, entendemos que o perfil do profissional de LE seja constituído pelas competências características deste profissional, por sua capacidade reflexiva, pelas relações sociais em suas organizações de trabalho, por seu contexto de aprendizagem e de ensino, e por suas experiências. Assim, em consonância com essas asserções, Leffa (2001) assevera que diversos fatores influenciam o perfil do profissional de LE tais como: o trabalho das associações, os projetos das Secretarias de Educação dos Estados, os programas de incentivo à capacitação (convênios, bolsas), leis e diretrizes. No caso particular deste trabalho chama-se maior atenção para estes dois últimos aspectos. Conforme enuncia Leffa (2001), o professor em pré-serviço de LE deve se formar a partir de um perfil que seja reflexivo, crítico e comprometido com a Educação.

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica (LEFFA, 2001, p. 334).

O que se pode observar, a partir dos pressupostos do pesquisador, é uma distinção do trabalho realizado por um professor reflexivo, crítico e comprometido com a educação, em relação a um professor que estivesse treinado para conduzir atividades e não para construir conhecimentos, e como resultado a esta construção, produzir novos significados. Ainda, neste mesmo prisma, Leffa (2001) acrescenta que as associações de professores de LE, além de promover ações conjuntas entre os associados, podem também agir junto às autoridades educacionais e governamentais, possibilitando certos subsídios para determinados projetos políticos na área da Educação.

Neste mesmo aspecto, encontramos o estudo de Bohn (2000) que também apresenta a preocupação atrelada a professores e linguistas aplicados a trabalharem em acordo junto às autoridades educacionais e à sociedade civil na elaboração de uma política de ensino de línguas.

Como condição para uma ação política, a formação inicial dos professores de LE, a partir das contribuições teóricas dos autores já arrolados neste trabalho e dos trabalhos acadêmicos indicados como fonte de consulta ao tema proposto, observamos que a ação política somente se efetivará se o somatório das forças construírem a vontade coletiva necessária para a ação política, afirma Bohn (2000). Portanto, sobre este contexto, a formação inicial em Universidades e Faculdades públicas e/ou privadas do Estado do Paraná está voltada para essa mesma direção?

Os estudiosos da ação política e da transformação social ainda salientam que para a criação de uma consciência e/ou vontade coletiva, primeiro requisito para a mudança, é necessário fazer uma análise histórica do fenômeno sobre o qual se atua. Do contrário seria difícil engajar as pessoas numa práxis transformadora (BOHN, 2000, p. 130).

Ao continuarmos a compor o caminho que este trabalho se preocupa em debater, sendo ele, a formação inicial do professor de LE, podemos refletir a partir dos aspectos dos autores supracitados e do pressuposto acima, que as políticas educacionais estão mesmo valorizando de maneira eficaz a formação por um professor reflexivo?

Do ponto de vista político, a formação de um professor reflexivo no ensino de LE envolve questões que estão ligadas restritamente à formação, (requisitos legais por parte da lei para o exercício da profissão) como também, questões de política linguística. No que se refere a esses dois aspectos, em especial, a LDB de 96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional rege legalmente esses aspectos, que de

vários, julgamos ser os mais importantes. A saber: a formação a ser obtida, os conteúdos que devem ser desenvolvidos, incluindo a carga horária mínima para a prática de ensino, quem e a partir de que série deve estudar línguas estrangeiras, a quem cabe decidir a escolha das línguas a serem ensinadas na escola, dentre outros.

Após várias audiências públicas e diversos debates, entre as várias comissões de especialistas da SESU-MEC, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 13 de março de 2002, a Resolução CNE/CES 18/2002, publicada em abril de 2002(a), que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001, publicada em julho de 2001, e 1363/2001 publicado em janeiro 2002(b).

Compreende-se que conforme o Parecer CNE/CES 492/2001 de 09 de julho de 2001, partindo da compreensão de sentidos que atribuímos ao texto das novas diretrizes do curso de Letras, compreende-se que as disciplinas não são mais somadas em uma grade curricular, mas com o conceito de atividade curricular, dando a oportunidade aos discentes de completarem seus créditos com atividades de iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos e dentre outros, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão passa a ser condição mínima para a implantação de um currículo que seja flexível nos cursos de Letras.

