

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>2</b>
	<i>Diva Otero Pavan</i>
<b>Ser Professor: A Profissionalização, o Profissionalismo e a Constituição da Profissionalidade Docente.....</b>	<b>4</b>
<b>Being a Teacher: The Professionalization, the Professionalism and the Constitution of the Teaching Practice Professionality .....</b>	<b>4</b>
	<i>Denise Filomena Bagne Marquesin</i>
<b>Motivação e Pedagogia: Indicadores Motivacionais do Estudante.....</b>	<b>20</b>
<b>Motivation and Pedagogy: Indicators of Student Motivational.....</b>	<b>20</b>
	<i>Janete Aparecida da Silva Marini</i>
<b>A Importância do Vínculo Familiar no Desenvolvimento Emocional da Criança nos Primeiros Anos de Vida .....</b>	<b>35</b>
<b>The Family Ties Importance in the Child's Emotional Development in the Early Life .....</b>	<b>35</b>
	<i>Lívia Márcia Batista de Andrade Roberta Aparecida Badan Morethes</i>
<b>Formação Docente em Perspectiva Crítica .....</b>	<b>49</b>
<b>Teacher Training in Critical Perspective.....</b>	<b>49</b>
	<i>José Renato Polli</i>
<b>Grupo de Referência: Uma Experiência de Metodologia de Pesquisa-Ação .....</b>	<b>63</b>
<b>Reference Group: An Experience of Research-Action Methodology .....</b>	<b>63</b>
	<i>Eliezer Pedroso da Rocha</i>
<b>História em Quadrinhos (Hq) e Ensino: Um Namoro Promissor .....</b>	<b>79</b>
<b>Comics and Teaching: A Promising Relationship.....</b>	<b>79</b>
	<i>Maria Cristina de Moraes Taffarello</i>
<b>A Importância do Espaço da Sala de Aula como Motivador na Aprendizagem de Crianças nas Séries Iniciais .....</b>	<b>92</b>
<b>The Importance of Classroom Environment as a Motivator in the Children's Learning Process in Initial Grades.....</b>	<b>92</b>
	<i>Gabriel Fachini Daniel Novaes Gomes Pereira</i>

## EDITORIAL

O volume 7 da Revista Educação representa mais uma contribuição de autores que, com os resultados de suas pesquisas, nos levam a refletir sobre algumas temáticas que atualmente fazem parte da profusão de temas que enriquecem o campo educacional.

No primeiro artigo – *Ser professor: a profissionalização, o profissionalismo e a constituição da profissionalidade* – Marquesin traz uma discussão sobre a aprendizagem da docência e a constituição da profissionalidade docente. A reflexão realizada pela autora permite compreender a distinção entre os termos profissionalismo, profissionalidade e profissionalização, esclarecendo que a profissionalidade envolve conhecimentos articulados a um processo de profissionalização e às habilidades para o exercício profissional da docência, o que requer a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional.

O segundo artigo de Janete Aparecida da Silva Marin apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do curso noturno de pedagogia de duas faculdades particulares do estado de São Paulo e que teve por objetivo conhecer a motivação para aprender. Ressalta que o conhecimento sobre a motivação intrínseca e as formas autorreguladoras da motivação extrínseca têm sido muito válidas para ajudar os estudantes a alcançar um desempenho eficaz na escola.

Lívia Márcia Batista de Andrade e Roberta Aparecida Badan Morethes discutem no texto *A importância do vínculo familiar no desenvolvimento emocional da criança nos primeiros anos de vida* a formação dos vínculos afetivos, as falhas nesse processo e sua importância no desenvolvimento emocional da criança. Esta diOs pais são a base para o desenvolvimento emocional da criança, pois é nessa relação que os primeiros vínculos são constituídos, bem como o caráter e a personalidade da criança. A discussão parte do princípio de que os pais são a base para o desenvolvimento emocional da criança, pois é nessa relação que os primeiros vínculos são constituídos, bem como o caráter e a personalidade da criança.

José Renato Polli, no texto - *Formação docente em perspectiva crítica*- promove uma reflexão sobre os pressupostos teóricos fundamentais de um processo de formação docente em perspectiva crítica. O autor, a partir do debate com algumas obras de referência, de autores destas duas expressões críticas, propõe como cerne de sua preocupação formativa o desejo de promover o ideário emancipatório por meio da educação, com vistas a superar as realidades contraditórias verificadas na adoção do modelo liberal de sociedade.

O artigo intitulado *Grupo de referência: uma experiência de metodologia de pesquisa-ação* de Eliezer Pedroso da Rocha traz uma reflexão acerca do Grupo de Referência, uma das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que pode trazer maior eficácia às escolas. O autor ressalta que, fazendo uso da metodologia da pesquisa-ação, os gestores podem desenvolver as próprias pesquisas acerca dos temas que mais requerem uma ação direta e que podem ser os dificultadores da relação positiva entre ensino e aprendizagem. Para tanto, contam com uma supervisão direta de membros dos órgãos centrais, responsáveis por acompanhar esses estudos. No presente trabalho, o pesquisador, detalha brevemente o Grupo de Referência Descentralizado da Diretoria de Ensino região de Jundiaí que, juntamente com as Diretorias de Ensino da região de Bragança e Campinas Oeste, formam o núcleo oito do interior.

Maria Cristina de Moraes Taffarello, no artigo *História em quadrinhos (hq) e ensino: um namoro promissor*, analisa a linguagem dos quadrinhos e de alguns de seus gêneros de um ponto de vista linguístico-textual e discursivo que investiga a presença dos diferentes signos (verbais e visuais), o que os caracteriza como gêneros multimodais, no mecanismo que leva o leitor a produzir sentido dentro de um processo sociocognitivo interacional. A partir da análise, pretende-se estimular a confiança do uso de quadrinhos no ensino.

Gabriel Fachini e Daniel Novaes Gomes Pereira discutem no texto *A importância do espaço da sala de aula como motivador na aprendizagem de crianças nas séries iniciais* a importância do espaço da sala de aula como motivador na aprendizagem de crianças nas séries iniciais, tendo como pressuposto a interação da criança com o meio, e até que ponto o espaço da sala motiva a aprendizagem. Para os autores, crianças com faixa etária de 6 a 10 anos necessitam de bastante estímulo visual, uma vez que a leitura da criança no primeiro momento da sua vida escolar é a leitura de mundo.

Espero que a leitura desses artigos instigue outros autores a contribuírem com a Revista Educação e, assim, ampliar os debates no campo educacional.

*Diva Otero Pavan*  
*Coordenadora da Revista Educação*

## **SER PROFESSOR: A PROFISSIONALIZAÇÃO, O PROFISSIONALISMO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

*Denise Filomena Bagne Marquesin<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo é um recorte da pesquisa qualitativa de doutorado que teve como objetivo verificar como ocorre aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade docente. O presente texto destaca que os conhecimentos exigidos para ensinar e para aprender vêm sendo incorporados e/ou (re)significados, existindo neste contexto, discussões sobre a tênue distinção entre os termos profissionalismo, profissionalidade e profissionalização. Como referencial teórico-metodológico no campo do conhecimento profissional e da aprendizagem da docência utilizou-se as contribuições de Montero (2001) como base da pesquisa, assim como, de Gauthier (1998), Moura (2001), Roldão (2005), Tardif (2008), Goodson (2008) e André (2010). Os estudos indicaram que a profissionalidade envolve os conhecimentos articulados a um processo de profissionalização e às habilidades para o exercício profissional da docência, o que requer a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional.

**Palavras-chave:** Profissão Docente, Conhecimentos Docente, Profissionalidade

## **BEING A TEACHER: THE PROFESSIONALIZATION, THE PROFESSIONALISM AND THE CONSTITUTION OF THE TEACHING PRACTICE PROFESSIONALITY**

**ABSTRACT:** This article is part of a doctorate qualitative research aiming at verifying how the teaching profession and the building of professionalism teaching occur. The study emphasizes that the required knowledge to teach and learn has been incorporated

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática PUCSP e docente na Faculdade Anhanguera de Jundiaí

into new concepts and/or used with different meanings, showing that there are studies about the sight difference between professionalism and professionalization. The studies were based on the theories and methodological contributions of Montero (2001), Gauthier (1998), Moura (2001), Roldão (2005), Tardif (2008), Goodson (2008) and André (2010). The studies suggested that professionalism involves knowledge connected to a professionalization process and to certain abilities of professional teaching what requires the achievement of constitution, recognition and professional valuation.

**Key words:** Professional teaching. Teaching knowledge. Professionalism.

## INTRODUÇÃO

A busca da legitimação profissional e a complexa natureza da profissão docente têm estado em pauta nos estudos desde a década de 1980, e desde então, vêm sendo anunciadas por diferentes pesquisadores. As atuais tendências investigativas sobre a docência e a constituição da profissionalidade do professor vêm emergindo como temática relevante e têm como referência os contextos e os processos envolvidos na constituição do ser professor.

De acordo com Montero (2001), é consensual a ideia de que os professores vão se modificando na trajetória profissional, e, a partir da prática reflexiva que resulta de um processo de construção histórica e ideológica que interfere no seu processo de profissionalização, eles podem constituir-se profissionalmente.

Existe uma literatura que vem sendo ampliada com significativa relevância sobre os aspectos inerentes à profissão, ao profissionalismo e à profissionalização docente. Outros elementos relativos à profissão docente e aos conhecimentos profissionais para o exercício da docência vêm sendo incorporados e/ou (re)significados, assim como, a tênue distinção entre os termos profissionalismo, profissionalidade e profissionalização.