As novas diretrizes, no que cerne às *competências e habilidades*, se direcionam para o domínio da língua e de conteúdos básicos que serão tidos como objetos dos processos de ensino/aprendizagem no ensino básico, a preparação profissional atualizada, e sem descartar o domínio de métodos e técnicas pedagógicas (BRASIL. MEC, 2001). Além disso, o texto que rege as licenciaturas para os cursos de Letras estabelece a inclusão de conteúdos definidos para a educação básica, tendo como base as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL. MEC, 2001).

Paiva (2003) menciona que se as diretrizes forem respeitadas, os projetos pedagógicos terão que contemplar as pesquisas em ensino e aquisição de LE e, conseqüentemente, ampliar a atuação de linguistas aplicados nesses cursos, ou de outros profissionais que se dedicam aos estudos sobre o ensino de língua estrangeira. Em consonância com os pressupostos da pesquisadora, observamos que a necessidade de se fazer “pesquisar” pelos professores em formação é retomada na

Resolução CNE/CP n. 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002 e republicada, por incorreção do original, em março de 2002(c) que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” que deve estar em sintonia com as Diretrizes do curso de Letras. Assim, o texto estabelece os seguintes parâmetros como um dos requisitos para a formação de um professor em sua área específica:

A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL. MEC, 2002c, Art. 3, Inciso III, p. 2). As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL. MEC, 2002c, Art 6, Inciso V, p. 2).

Portanto, as Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor na Educação Básica (2002c) têm como preocupação a investigação científica como um papel central na formação de professores, ao lado de um princípio metodológico geral que é traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Considerando os posicionamentos atribuídos aos textos das Diretrizes do curso de Letras (2001) e das Diretrizes Nacionais para Formação de Professor (2002c), observa-se que apesar de ter sido estabelecidas as diretrizes e parâmetros para o curso de Letras, a partir do texto legal das Diretrizes Nacionais, o atual currículo do curso de Letras “aparentemente” viabiliza a formação *reflexiva* de professores de LE. Contudo, as Diretrizes do curso de Letras não possibilitam de forma satisfatória a formação de professores.

Desse modo, ao apresentar e discutir as mudanças curriculares em cursos de Licenciatura, em especial de Letras com dupla habilitação, buscamos nos estudos de Tonelli (2008), Gimenez e Cristóvão (2004) os enunciados que se tornem concretos a nós, para afirmarmos que o curso em Letras fica com uma lacuna para a formação inicial de professores de LE. De acordo com Tonelli (2008), em sua pesquisa acerca dos novos currículos no curso de Letras e desafios para o ensino de LE para crianças, a formação de professores de LE necessita de possíveis implicações em sua formação, por não tratar dos aspectos legais a respeito de concepções presentes no processo de ensino/aprendizagem de LE para crianças.

Compartilhando desse mesmo pressuposto, Gimenez e Cristóvão (2004) asseveram que apesar das diretrizes para o curso de Letras, em relação aos demais níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, educação de jovens, adultos e indígenas) implicar a formação inicial dos professores, nessas modalidades de ensino, a atenção que se esperava para formação inicial e continuada dos professores não foi proporcionalmente estabelecida.

Dentre essas afirmações que estão estabelecidas no texto legal dos cursos de Letras, as pesquisadoras nos conduzem a observar outros três aspectos que devem também ser levados em consideração.

Em nível de cursos de Letras, de modo mais focalizado, as paredes foram construídas por currículos que separam disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, dificultando o diálogo que poderia levar à interdisciplinaridade; pela distância entre teoria e prática, ao se atribuir esta última às práticas de ensino; pela não constituição do perfil de um professor que tenha autonomia intelectual, ao não incorporar a pesquisa como componente importante dessa formação; por adotar como enfoque uma formação genérica que não leva em conta que a preparação destina-se ao exercício da função de educador e, portanto, não construir uma identidade profissional (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 87).