É importante considerar que a profissão docente e a profissionalização docente “pertencem ao mesmo campo disciplinar e se constituem num processo dinâmico em plena evolução, com crescente identificação dos critérios de articulações - o ensino como a atividade profissional dos professores” (GOODSON, 2008, p.35). O autor

considera que o percurso profissional sempre é marcado pela mobilização de conhecimentos já existentes e pela produção de novos, e isso exige que o próprio professor vincule sua formação docente à sua profissionalização.

### **A profissão docente: os conhecimentos necessários para ação de ensinar e aprender**

As ações que envolvem a tarefa de ensinar e de aprender ficam mais claras quando compreende-se que a aprendizagem da profissão envolve o ensinar e o aprender e tem relação com a formação docente.

Nesse âmbito, os conhecimentos necessários para exercício da docência entre outros elementos constituintes do processo de profissionalização docente e da profissionalidade do professor, merecem ser considerados desde a formação inicial.

Diante essa compreensão, assim como Nóvoa (1995) entende-se que as especificidades do tornar-se professor dizem respeito aos saberes iniciais, aos conhecimentos e espaços de aprendizagem da docência, bem com a identificação com a profissão, às concepções e sentimentos sobre a docência e ao cotidiano do trabalho docente.

A análise de Tardif (2008), no que concerne à questão de tornar-se e ser professor, baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume apenas a um espaço de aplicação de saberes e conhecimentos, mas compreende que essa prática é também um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional, pois os professores são sujeitos do conhecimento em constante busca por formas de atuação. O autor destaca que os professores são atores que “[...] dão sentido e significados aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e cultura própria da profissão”(p.38).

Na mesma perspectiva, Gauthier (1998) critica a associação comum dada ao acesso livre ao exercício da ‘profissão de professor’ sem outra forma de processo para todos aqueles que detêm o saber disciplinar. O autor propõe a reflexão sobre o impacto da profissionalização no caso do ‘ofício do professor’. Para o autor, “ o repertório de conhecimento é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num contexto de ensino” (p.61). Reforça a importância de questionar a tarefa de ensinar:

Se o professor é o agente de primeira instância na busca de excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição de profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino? Responder a essa pergunta significa, de certo modo, identificar um repertório de conhecimentos próprios do ofício de professor” (GAUTHIER, 1998, p.61).<sup>2</sup>

Goodson (2008), em perspectiva semelhante, anuncia a importância de se considerar que a profissão docente e a profissionalização docente, pois pertencem ao mesmo campo disciplinar e [...] “se constituem num processo dinâmico em plena evolução, com crescente identificação dos critérios de articulações- - o ensino como a atividade profissional dos professores” (p.35). Destaca que o percurso profissional sempre é marcado pela mobilização de conhecimentos e pela produção de novos conhecimentos, ou seja, exige que o próprio professor vincule sua formação de professor à sua profissionalização.

Nóvoa (1995) centra suas indagações no conhecimento do professor, no seu contexto sociocultural, na sua formação e defende que o conhecimento dos professores sobre ensinar resulta da insistência em três pontos importantes:

[...] primeiro na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes tempo de transição de aprendizagem do *ethos* e das rotinas de profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação (NÓVOA, 1995, p.26).

Nessa compreensão, concorda-se com Montero (2001) em relação à atuação docente associada à interpretação dos acontecimentos dos contextos de ensino as quais dependem da atividade profissional intencional e dos conhecimentos apropriados, Dito dessa forma, afirma que, a atividade docente demanda um tempo de apropriação de conhecimentos que está diretamente vinculado à articulação e à mobilização de saberes contextualizados (do conteúdo, da prática, curriculares, teóricos e da ação pedagógica).

---

<sup>2</sup> Si el profesor es el agente de primera instancia en la búsqueda de la excelencia educativa y la presentación de los conocimientos que se utiliza es una condición de la profesionalización, ¿cuáles son las prácticas, conocimientos, habilidades que aumentan la eficacia de la enseñanza? Responder a esta pregunta significa, de alguna manera, para identificar un repertorio de conocimientos propia oficina de maestro ". (GAUTHIER, 1998, p.61)

Portanto, buscando compreender o complexo sistema de conhecimentos que regulam a atividade docente, adotou-se, para esta pesquisa, o conceito de conhecimento profissional docente definido por Montero (2001, p. 63) como “resultante das crenças, valores, teorias, princípios, pensamentos e interpretações sobre o ensino”.

Para a autora atividade docente, demanda articulação e mobilização de saberes contextualizados (do conteúdo, da prática, curriculares, teóricos e da ação pedagógica), que são resultantes da ação docente e da vivência do cotidiano da sala de aula, bem como dos conhecimentos profissionais, desenvolvidos a partir do exercício da profissão, uma vez que:

Aprender a ensinar é um processo que implica efetivamente a aquisição de um repertório de conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças, afetos construídos ao longo e durante o exercício profissional de qualquer professor; esse repertório tem estreita relação com os diversos contextos e lugares em que ocorre (MONTERO, 2001, p.154).

Conforme já anunciado, os conhecimentos são constituídos de saberes e estão a favor da atuação profissional docente, seja na formação inicial ou durante a carreira docente.

Nóvoa (2000) também traz importantes contribuições sobre os saberes que se configuram e se (re)significam gradativamente na formação inicial e durante o exercício da docência, quando os professores reconstróem modelos, imagens, maneiras de ser, pensar e agir que são próprias da profissão e, por isso, fazem parte da identidade do professor<sup>3</sup>.

Segundo o autor, para entender e verificar a natureza dos conhecimentos para ensinar, o professor precisa preocupar-se com o ensino e pesquisar sobre o processo de ensinar, devendo, portanto, tornar-se pesquisador, ao mesmo tempo que ensina. Dessa forma, precisa refletir sobre sua prática, para apropriar-se de conhecimentos — desde os disciplinares e curriculares, até os experienciais, da ação pedagógica e das ciências da

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, adota-se a concepção de identidade defendida por Nóvoa (2000, p. 16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor

educação. Essa reflexão deve nascer de uma decisão deliberada, que revele a reelaboração da experiência a partir da análise sistemática da prática.

Nóvoa (1995) centra suas indagações no conhecimento do professor, no seu contexto sociocultural e na sua formação e defende que o conhecimento sobre ensinar resulta da insistência em três pontos importantes:

[...] primeiro na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes tempo de transição de aprendizagem do *ethos* e das rotinas de profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. (NÓVOA, 1995, p.26).

Nos três pontos destacados, o pesquisador traz importantes contribuições para este estudo quanto à questão da apropriação da teoria e da metodologia para ensinar. Confirma que, para inserir-se na profissão de ensinar, é necessário sair da condição de “mero aprendiz” para a profissão de aprendiz, assumindo que o espaço de atuação orienta sua ação, seu fundamento político, sua referência pedagógica e sua “aventura” docente. Identifica que essa “aventura” finca relação com a identidade do professor e com seus processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Esses estudos, embora não conclusivos, têm resultado em várias classificações ou tipologias para entender o que o professor pensa e como ele aprende a ser professor.

Moura (2001) confirma as percepções sobre a complexidade da ação de ensinar, ao considerar que a preocupação com os conhecimentos profissionais que envolvem a ação de ensinar não é tão simples; ao contrário, exige atenção de forma plural:

O conhecimento profissional do professor se (re)produz e ajuda o professor obter um maior conhecimento do conhecimento de que dispõe e a fazer um maior uso de sua capacidade de construção do conhecimento a partir da análise de sua prática naquele momento histórico-sócio-educacional que está vivendo (MOURA, 2001, p.93).

O mesmo autor defende que o professor vive o sentido da sua vida e do seu trabalho diariamente e que os conhecimentos profissionais são resultantes da visão do professor sobre o ensino. Visualiza o ensino como uma peça do mosaico que constitui a

vida de cada professor. Preocupa-se com a visão do ensino em que o profissionalismo é expresso e experienciado como uma vocação empenhada que envolve recompensa e execução de técnicas e experiências bem-sucedidas. Define como elemento-chave da profissão docente o estabelecimento de condições criativas para que as experiências docentes desenhem aprendizagens ascendentes e de conquista:

Compreender o ensino como o objeto principal do profissional professor pode ser um importante meio para a organização de princípios norteadores de suas ações, para que ele, cada vez mais, organize o ensino como um fazer que se aprimore ao fazer, tal como foram se formando os profissionais que tiveram de organizar certa área de conhecimento para melhor dominar o seu objeto (MOURA, 2001, p.143).

Para Moura (2001, p. 129), o papel do professor como profissão envolve “compromisso político, ética profissional, conhecimento do conteúdo e do currículo que deverá desenvolver, conhecimento didático, participação na vida escolar e se perceber como aprendiz permanente (desenvolvimento profissional)”. Referindo-se ao professor de matemática, e nesse artigo ampliando-se para os professores de todas as áreas do conhecimento, entende-se assim como o autor que o professor precisa estar consciente de que

[...] a educação escolar é feita por atividades educativas, o que envolve a preparação, organização e coordenação dessas atividades, a avaliação das mesmas e dos processos dos alunos. O exercício das várias ações que constituem a qualidade de professor, na formação inicial, é uma condição muito relevante para que o educador matemático possa compreender o seu papel como futuro profissional da educação matemática. (Ibidem, p.129)

Esse exercício profissional da docência envolve os conhecimentos e habilidades que estão articulados a um processo de profissionalização e requerem a, atualmente, a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional.

### **Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: contribuições teóricas**

O campo semântico e os significados das palavras que envolvem o ensino como profissão, reforçando que têm sido tema de debate no âmbito educacional. Acrescenta-se que, nesse debate, os significados de profissão, profissionalidade e profissionalismo

variam e dificultam a interpretação sobre o processo de profissionalização docente, uma vez que existe

[...] uma dificuldade de chegar a um respectivo acordo sobre o significado de outros termos situado também no campo semântico das profissões e da profissionalização, como por exemplo, os de profissionalismo e o de profissionalidade<sup>4</sup> (MONTERO, 2001, p.80).

É importante destacar que o estudo da relação dialética entre as palavras que envolvem a profissão docente, o profissionalismo e a profissionalização, na pesquisa realizada, possibilitou entender o processo de constituição da profissionalidade dos professores, que está articulado com o envolvimento do docente com os conhecimentos e as habilidades para seu exercício profissional e, também, com seu processo de profissionalização. Este último requer a conquista de um espaço para a constituição, o reconhecimento e a valorização profissional.

Desta forma, compreendendo que os professores são atores que agem num espaço institucional dado pode-se constatar que sua vida, mesmo antes e durante sua formação inicial e todo sua atuação profissional são elementos da constituição da sua profissionalidade.

Sendo assim, concorda-se com Goodson (2008) quando destaca que um projeto de profissionalização docente necessariamente deve aspirar por melhores padrões profissionais e mais profissionalismo, o que resultaria na harmonia entre a profissionalização e profissionalismo. Apresenta a distinção entre profissionalização e profissionalismo: caracteriza como profissionalização o investimento num projeto que envolve a busca de *status* e de recursos para um grupo profissional e afirma ser o profissionalismo o outro lado da moeda, pois se direciona à prática e à profissão de ensinar, ou seja, “à definição que os professores fazem das práticas do seu grupo de pares e das formas que concretizarem a arte e o ofício de ensinar” (GOODSON, 2008, p.210). Contudo, faz um alerta aos professores que precisariam entender a complexidade do profissionalismo docente e sua não caracterização geral:

---

<sup>4</sup> “[...] hay que añadir la dificultad de ponerse de acuerdo respecto al significado de otros términos situados también en el campo semántico de las profesiones y la profesionalización, como por ejemplo lo de profesionalismo, o profesionalidad” (MONTERO, 2001, p.80).

Cada professor tem de construir um profissionalismo pessoal que se encaixe na sua história de vida, na sua formação, no seu contexto e, acima de tudo, na sua personalidade. Boa parte deste profissionalismo é aprendida, construída e necessariamente sustentada no ambiente de trabalho quotidiano da escola (GOODSON, 2008, p. 131-132).

Roldão (2005) amplia essas discussões ao referir-se sobre a não linearidade do processo de profissionalização e a necessidade do olhar atento para as tensões que o atravessam, já que “desde o século XIX alternaram-se períodos de profissionalização e desprofissionalização pautados em lutas e conflitos, de hesitações e de recuos”(p.3). A autora ao considerar, o *saber* que se associa ao ser professor, como o “elo mais fraco” da sua profissionalidade, declara também que a desvalorização profissional relacionada ao aspecto de ser e estar na profissão reflete no âmbito cognitivo e intelectual do professor.

Montero (2001) em perspectiva semelhante apresenta a questão da vulnerabilidade da profissão do ensinar quando, como qualquer outra ocupação é também uma profissão que nasce do contexto de trabalho, não sendo possível admitir que ‘uma pessoa ou qualquer pessoa’ que está na escola ensinando algo durante um determinado tempo seja imediatamente considerado professor. A autora incomodada com as críticas ao professor como profissão apresenta que os professores muitas vezes não sabem anunciar suas funções e ficam entre o jogo dos enfoques epistemológicos da profissão. Os argumentos do professor são repetitivos e singulares sobre sua função e eles se esquecem-se que exercem uma tarefa extraordinária que se relaciona com diversos campos conceituais. Afirma que:

Talvez seja uma das marcas do século XX o conjunto de conceituações oscilantes de professores, sob diferentes abordagens epistemológicas, entre a passividade e atividade, entre a ignorância e a atenção, entre sua consideração de autônomos e de repetidores dos acervos e heranças culturais e, sua consideração de práticos reflexivos, entre a suspeita permanente de minoria de idade e reconhecimento de seu conhecimento para a configuração do conhecimento profissional ensino (MONTERO, 2001, p.71).

O ensino como profissão e a própria profissão docente atualmente colocam a figura do professor em evidência, pelas inúmeras tarefas que desempenha e pelo aumento das expectativas sobre seu papel na profissão. O professor tem assumido

funções complexas que refletem na sua constituição profissional e na transformação do espaço onde atua. André et al. (2010) confirmam essas concepções:

O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (ANDRÉ et al., 2010, p.126).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a busca pela identidade e pela legitimação profissional do professor está associada à natureza da profissão docente, demarcada por influências históricas, econômicas e políticas.

### **A docência e constituição da profissionalidade docente.**

De acordo com Montero (2001, p.134-135)<sup>5</sup>, a identidade é “um processo às vezes estável e provisório” que se relaciona com o processo de profissionalização, o qual “mais do que um discurso profissional, se situa na disponibilidade de um corpo de conhecimentos comuns sobre o ensinar”. Nesse corpo de conhecimento reside o que caracteriza o conhecimento específico para a realização de uma atividade profissional e a forma como o professor se constitui profissionalmente, ao ter que decidir sobre a ação e sobre as várias tarefas e atividades características da profissão.

Defende-se, dessa forma, que, no caso da docência, esses aspectos estão diretamente relacionados à profissionalidade, uma vez que são os saberes docentes e os conhecimentos profissionais que fornecem embasamento necessário para a profissão e – no caso do professor – para definir planejar, executar e avaliar suas ações.

Tardif (2008) também reforça a ideia de que a formação do professor é uma trajetória que sofre influências do processo de travessia.

---

<sup>5</sup> “Un proceso que a veces estables y temporales ...Más que un discurso profesional, reside en la disponibilidad de un cuerpo común de conocimientos sobre la enseñanza” (MONTERO, 2001, p. 133-135).

A trajetória será feita enquanto houver a vida humana, uma vez que a transformação é a recorrência de uma (re)construção e a transformação feita das e nas relações com o produto. Ou seja, um trabalho que não tem um fim, e que se configura no provisório, no âmbito das incertezas, porque há a dúvida, ou seja, uma terminável travessia. (TARDIF, 2008, p.47 )

Mediante o entrelaçamento das palavras e o contexto de reflexão sobre a formação como trajetória e travessia, permite-se compactuar com a afirmação de Imbernón (2004, p.46): “a formação será legítima, quando contribui para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Dando continuidade às reflexões, assim como Cunha (2010) analisando o conceito de lugar de formação e associado-o com os conceitos de formação já explicitados, verifica-se que:

[...] o professor precisa de novos sistemas de trabalho, de novas situações formativas associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas para exercer a profissão e desenvolver-se profissionalmente (CUNHA, 2010, p.190).

As pesquisas educacionais, desde a década de 1980, têm demonstrado, entre outros aspectos, os desafios dos cursos de Licenciatura que envolvem a questão da profissão, da profissionalização docente e da constituição da profissionalidade docente. Para Gauthier (1998), a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com profissionalismo. São dimensões complementares e constituem-se num processo dialético de construção de identidade social: a profissionalização como processo interno é entendida como construção de uma profissionalidade, em que o professor adquire conhecimentos mobilizados nas atividades docentes; e a profissionalização como processo externo refere-se ao profissionalismo e envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social de trabalho, que requer negociações e contratos por grupo de atores, no intuito de reconhecimento, pela sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Devido à dificuldade de fazer prescrições terminológicas para uma realidade tão ampla como a da docência, às muitas abordagens sobre esta temática, à similaridade dos conceitos, das definições e das concepções, indica-se que a profissionalização docente é o processo mais amplo que envolve a docência, pois estende-se ao percurso que o

próprio professor construiu antes e durante a sua formação e, por isso, vincula-se a sua profissionalidade, bem como ao seu processo de constituição profissional.

Entende-se nestes contextos que os aspectos ligados à cultura e à diversidade, além de auxiliar na construção da autonomia docente, interfere na constituição da profissionalidade docente:

[...] em uma perspectiva cultural da profissionalidade, a compreensão do saber profissional como saber prático e não como saber técnico, aponta para as dimensões grupais e sociais de onde se gera a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como fator externo. Por isso a formação deve ser articulada com a ação pedagógica e organizacional, permitindo, assim, compartilhar experiência e a transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais. A construção da profissionalidade do professor se converte assim em um dos eixos de afirmação de uma profissão e um dos fatores maiores de sua autonomia (MONTERO, 2001, p.130).<sup>6</sup>

Tais considerações não são tão simples de serem compreendidas e apropriadas pelos professores pois, de acordo com Montero (2001), os envolvidos com o processo de ensino devem considerar a realidade e o significado da atividade profissional, que dependem da articulação dos conhecimentos da disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos apropriados durante o exercício da docência. Ou seja, essa compreensão é gradativa devido ao “sentido dinâmico da profissionalização como um processo permanente – *ao longo da vida* – de desenvolvimento profissional” (MONTERO, 2001, p.130 ).

Outro aspecto a considerar diante a já mencionada relação dialética que existe entre os termos “profissionalidade” e “profissionalização”, destaca-se que eles são derivados de “profissão”<sup>7</sup>, cujo enfoque contemporâneo se relaciona com o processo e produto, estrutura e poder.