É possível imaginar que portadores de necessidades especiais, como deficientes auditivos, frequentam nossas escolas e que os conteúdos curriculares do curso de Letras devam abordar essa realidade. Uma disciplina como "Propostas de inclusão de alunos no sistema educacional" (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 91).

Outras situações que podem requerer conhecimentos geralmente negligenciados na formação atual são os adultos que retornam aos bancos escolares, ou grupos étnicos, como indígenas, cujo ensino requer sensibilidade às diferenças culturais (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 91).

Portanto, ao considerar a importância de repensar a formação inicial de professores de LE na perspectiva educacional e investigativa da LA, fica evidente que está inserido nas disciplinas, no conteúdo e nas atividades proporcionadas para articulação da teoria e prática pelas diretrizes, a preocupação em possibilitar uma formação que não derive só das teorias, mas, sobretudo, de problemas concretos que serão trazidos ao campo das atividades de ensino pelos futuros professores em pré-serviço. Dessa forma, Tonelli (2008), Gimenez; Cristóvão (2004) acordam-se entre si sugerindo que a reforma curricular no curso de Letras em nosso país, estivesse aberto a caminhos para que os problemas da prática propiciassem novos direcionamentos aos conteúdos escolhidos ao curso de Letras.

Outros fatores poderão ser trazidos a baila em trabalhos futuros, mas o importante é ter sempre como fio condutor uma visão pedagógica em consonância com o presente que já delineiam as mudanças de um futuro muito próximo. Ao pensar em um novo currículo, temos que imaginar um aluno mais autônomo, mais responsável pela sua aprendizagem e, portanto, capaz de responder a desafios. A formação de um verdadeiro profissional reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz, é um trabalho que pode se iniciar na graduação devendo se estender com sua saída da universidade. Só assim, a atuação do profissional de LE, exigirá que o mesmo tome decisões de intervenção no processo de aprendizagem que dependem da capacidade de reflexão sistematizada e ação como consequência dessa reflexão. Por conseguinte, o professor em pré-serviço ao ter uma formação crítico reflexiva e, conseqüentemente estar envolvido com pesquisas, possibilitará a este professor em formação um incentivo, que possa também estar direcionado aos seus alunos. Na pior das hipóteses temos que evoluir, temos que melhorar para que possamos cumprir a lei. O que se deve fazer, portanto, não é tentar burlar ou condicionar a lei a méritos particulares, mas criar condições, com urgência, para que ela possa ser cumprida em nossa sociedade.

Conclusão

A formação inicial de um professor de LE envolve aspectos acadêmicos e políticos. Assim, este trabalho enfocou alguns aspectos políticos dessa formação, considerando implicações das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Letras que entraram em vigor no ano de 2002 e a urgência em se propor uma nova reestruturação não só no currículo do curso de Letras, mas, também em outros cursos de Licenciaturas quanto à formação de professores. Portanto, o ponto de partida deste trabalho centra-se na formação inicial de professor de LE competente, crítico e comprometido com a Educação. Claro, que todos esses requisitos para a efetivação de um professor reflexivo são tarefas extremamente complexas, difíceis de serem completadas num curso de graduação, pois, a graduação é apenas o início de uma formação reflexiva para o futuro professor de LE. Contudo, se a formação inicial estiver balizada nos pilares de uma

formação reprodutora, nada adiantará em promover cursos de capacitação continuada para este profissional, para aperfeiçoamento e mudanças em sua prática professoral, até porque, professores com este tipo de formação, como assevera Chaguri (2008), relutam em terem sua formação pedagógica aperfeiçoada e modificada, já que sua formação inicial foi estruturada em uma prática totalmente mecânica. Por essa razão, é que os autores arrolados neste trabalho acordam-se em seus pressupostos teóricos assegurando que os cursos de Letras carecem de um novo olhar não só para a formação de professores de LE, mas também, a outros aspectos como de disciplina, conteúdo, atividade pedagógica e currículo.

A discussão do professor como um profissional *crítico* e *reflexivo* envolve uma rediscussão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e aos alunos. Ela envolve questionamentos constantes sobre as práticas discursivas da sala de aula quanto a concepções de ensino/aprendizagem, conteúdos, valores e representações que estão sendo veiculadas.