---

<sup>6</sup> “[...] En la perspectiva cultural de la profesionalidad, la comprensión de los conocimientos profesionales y el conocimiento práctico más que conocimientos técnicos, apunta a las dimensiones del grupo social y un estímulo de la práctica pedagógica, en la que el desarrollo profesional no puede ser visto factor externo. Por lo tanto, la formación debe ser combinada con la acción pedagógica y organizativa, lo que permite el intercambio de experiencias y conocimientos prácticos en la transformación de la comunicación del conocimiento. La construcción de la profesionalidad del docente se convierte así en una declaración de los ejes de una profesión y uno de los principales factores de su autonomía” (MONTERO, 2001, p.130).

<sup>7</sup> Ritzer e Walczak (1986, p.61, apud Gauthier, 1998, p.67) definem a profissão como “uma ocupação que passou por um processo de desenvolvimento que a torna capaz de convencer os outros (por exemplo, os clientes, a lei) de que ela adquiriu uma constelação de características geralmente aceitas como sendo as de uma profissão”.

Nessa visão, Tardif (2008) acrescenta que a atividade docente mobiliza perspectivas de análise, coloca a subjetividade do professor no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-o como sujeito ativo, produtor de saberes específicos do seu trabalho, aspectos que envolvem a profissionalização e a profissionalidade.

Muitas são as abordagens sobre esta temática. Logo, sem a pretensão de homogeneizar as definições, já que não é fácil fazer prescrições terminológicas de uma realidade ampla e complexa como a da profissão docente, optou-se por fazer, no quadro a seguir, uma breve apresentação das concepções sobre a profissionalidade apresentadas pelos autores que embasam a pesquisa de doutorado realizada.

### Concepções sobre a profissionalidade docente

Autor	Definição
BOURDONCLE (1991, apud GAUTHIER, 1998, p. 61):	“Profissionalidade é o aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam esta atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe, assim, uma mudança nos saberes e na integração na formação”.
GAUTHIER (1998, p.71)	“A profissionalidade se legitima e se remete à compreensão das imagens ou representações que o professor constrói a respeito do magistério, mesmo antes de ter começado a ensinar”.
MONTERO (2001, p.130)	“Em uma perspectiva cultural da profissionalidade, a compreensão do saber profissional como saber prático e não como saber técnico aponta para as dimensões grupais e sociais de onde se gera a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como fator externo. Por isso a formação deve ser articulada com a ação pedagógica e organizacional, permitindo, assim, compartilhar a experiência e a transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais. A construção da profissionalidade do professor se converte, assim, em um dos eixos de afirmação de uma profissão e um dos fatores maiores de sua autonomia”.
BRZEZINSKI (2002, p.19)	“Profissionalidade será o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades num dado momento histórico”.
ROLDÃO (2005)	Profissionalidade é “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permite distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas. [...] A profissionalidade implica igualmente a retomada do sentido, do revigoramento e da alegria da opção de ser professor.” (2005, p.108).
ANDRÉ (2010)	Entendendo por profissionalidade o significado da ação docente, é possível afirmar que a profissionalidade é social: está atrelada à subjetividade e suas questões passam pelo âmbito do sujeito. É o sujeito que constrói sua profissionalidade; tem relação com a identidade, mas é distinta. Implica no sujeito se sentir professor, ela passa pela identidade. Podemos arriscar afirmar que a identidade está contida na profissionalidade. A profissionalidade tem uma série de características individuais e, também, tem características da profissão docente. Para exemplificar, podemos afirmar: um professor <i>expert</i> em conhecimento, que não sabe dar aula, tem profissionalidade, o que lhe falta é uma característica individual que envolve o procedimento para dar aula. Entretanto, sua profissionalização exige formação para desempenhar a atividade docente. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de profissionalização do professor irá permanentemente construir e constituir a profissionalidade. Ou seja, a profissionalização é dinâmica, é permanente e pode ser considerada exógena ao sujeito: é externa, é algo da profissão. Já a profissionalidade tem a dimensão intrínseca ao sujeito.

Fonte: elaboração da autora deste texto

Essas concepções se ampliam quando cada autor se reporta a profissionalidade descrevendo algumas categorias e/ou pressupostos como, por exemplo, Roldão (2005, p. 112) afirma que para que uma atividade docente seja identificável como uma profissão resultante de uma identidade desenhada pelo o prestígio, credibilidade e exclusividade de um *saber, aspectos esses* que caracterizam o grau de profissionalidade em diversas atividades que a constitui, é importante ter:

- 1) O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- 2) O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- 3) O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública;
- 4) A pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário, o seu poder sobre ela, que advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Logo, por perceber a importância desse quatro descritores e por compreender que a profissionalidade envolve os conhecimentos – articulados a um processo de profissionalização – e as habilidades para o exercício profissional da docência, o que requer a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional, entende-se, diante a pesquisa realizada, que a constituição da profissionalidade acontece, mesmo antes de assumir o trabalho docente, ou seja, desde a formação inicial.

### **Considerações finais**

Desde os primeiros contatos com a literatura, o pressuposto de que os conhecimentos profissionais são mais amplos que os saberes necessários para ensinar e aprender esteve presente. Durante a pesquisa, nas leituras e nos estudos realizados ampliou-se essa compreensão de que cada sujeito constrói e confere significados ao seu conhecimento, que é construído internamente e confirmado na interação entre as pessoas e no envolvimento de ensinar e aprender e constituir-se professor.

Considera-se, portanto, que o conhecimento é fruto das formas de ‘saber’ e de ‘saber fazer’ docentes expressivos de cada um. Os conhecimentos são dependentes das aprendizagens alcançadas a partir do enfrentamento da prática, das relações estabelecidas entre os saberes, das vivências e verificação das transformações conquistadas (TARDIF, 2008).

O repertório de saberes sobre as situações de aprendizagens, também merece ser considerados, pois ao serem modificados tornam-se conhecimentos profissionais para o exercício da docência.

A questão relativa à evidência da constituição da profissionalidade docente que envolve os conhecimentos matemáticos para ensinar, merece ser considerado, pois confirmaram-se as concepções de Nóvoa (1995) sobre a aprendizagem profissional da docência mesmo antes do exercício da docência.

Defende-se, neste contexto, que a aprendizagem resulta de um processo gradual, garantido pelo estabelecimento de relações, onde a cada situação vivenciada são produzidas novas relações e novos significados.

Contudo, essa pesquisa vai além da constatação, quando aponta que a formação inicial do professor envolve a constituição da profissionalidade mesmo antes de assumir a profissão. Profissão que exige a superação missionária do ofício, exige transformação e ressignificação dos conhecimentos profissionais para organizar a prática pedagógica e para garantir a aprendizagem pretendida, o que impede o imprevisto e o não respeito às relações implícitas entre o trabalho pedagógico e o espaço de responsabilidade assumido com a profissão de ensinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, *et al.* Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. *ANPED*. Caxambu: 2010.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional/* Maria Isabel da Cunha. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: RS- 1998. Editora UNIJUI, 1998.

GOODSON, I. *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre a educação e mudança* Porto Editora 2008. P.209-222

LÜDKE M. ; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, nº 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*. Edição: 2004, vol.29,no.22.Disponível em < [www.ufsm.br/ce/revista/2004](http://www.ufsm.br/ce/revista/2004)> p.8-22. Acesso em maio de 2010.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

NÓVOA, António. (Org). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995

NÓVOA, Antonio. – Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. In: *Revista Pátio* – ano VII, nº 27 – agosto/outubro 2003 ARTMED Editora S.A p. 25-28

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, no 13,, p.105-126- jan.-dez. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## MOTIVAÇÃO E PEDAGOGIA: INDICADORES MOTIVACIONAIS DO ESTUDANTE

*Janete Aparecida da Silva Marin<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O conhecimento sobre a motivação intrínseca e as formas autorreguladoras da motivação extrínseca têm sido muito válidas para ajudar os estudantes a alcançar um desempenho mais eficaz na escola. O presente estudo teve por objetivo conhecer a motivação para aprender de 107 alunos do curso noturno de pedagogia, de duas universidades particulares do estado de São Paulo. O gênero foi predominantemente feminino. Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Universitários. Dentre os resultados encontrados, destaca-se o nível considerável de motivação para aprender e a prevalência estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ) da motivação intrínseca ( $M=51,98$ ) sobre a motivação extrínseca ( $M=31,99$ ). Discute-se as implicações educacionais para futuros professores.

**Palavras-chave:** formação de professores; Pedagogia; motivação no curso superior.

## MOTIVATION AND PEDAGOGY: INDICATORS OF STUDENT MOTIVATIONAL

**ABSTRACT:** Knowledge of intrinsic motivation and self-regulatory forms of extrinsic motivation have been very valuable to help students achieve more effective performance in school. This study aimed to know the motivation to learn of 107 students from the night of pedagogy, two private universities in the state of São Paulo. The genre was predominantly female. Data collection was used Rating Scale Motivation to Learn College. Among the findings emphasizes the considerable level of motivation to learn and the prevalence was statistically significant ( $p < 0,001$ ) of intrinsic motivation

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Avaliação Psicológica Educacional pela Universidade São Francisco. Diretora de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Jundiá. E-mail:janmarini@hotmail.com.

(M= 51,98) on the extrinsic motivation (M=31,99). We discuss the educational implications for future teachers.

**Keywords:** teacher training, Pedagogy; motivation in college.

Os estudos sobre a motivação surgiram por volta dos anos 1930 e, inicialmente, foram realizados em animais. Esse período ficou conhecido como “mecanicista” e foi caracterizado pela exploração dos fatores que levavam o organismo a iniciar uma atividade, tais como os impulsos, as necessidades, a busca da homeostase, dentre outros (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

Godoi (2001), numa revisão da literatura sobre motivação, descreve que, em 1953, foi realizada uma reunião anual na Universidade de Nebraska, sobre o tema, seguida de publicações surgiram explicando o construto. Essa reunião foi considerada o marco inicial dos estudos sobre motivação com seres humanos e já incluíam nas pesquisas os aspectos cognitivos.

Bzuneck (2004) assinala que, etimologicamente, a palavra motivação tem sua origem no verbo latino *movere*, cujos tempo supino *motum* e substantivo *motivum* determinaram semanticamente a palavra motivo. Esta, por sua vez, é definida como “aquilo que move uma pessoa”, que a põe em ação ou a faz mudar o curso. Para além da etimologia, Brophy (1999; 2003) assinala que a motivação é um constructo teórico que surge da interação entre vários fatores como o sucesso, os valores, as gratificações, os interesses e a autoestima, dentre outros. Esses aspectos explicam, segundo o teórico, o início, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento orientado a um objetivo.

Em termos de comportamento, a motivação pode ser observada em estudantes que escolhem envolver-se intensamente em uma atividade, esforçam-se e nela persistem (PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992; ZIMMERMAN, 1989; 2009). Maehr e Meyer (1997) a apresentam como um investimento que envolve as ações das pessoas e como a quantidade de recursos tais como tempo, energia, conhecimentos e habilidades. A motivação requer, portanto, qualidade, intensidade e persistência do início ao fim da tarefa. A seu respeito ainda, os espanhóis Tapia e Fita (1991) e Tapia (2005) concordam com os americanos, e apresentam o conceito de motivação relacionando-o a

um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido, na busca de um objetivo ou meta preestabelecida.

Como visto, as pesquisas se ampliaram e abriram caminho para o surgimento de diversas teorias motivacionais. Dentre elas, tem tido relevância a *Self Determination Theory* (SDT), conhecida no Brasil como Teoria da Autodeterminação. Segundo Bzuneck (2005), a Teoria da Autodeterminação proposta pelos americanos Deci e Ryan, em 1985, é uma macroteoria da motivação humana preocupada com o desenvolvimento e o funcionamento da personalidade dentro de contextos sociais. A teoria centra-se em identificar o grau em que os comportamentos humanos são propositais ou não, isto é, como as pessoas utilizam a regulação para endossar suas ações no mais alto nível de reflexão e de se ver como responsáveis por elas. Esses pesquisadores distinguiram dois tipos básicos de motivação num modelo de “*continuum* motivacional” que engloba: a falta de motivação (também chamada de desmotivação), a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (DECI; RYAN, 1985; 2012).

Na motivação intrínseca, o comportamento é motivado pela atividade em si, pela simples satisfação ou pelo prazer de realizá-la, não havendo um impulso ou motivo externo. Esse tipo de motivação é fundamental no que tange à tendência inerente dos seres humanos a aprenderem e se desenvolverem. A Teoria da Autodeterminação postula que esse tipo de motivação é mantido pela satisfação das necessidades de autonomia, competência e de pertencimento.

A autonomia se refere à experiência autorreflexiva e a comportamentos e às ações adotados por vontade própria. A competência identifica as atividades nas quais se foi bem sucedido e que despertam o sentimento de capacidade para enfrentar novas tarefas e desafios (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999; NIEMIEC; RYAN, 2009). A necessidade de pertencer é analisada na teoria como uma propensão natural dos seres humanos, constituindo um dos determinantes do envolvimento intrínseco (DECI; RYAN, 1985; 2012).

Na regulação do comportamento, a motivação intrínseca apresenta vantagens sobre a extrínseca. A principal delas é que, sob sua influência, o engajamento e a postura produtiva do aluno não dependem da presença de outra pessoa, como, por exemplo, da figura do professor. Dessa maneira, um estudante, intrinsecamente motivado, persiste na tarefa pelo simples motivo de ela ser interessante, desafiadora,

envolvente e geradora de satisfação (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007). Quando a regulação da motivação é interna o aprendiz se sente livre e se engaja nas atividades natural e espontaneamente, gerando uma maior satisfação e desempenho (DECI; RYAN, 2012).

Completam esse perfil de aluno motivado intrinsecamente, características como não temer atividades desafiadoras, pelo contrário: vê-las como uma oportunidade para buscar novas informações e conhecimentos que facilitam o aprimoramento das habilidades e competências. Geralmente, esse estudante aprende mais conteúdos, consegue estabelecer relações entre as novas aprendizagens e seus conhecimentos prévios e mostra-se satisfeito com a compensação interna. Essas atitudes contribuem para aumentar seu senso de eficácia, gerando expectativas positivas de desempenho, retroalimentando-o para novas tarefas e desafios (DECI; RYAN, 2012; SIMONS; DEWITT; LENS, 2004).

No escopo teórico da DST é destacada também, a importância da motivação extrínseca, conceito que se refere às ações realizadas com o intuito de se obter algum resultado que não esteja necessariamente ligado à tarefa. O estudante motivado extrinsecamente, como já diz o nome, trabalha em resposta a algo externo à tarefa – à obtenção de recompensas materiais ou sociais, sob expectativa de reconhecimento ou, então, em nome do objetivo de atender aos comandos, pedidos ou orientações de outras pessoas (BZUNECK, 2004; DECI; RYAN, 1985; 2000; GUIMARÃES; BZUNECK; SANCHES, 2002; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004; RYAN; DECI, 2000; SIMONS; DEWITT; LENS, 2004).

A Teoria da Autodeterminação especifica, por meio de evidências empíricas, que no *continuum* motivacional, além da falta de motivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, no interior da motivação extrínseca há mais quatro tipos distintos de comportamentos que diferem em qualidade, variando em torno da percepção individual da autodeterminação: a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; VANSTEENKISTE, 2005; VANSTEENKISTE; LENS; DECI, 2006).

Convém assinalar que nesse *continuum* motivacional, após o nível de desmotivação que é caracterizado pela falta ou ausência de motivação, estão contemplados cinco níveis em ordem crescente. No *continuum* motivacional extrínseco,

a regulação externa é a mais fraca, pois o motivo para a ação é externo ao indivíduo (uma recompensa prometida pelos pais ou um castigo ameaçador, por exemplo). A regulação introjetada, por sua vez, é considerada um pouco melhor, pois com ela o aprendiz toma para si a razão externa para a execução da tarefa, sem assumi-la como sua, de modo introjetado. Como exemplo desse tipo de regulação, é possível citar uma situação bem comum: o aluno que estuda para tirar boas notas, pois os pais o exigem e não atendê-los geraria um sentimento de culpa. Esse aluno estuda, então, para agradar aos genitores, e não por considerar o estudo importante para si mesmo.

Na regulação identificada, a origem do motivo é externo, mas já integra um desejo ou vontade do aprendiz. Nesse caso, há o exemplo do aluno que faz um curso de inglês porque seus pais dizem que é importante, mas também porque ele deseja participar de um intercâmbio ou uma viagem próxima. E, por fim, o melhor tipo de motivação extrínseca é a mediada pela regulação integrada, pois o aluno incorpora os motivos externos aos seus aspectos do *self*. Um exemplo desse caso é o aluno que estuda numa área médica, porque isso lhe permitirá no futuro ajudar outras pessoas, sendo isso coerente com seus valores e interesses. Finalizando o modelo, a motivação intrínseca representa o engajamento e envolvimento da pessoa nas atividades por interesse próprio sem esperar recompensas ou reconhecimento externo (GUIMARÃES, 2001; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Além da abordagem do *continuum* motivacional apresentada anteriormente é relevante destacar que diversos estudos nacionais e internacionais têm-se guiado, também, a partir da linha proposta pelo pesquisador americano Pintrich, da Universidade de Michigan, que, na década de 1980, realizou os primeiros estudos de motivação com estudantes universitários, utilizando o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). O questionário desenvolvido e utilizado pelo estudioso, incorpora quatro componentes, nos quais se inserem variáveis específicas: contexto sociocultural, contexto ambiental, fatores internos e externos.

O contexto sociocultural refere-se às atitudes, crenças e a comportamentos que os estudantes trazem para o Ensino Superior, baseados em suas experiências anteriores. Os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula compõem o contexto ambiental e incluem os tipos de tarefas dadas, o comportamento do professor e os métodos instrucionais utilizados, dentre outros aspectos. Os fatores internos ao aluno englobam

os sentimentos, percepções, necessidades e metas que são importantes na determinação do comportamento motivado. Envolvem também as crenças dos estudantes sobre a natureza da inteligência e do conhecimento.

Já os fatores externos também são considerados no questionário utilizado na presente pesquisa e caracterizam-se por comportamentos observáveis, indicadores da motivação do universitário. A literatura tem sugerido que os estudantes com alta expectativa de êxito e alta motivação intrínseca dão maior valor à tarefa e perseguem as metas de aprendizagem, sendo provável que se dediquem mais às atividades acadêmicas e tenham melhor rendimento (DWECK, 1986; DECI; RYAN, 1985; 2000).

De acordo com Pintrich (2000), os estudantes autorregulados exibem um conjunto de crenças e atitudes motivacionais adaptativas que incluem elevados níveis de autoeficácia e a orientação em relação às metas de realização. Em contraste, estudantes desmotivados não se esforçam intencionalmente, resistem em procurar ajuda, desistem facilmente diante de desafios e dificuldades e/ou fazem uso de uma série de estratégias que prejudicam a si mesmo e sua aprendizagem (DECI; RYAN, 1985; 2000).