Todos estes aspectos nos possibilitam perceber que a ação política na formação inicial do professor de LE, por meio do atual currículo do curso de Letras, não permite ao professor de hoje, ser um profissional que tenha uma formação participativa, observador de suas próprias práticas e da prática de seus colegas, não sendo mais um modelo, um detentor de saber que apenas treina seus alunos e reproduz atividades pedagógicas adquiridas em curso de capacitação e em livros didáticos. Infelizmente, o atual currículo do curso de Letras deixa várias lacunas para serem revistas, e uma dessas lacunas, que este trabalho em especial procurou abordar é a formação do professor em pré-serviço de LE. Com o atual currículo vigente, o profissional de idiomas em formação prevalece em uma posição que o permite se posicionar em um “pedestal” e adquirir a postura de um professor meramente reprodutor. Ao invés disto, o currículo vigente teria que viabilizar ao futuro profissional de idiomas, uma postura que possibilitasse a produção de novos significados.

Sair do centro da atividade pedagógica para se tornar o facilitador da aprendizagem tendo como principal papel, em sala de aula, o de atribuir significações ao processo pedagógico, é tudo que o atual currículo do curso de Letras deveria possibilitar, e, infelizmente não está propiciando essa configuração pedagógica, ao professor em pré-serviço do curso de Letras com dupla licenciatura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes. 1999.

BELLONI, M. L. Tecnologia e Formação de Professores: uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 143-162, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

BASSO, E. A. **A Construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira**: entre o real e o ideal em um Curso de Letras em Estudo. 2001. 503f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº. 9.394 de 20 de novembro de 1996.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES 18/2002. Estabelece as Diretrizes para o Curso de Letras **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 34, 9 abril. 2002a. Seção 1.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arqueologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1-38, 9 julho. 2001. Seção 1.

_____. Parecer CNE/CES 1363/2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arqueologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 42-52, 29 janeiro. 2002b. Seção 1.

_____. Parecer CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 01-07, 04 março. 2002c. Seção 1.

CELANI, M. A. A. A Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMPI, L. M. B. **Aspectos da linguística aplicada. estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: Educ, 1997.

CHAGURI, J. P. O Positivismo e sua Relação com os Procedimentos Metodológicos na Educação Brasileira. In: JORNADA DE PEDAGOGIA, 8., 2009, Paranavaí, **Anais...** Paranavaí, FAFIPA, 2009, p. 79-93.

_____. A Implementação da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública: um estudo com três diretoras de um município do noroeste do Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO, 2, 2008, Maringá, **Anais...** Maringá, 2008, p. 3011-3022.

FREITAS, M. A. **Uma Análise das primeiras Análises de Abordagem de Ensino do Professor de Língua Estrangeira**. 1996. 262f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. **Learners Becoming Teachers**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. 1994. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster University, Lancaster.

_____. English Language Teaching and the Challenges for Citizenship and Identity in the Current Century. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 127-131, 2001.

GIMENEZ, T. N; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo Pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O Professor de línguas estrangeira**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LIBERALI, F. C; et al. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. **The Specialist**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 168-188, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. O Professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MATEUS, E. F. **Supervisão de Estágio e a Formação do Professor de Inglês**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M; et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas; São Paulo: Pontes; ALAB, 2005. p. 135-153.

_____. **A Formação do Professor de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis, 29 nov. 1996. In: PALESTRA DO I ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS (ALAB).

_____. A Identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, 1997.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O Grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p.37-48.

REIS, S. **Imagens Enquanto Expressão de Conhecimento de uma Professora Iniciante em Prática de Ensino de Inglês**. 1998. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RINALDI, S. **Um Relato da Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TELLES, J. A. É Pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TONELLI, J. R. A. Novas Propostas e Novos Desafios no Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL, 2., 2008, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. [no prelo]

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-76.

_____. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Estrangeira**. v. 1, n. 1, p. 49-54, 1992.

Recebido em: Julho de 2011.

Aprovado em: Agosto de 2011.