Como visto, promover a motivação é necessário e também é um dos desafios atuais para as instituições educacionais. Para aprender é preciso contar com espaços instrucionais motivadores e que auxiliem na compreensão e construção do conhecimento. Na sala de aula, o efeito da motivação do estudante implica envolver-se nas tarefas que resultam em sua aprendizagem, escolher o caminho a seguir, manter-se persistente, com empenho e perseverança (BZUNECK, 2001; URDAN; MIDGLEY; ANDERMAN, 1998). Para que essas ações tenham início, sejam sustentadas durante o processo e cheguem ao fim, sem que haja desistências no meio do caminho é preciso que o aprendiz autorregule a aprendizagem, e mantenha o nível motivacional durante todo o processo de execução da tarefa. A motivação do aluno pode variar entre maior ou menor grau de intensidade. O ideal é que, no contexto escolar, haja um equilíbrio motivacional para uma aprendizagem efetiva, pois a falta e níveis muito baixos ou altos demais de motivação não contribuem para o desempenho eficiente na realização das tarefas (BZUNECK, 2001). Segundo Brophy (1983), mais relevante que a intensidade da motivação, deve ser a qualidade dela. A motivação é de suma importância quando presente no futuro professor. Desse modo, o presente estudo buscou conhecer a

motivação para aprender de estudantes de Pedagogia, tendo por objetivo específico identificar a motivação intrínseca e a extrínseca.

## MÉTODO

### *Participantes*

A amostra foi composta por 107 estudantes de cursos de formação de professores de duas faculdades privadas, do interior do Estado de São Paulo, com faixa etária entre 18 e 46 anos. O gênero foi predominantemente feminino (99,1%). Em relação ao estado civil, 69,2% ( $n=74$ ) eram solteiros. Em relação ao semestre cursado, 30,8% ( $n=33$ ) estavam no segundo, 37,4% ( $n=40$ ) no quarto e 31,8% ( $n=34$ ) no sexto semestre.

### *Instrumentos*

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U) (BORUCHOVITCH; NEVES, 2005).

A escala de avaliação da motivação para aprender, destinada a alunos universitários, foi construída a partir da literatura da área, levando-se em conta também instrumentos nacionais, previamente desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental.

Nela constam 32 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. As questões ímpares referem-se à motivação intrínseca (ex: *eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem*) e os pares dizem respeito à motivação extrínseca (ex: *eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova*).

Em estudos iniciais de validação, a escala revelou uma estrutura bifatorial, mas com uma correlação moderada e significativa entre eles ( $r=0,47$ ;  $p=0,00$ ). O *Alpha* de Conbrach da escala total foi de 0,86, e de 0,84 para o fator 1 – motivação intrínseca, e 0,76 para o fator 2 – motivação extrínseca. Os fatores foram tratados como subescalas.

Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Tal pontuação tem seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca. A pontuação varia de

32 a 128. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca.

#### *Procedimento de coleta de dados e Aspectos Éticos*

Primeiramente, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa aprovado pelo Parecer 690/2009. É importante ressaltar que todos os cuidados éticos tomados na presente pesquisa tiveram como base a Resolução no 196/96, do Ministério da Saúde, com a qual estão em consonância.

#### *Procedimento de análise de dados*

Os dados da escala foram tratados quantitativamente por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais que avaliaram as variáveis estudadas em termos de distribuição de frequência, escores, médias e desvio padrão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados relativos à média e desvio-padrão podem ser vistos na Tabela 01, na qual se observa que os estudantes relataram um nível considerável de motivação para aprender. Outro achado foi a prevalência, nessa amostra, de estudantes de cursos noturnos, da motivação intrínseca (M=51,98) sobre a motivação extrínseca (M=31,99) com índice estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ) da primeira sobre a segunda.

Tabela 1 - Descrição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários

<b>Variável</b>	<b>Média</b>	<b>D. P.</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Subescala Motivação intrínseca	51,98	6,24	29,00	64,00
Subescala Motivação extrínseca	31,99	6,72	16,00	47,00
Escala de Motivação Para Aprender	99,99	11,25	64,00	127,0

Bzuneck (2005) relata que as pesquisas realizadas no Brasil, até o momento, alcançaram um nível de conhecimento sobre a motivação para aprender, que possibilita inferir que tem havido uma prevalência da motivação intrínseca entre os nossos estudantes, fato que se confirmou nesta amostra.

Na análise entre os escores da Escala de Motivação e a faixa etária dos participantes, verifica-se como descrito na Tabela 2, que houve diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) pelo teste Kruskal-Wallis para os estudantes com mais de 30 anos, na escala de motivação para aprender, e altamente significativa ( $p < 0,001$ ) para essa faixa etária e a motivação intrínseca.

Tabela 2 - Diferenças das médias e desvio padrão na EMA-U por faixa etária

Idade	Escala	Média	D.P	Min.	Máx.	X <sup>2</sup>	p**
<=20	Subescala Motivação intrínseca	50,75	4,98	42,00	61,00	14,07	<b>0,001</b>
	Subescala Motivação extrínseca	34,79	6,26	21,00	43,00	5,71	0,057
	Escala de Motivação para Aprender	95,96	8,60	80,00	112,0	10,08	<b>0,007</b>
21-29	Subescala Motivação intrínseca	50,90	6,58	29,00	64,00		
	Subescala Motivação extrínseca	31,43	6,78	16,00	46,00		
	Escala de Motivação para Aprender	99,47	12,06	64,00	127,0		
>=30	Subescala Motivação intrínseca	<b>56,09</b>	4,80	43,00	63,00		
	Subescala Motivação extrínseca	30,52	6,47	21,00	47,00		
	Escala de Motivação para Aprender	<b>105,6</b>	9,54	84,00	122,0		

\*\* Valor P referente ao teste de kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos. X<sup>2</sup> = estatística X<sup>2</sup> do teste

Observa-se que quanto mais velho o estudante, maior o escore de motivação total e intrínseca. Se, em termos de comportamento, a motivação pode ser observada em estudantes que escolhem se envolver intensamente em uma atividade, se esforçam, são persistentes e que investem em quantidade e qualidade de recursos como: tempo, energia, conhecimentos e habilidades (ZIMMERMAN, 1989; PINTRICH; SCHRAUBEN, 1992; MAEHR; MEYER; 1997). Esse resultado parece indicar, tal como no estudo de Boruchovitch (2008) realizado com estudantes de diferentes cursos de licenciatura, que, quanto mais maduros os alunos, maior a capacidade de manter a motivação em níveis adequados, do início ao fim da tarefa.

Os dados obtidos utilizando o teste Mann-Whitney indicam que há diferenças significativas entre o tipo de estabelecimento de ensino superior e a motivação intrínseca ( $p=0,038$ ), ou seja, mesmo ambas as instituições sendo faculdades

particulares com cursos noturnos, os estudantes da Faculdade B apresentaram maior média de motivação intrínseca. Quanto ao estado civil, os casados relataram maior média na escala de motivação para aprender ( $p=0,001$ ) e os solteiros maior média na subescala de motivação extrínseca ( $p=0,033$ ). A Tabela 3 mostra esses resultados.

Tabela 3 - Diferenças das médias e desvio padrão da EMA-U por estabelecimento de ensino, semestre cursado e estado civil

		Escala	Média	D.P	Min.	Máx.	Z	p*
Faculdade A	Subescala Motivação intrínseca		50,98	6,45	29,00	64,00	2,07	<b>0,038</b>
	Subescala Motivação extrínseca		32,05	6,33	20,00	46,00	0,08	0,935
	Escala de Motivação para Aprender		98,94	10,98	99,50	123,0	1,12	0,264
Faculdade B	Subescala Motivação intrínseca		<b>53,36</b>	5,73	39,00	63,00		
	Subescala Motivação extrínseca		31,91	7,30	16,00	47,00		
	Escala de Motivação para Aprender		101,4	11,28	70,00	127,0		
2º Semestre	Subescala Motivação intrínseca		<b>54,12</b>	5,26	39,00	63,00	6,37	0,041
	Subescala Motivação extrínseca		31,52	7,02	16,00	43,00	0,65	0,722
	Escala de Motivação para Aprender		102,6	11,06	70,00	127,0	2,50	0,287
4º Semestre	Subescala Motivação intrínseca		51,03	6,47	40,00	64,00		
	Subescala Motivação extrínseca		31,69	6,41	20,00	47,00		
	Escala de Motivação para Aprender		99,35	10,95	80,00	123,0		
6º Semestre	Subescala Motivação intrínseca		51,03	6,49	29,00	63,00		
	Subescala Motivação extrínseca		32,82	6,91	21,00	46,00		
	Escala de Motivação para Aprender		98,21	11,63	64,00	119,0		
Casados	Subescala Motivação intrínseca		54,88	4,66	45,00	63,00	3,32	<b>0,001</b>
	Subescala Motivação extrínseca		29,97	5,71	20,00	47,00	2,13	<b>0,033</b>
	Escala de Motivação para Aprender		<b>104,9</b>	8,47	84,00	119,0	3,24	<b>0,001</b>
Solteiros	Subescala Motivação intrínseca		50,69	6,44	29,00	64,00		
	Subescala Motivação extrínseca		<b>32,89</b>	6,97	16,00	46,00		
	Escala de Motivação para Aprender		97,80	11,68	64,00	127,0		

\* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Os resultados da aplicação da Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos Universitários indicaram que a motivação extrínseca e total aumentou proporcionalmente com o avanço da idade. Resultado semelhante foi observado entre os participantes casados. Já entre os solteiros, predominou a motivação extrínseca. Os universitários do segundo semestre revelaram-se motivados intrinsecamente.

A influência do estabelecimento cursado foi analisada e verificou-se que houve diferenças significativas entre eles no que diz respeito à motivação intrínseca. O trabalho de Vansteenkiste et al. (2009) mostrou que uma motivação de boa qualidade é fomentada em ambientes escolares que atendam às demandas de autonomia e participação que contribuem para a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos.

Importa ressaltar que na regulação do comportamento a motivação intrínseca apresenta vantagens sobre a extrínseca. A principal delas é que, sob sua influência, o engajamento e a postura produtiva do aluno não dependem da presença de outra pessoa, como, por exemplo, da figura do professor (WILLIAMS; STOCKDALE, 2004). Os participantes solteiros, do presente estudo, relataram maior motivação extrínseca. Já entre os casados foram mais elevadas a motivação total e a intrínseca. Isso permite supor que os solteiros precisam de maior apoio externo de familiares e professores para a manutenção do engajamento nas tarefas acadêmicas, ratificando os achados de Vansteenkiste et al. (2009) que mostraram que a percepção que o estudante tem do estilo do professor como incentivador da autonomia, do senso de competência e do relacionamento interpessoal é fator que influencia sua própria motivação.

Na preparação do ambiente de estudo para os alunos motivados extrinsecamente, como os solteiros dessa amostra, os docentes podem considerar as sugestões de Blumenfeld, Puro e Mergendoller (1992), que apresentam algumas práticas como sugerir estratégias de aprendizagem, oferecer exemplos e modelos, proporcionar oportunidades de escolha de materiais e tarefas, incentivar o trabalho em grupos e ensinar a pedir ajuda sempre que tiverem dificuldades.

Ao finalizar é necessário destacar que as exigências apresentadas aos alunos universitários em termos de aprendizagem requerem que eles se mantenham motivados, sendo a motivação essencial tanto para o sucesso acadêmico, quanto para sua futura prática docente. Destaca-se também, a importância de práticas do professor universitário

que visem implementar a motivação extrínseca dos alunos, pois elas podem ser adotadas para melhorar o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sua motivação para aprender. E quando aplicadas nos cursos de formação de professores, podem gerar no médio prazo efeito multiplicador, se considerarmos que os estudantes de Pedagogia de hoje serão professores da Educação Básica em breve, e poderão aplicar as estratégias motivacionais aprendidas na universidade em seus futuros alunos.

## REFERÊNCIAS

BLUMENFELD, Phyllis C.; PURO, P.; MERGENDOLLER, J. R. Translating motivation into thoughtfulness. *Redefining student learning: Roots of educational change*, 1992, p. 207-239.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação temática digital*, v. 8, n. 2, p.156-167, 2007.

\_\_\_\_\_. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, v. 31, n.1, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; NEVES, E. R. C. *Escala de avaliação da motivação para aprender de universitários*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2005.

BROPHY, J. *Motivating Students to Learn*. Boston, McGraw Hill, 1999.

\_\_\_\_\_. *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 2003.

\_\_\_\_\_. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectation. *Journal of Educational Psychology*, v. 75, n. 5, p. 631-661, 2007.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino-USF*, v. 6, p. 7-18, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. Em BORUCHOVITCB, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.), *Aprendizagem – Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004, p.17-54.

\_\_\_\_\_. A motivação dos alunos em cursos superiores. In. JOLY, M. C. R. A.; SANTOS A. A. A.; SISTO F. F. (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 217-238.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

\_\_\_\_\_. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n.4, p. 227-268, 2000.

\_\_\_\_\_. Overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 2012, p.85.

DECI, E. L.; KOESTNER, R.; RYAN, R. M. Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, v. 125, p. 627-68, 1999.

DWECK, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p.1040-1048, 1986.

GODOI, C. K. *Categorias da motivação na aprendizagem*. Tese de Doutorado-Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em: E. BORUCHOVITH & J. A. BZUNECK, J. A. (Org.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 78-95.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n.1, p. 11-19, 2002.

LENS, W.; MATOS, L.; VANTEENSKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, v.31, n.1, p.17-20, 2008.

MAEHR, M. L.; MEYER, H. A. Understanding motivation and schooling: we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, v.9, n. 4, p. 371-409, 1997.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v.20, n.1, p. 77-85, 2004.

\_\_\_\_\_. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, v. 7, 2009. Disponível em: <<http://tre.sagepub.com>>. Acesso em 06 de out. de 2009.

PINTRICH, P. R. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, v.25, p. 92–104, 2000.

PINTRICH, P. R.; SCHRAUBEN, B. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In. SCHUNK, D.; MEECE, J. (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, p. 149-183.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SIMONS, J.; DEWITT, S.; LENS, W. The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies. *British Journal of Educational Psychology*, v. 74, p. 343-360, 2004.

TAPIA, J. A. *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata, 2005.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala da aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

URDAN, T.; MIDGLEY, C.; ANDERMAN, E. M. The role of classroom goal structure in students; use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, v. 35, n. 1, p. 101-122, 1998.

VANSTEENKISTE, M. *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. 2005. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, University of Leuven, Leuven. Disponível em: <<http://www.voppsy.ugent.be/en/developmental-psychology/maarten-vansteenkiste.html>> Acesso em 15 de nov. de 2010.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 41, p. 19 –31, 2006.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational Profiles From Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n. 3, p. 671-688, 2009.

WILLIAMS, R. L.; STOCKDALE, S. L. Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The teacher educator*, v. 39, n. 3, p. 212-230, 2004.

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, 1989. Disponível em: <<http://web2.epnet.com.proxy.lib.sfu.ca/citation.asp>> Acesso em 03 de set. de 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In. SHAVININA, L. V. (Ed.), *International handbook on giftedness*. Québec: Springer Science, 2009, p. 705-722.

---

**A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO FAMILIAR  
NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS  
ANOS DE VIDA**

*Lívia Márcia Batista de Andrade<sup>1</sup>  
Roberta Aparecida Badan Morethes<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho desenvolveu-se a partir de um levantamento bibliográfico. Quando abordamos a questão do vínculo é necessário estudar primeiramente o grupo que possibilita esta relação: a família. Os pais são a base para o desenvolvimento emocional da criança, pois é nessa relação que os primeiros vínculos são constituídos, bem como o caráter e a personalidade da criança. No entanto, é junto à mãe que a criança vivencia seu primeiro vínculo afetivo. É a partir deste contexto que o trabalho discorrerá, sobre a formação dos vínculos afetivos, as falhas nesse processo e sua importância no desenvolvimento emocional da criança.

**Palavras-chave:** família, vínculo afetivo, relação mãe-bebê.

**THE FAMILY TIES IMPORTANCE IN THE CHILD'S EMOTIONAL  
DEVELOPMENT IN THE EARLY LIFE**

**ABSTRACT:** This work was developed from a bibliographic review. When we talk about this link is necessary to study the first group that allows this relationship: the family. Parents are the basis for child's emotional development, because in this relationship the first links are formed, as well as the character and personality of the child. However, it is with the mother that the child experiences their first affective link. It is from this context that the work will speak, about the formation of emotional links, the failures in this process and the importance in the child's emotional development.

**Keywords:** family, emotional link, mother-infant relationship.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia – PUC Campinas. Docente e supervisora da Faculdade de Psicologia Padre Anchieta (UNIANCHIETA). Psicóloga Clínica. E-mail: [ibatista@anchieta.br](mailto:ibatista@anchieta.br).

<sup>2</sup> Psicóloga – Graduada pela Faculdade Anchieta (UNIANCHIETA). E-mail: [robertabadan@hotmail.com](mailto:robertabadan@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

*“A família é a unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha” (Ackerman, 1986, p.29).*

Nos séculos XVI e XVII, as relações familiares entre casais, pais e filhos permeavam-se na comunidade, ou seja, eram consideradas como a mais importante. Nesse contexto, o indivíduo já nascia com papéis predefinidos e a hierarquia ditava as regras sendo que, a desobediência às regras ocasionaria a falta de proteção ou até a morte. Desse modo, *“a família era a sociedade, confundindo-se com ela. O indivíduo perdia sua visibilidade em meio às relações”* (Férez - Carneiro & Poncinato, 2003, p.59).

Segundo Ceccarelli (2007), ainda no século XVII, o Estado ditava regras delineando as atividades das pessoas, mantendo a ordem política predominante e uma família estática sem questionamentos. A igreja também exerceu grande influência definindo como deveria ser o casamento e controlando um modelo cristão e *“ainda hoje, a moral cristã sustenta a indissolubilidade do casamento, a monogamia, a fidelidade e se posiciona contra tudo que ameaça esse modelo [...]”* (Ceccarelli, 2007, p.314).

O início do século XVIII foi marcado pela mudança de lugar que a criança ocupava e da família. Para Férez - Carneiro e Poncinato (2003), a afeição foi o título mais importante identificado na época, onde a linhagem passou a ter valor de família conjugal, tornou-se uma “célula social”, valorizando o “sentimento de família” de forma a trazer as famílias da antiga sociedade para um ambiente mais reservado. Segundo esses autores, é nesse momento que emerge o interesse emocional dos jovens ao procurar suas companheiras, iniciam suas escolhas, sua liberdade e aos poucos, buscam formar sua identidade, deixando de priorizar o desejo dos pais. O jovem começa a namorar, a cumprir a fidelidade com sua companheira, a responsabilidade perante a sociedade e modifica o tipo de vínculo com a família original para criar a sua família baseada em seus próprios critérios. O sentimento toma forma e a espontaneidade permite uma conversa mais aberta. Assim, o casal se isola da comunidade e abre espaço ao conhecimento do amor. Podemos refletir que a opção de escolha dos jovens com suas companheiras originaram a democracia, iniciando-se a diversidade de relações, surgindo assim inúmeras configurações de famílias.

Nesse sentido, para Ackerman (1986), as mudanças do padrão familiar determinam-se por sua organização interna ou por sua posição na comunidade. Não havendo assim nada constante na família, a não ser que ela está sempre conosco.

Dias (1992) afirma que o que realmente liga uma pessoa a outra dentro da família são as afinidades e os laços de parentesco e seja qual for o modelo familiar, a criança não sobrevive sem a família e esta por sua vez tem o dever de socializar a criança, ensinando-lhe comportamentos adotados em sua cultura, como regras e padrões de conduta.

A partir desse contexto, o presente estudo visa analisar a influência do vínculo familiar no desenvolvimento emocional da criança, destacando o Vínculo na Constituição Familiar, Vínculo Mãe e Bebê e a importância dos Vínculos Afetivos para a vida emocional da criança.

## VÍNCULO NA CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

Pichon-Riviére (2007) dedicou-se ao ensino psicanalítico e pesquisou não somente a análise do indivíduo (psicossocial) trouxe também grande contribuição analisando o grupo e a instituição da qual o indivíduo influencia e é influenciado, sendo impossível analisar o indivíduo como ser único. Para o autor “*uma psiquiatria concebida a partir das relações do indivíduo com o grupo e/ou com a sociedade, nos dará dados para constituir uma psiquiatria que podemos denominar Psiquiatria do Vínculo, quer dizer a psiquiatria das relações interpessoais*” (Pichon-Riviére, 2007, p. 2).

Na visão Pichoniana, grupo é um conjunto de pessoas que estão ligadas entre si por um período constante de tempo e espaço com um objetivo em comum. É como uma espiral contínua, constituindo um aprendizado mútuo, pois todos os integrantes aprendem juntos.

Segundo Dinamarco (2009), a formação do primeiro vínculo é entre mãe e feto, denominado de vínculo intrauterino. Já durante a primeira infância, é a família, mais especificamente o pai e a mãe, que formam uma estrutura social básica, proporcionando à criança os primeiros vínculos, pois são procurados para proteção, conforto e suporte.

Considerando que o vínculo é complexo, dinâmico e está em constante movimento, pois envolve o indivíduo, um objeto e a inter-relação que ocorre no processo de aprendizagem. Nunca nos relacionamos da mesma forma com os objetos, portanto os vínculos são criados de uma forma particular, são movidos pelas motivações psicológicas de cada indivíduo ou por fatores instintivos. Nessa relação, cria-se uma conduta estabelecendo uma relação interna e externa com o objeto que tende a ser mais ou menos fixa. O vínculo apresenta uma parte racional e irracional, a primeira é um grau consciente e administrado, enquanto a última refere-se ao grau de inconsciência do vínculo interno, onde é estabelecido com um objeto interno, que opera sobre a conduta da criança neste momento. O vínculo pode, ainda, ser normal ou apresentar alterações, sendo assim patológico. Para que ele seja normal, é necessário recorrer à noção de objeto diferenciado e não-diferenciado, que relata as primeiras relações de dependência e independência em relação ao objeto (Pichon-Rivière, 2007).

## **VÍNCULO MÃE E BEBÊ**

Para dialogarmos sobre este tema, traremos contribuições de diversos autores.

Nas primeiras relações, o bebê desenvolve um vínculo muito forte com sua mãe ou a mãe substituta. Não existe no recém nascido ainda nada comparado ao Ego. Segundo Brum e Schermann (2004), ao nascer, a criança possui necessidades fisiológicas básicas que devem ser satisfeitas, que são: o alimento e conforto. Ela vive o estágio de indiferenciação, sendo incapaz de distinguir estímulos internos e externos, entre ela mesma e seu redor, iniciando o desenvolvimento da noção de objeto que em psicanálise está relacionada à pulsão, ou seja, o impulso parece estar orientado a encontrar um objeto do qual favorece a descarga de tensão interna. O ego busca um objeto que possibilite essa descarga, trazendo assim satisfação as suas necessidades. O objeto pode ser externo ou uma parte do corpo, como uma representação fantasiástica ou psíquica destes. O impulso em tal contexto se relaciona aos fenômenos puramente intrapsíquicos. Uma situação que pode ser utilizada para exemplificar essa relação é o momento da amamentação, onde o seio da mãe é fonte de gratificação para o bebê. Nesse caso, o seio da mãe é um objeto importante aos impulsos do bebê e é altamente

catexizado, ou seja, o bebê investe uma grande quantidade de energia psíquica na imagem ou fantasia desse objeto (o seio).

Fontoura (2004) contribui relatando que a amamentação não só satisfaz a fome do bebê nesse momento. Mãe e bebê experimentam uma vinculação afetiva ímpar com as trocas de olhares e afeto. As angústias do bebê são acolhidas e a mãe sente prazer em alimentá-lo, pois ao amamentar o hipotálamo libera o hormônio ocitocina, conhecido como hormônio do amor materno, proporcionando também sentimentos de segurança e tranquilidade a mãe. Assim, a mãe exerce uma relação de grande importância nos primeiros dias e horas de vida de seu bebê.

As pulsões do ego segundo Brenner (1987) relacionam-se num sistema dualista, como pulsões sexuais, que estão relacionadas à sobrevivência da espécie e à libido, como também a pulsão oral, anal e fálica presentes nas fases psicosssexuais. São estas pulsões que remetem a um componente de desejo erótico, de relação sexual e à pulsão de agressividade, ou seja, um impulso destrutivo ou agressivo. Ambas se inter-relacionam, porém não precisam de quantidades iguais de energia. O autor descreve que *“a teoria psicanalítica postula que aquelas forças instintivas já estão em atividade no bebê, influenciando o comportamento e clamando por gratificação, que mais tarde produz os desejos sexuais do adulto, com todo seu sofrimento e êxtase”* (Brenner, 1987, p. 37).

Nesse contexto, não podemos deixar de abordar a questão do narcisismo que diz respeito à construção do eu e do objeto. Nakagawa (2007) nos lembra que o narcisismo é um componente essencial ao desenvolvimento libidinal e completa a pulsão. Inicialmente, sua função é de auto-erotismo e sua satisfação ocorre de modo não organizado, encerrando a si mesmo e, finalmente, para que se instale, deve ser investida no mundo exterior. Esse mesmo autor comenta que o narcisismo primário é uma posição de desejo e ideal proporcionado pelos pais, onde há um investimento pulsional e narcísico em direção à criança, funcionando como uma reprodução narcísica dos pais em direção aos filhos. É a partir da própria estrutura narcísica que os pais trabalham para constituírem o espaço de desenvolvimento de seus filhos, que são suas heranças. Nesse investimento, precocemente a criança investe toda a libido em si própria. O narcisismo primário é pré-condição para o secundário, pois ocorre a persistências das defesas, portanto, narcisismo secundário. Sendo o narcisismo e um estado de regressão,

onde a criança retorna ao ego da libido, numa posição que era amado e admirado sem restrições. Abdicar a essa perfeição não é tarefa fácil, a criança ao crescer tem que ter seu julgamento crítico, não voltar àquela posição de perfeição, assim poderá formar um ideal de ego.

Bowlby (2006) descreve-nos o comportamento de apego. Para o autor, existe a relação de vínculo entre o bebê e a mãe desde as primeiras horas de seu nascimento, mas o bebê só procura companhia de sua mãe quando tem consciência dela. Bowlby (2006, p. 221) propõe que *“o vínculo da criança com sua mãe é um produto da atividade de um certo número de sistemas comportamentais que tem a proximidade com a mãe como resultado previsível”*. O bebê desenvolve os sistemas comportamentais como o de sugar, chorar, seguir e sorrir interagindo com um determinado ambiente de sua evolução adaptativa e com a principal figura para ele que é a mãe, tendendo a manter-se próximo a ela. Esse autor nomeia tal vínculo como comportamento de ligação, caracterizado nos seres humanos e tendo maior evidência nos primeiros anos da infância, inicia-se no terceiro mês, e tem maior presença no sexto mês de idade. O comportamento de ligação *“inclui o choro e o chamamento, que suscitam cuidados e desvelos, o seguimento e o apego, e também os vigorosos protestos se uma criança ficar sozinha ou na companhia de estranhos”* (Bowlby, 2006, p. 171). O apego é um comportamento que apresenta um vínculo muito forte como de conforto e segurança, de modo que *“as figuras para as quais ele é dirigido são amadas, e a chegada delas é saudada com alegria”* (Bowlby, 2006, p. 171). Na medida em que a criança explora seu ambiente, ela começa a absorver novos conhecimentos e se afasta do comportamento de ligação.

Para Winnicott (2001), desde o início do desenvolvimento há a necessidade de se levar em conta a hereditariedade, o ambiente e o bebê, ou seja, é importante considerar que embora o bebê desenvolva suas tendências herdadas, que é o processo de maturação, ele precisa de um ambiente que facilite a ocorrência deste processo. Winnicott (2001) também deixa clara a importância das primeiras relações da mãe com o bebê para o seu desenvolvimento e descreve sobre o desenvolvimento emocional primitivo em relação à dependência do bebê, que é uma tendência inata correspondente ao crescimento do corpo e o desenvolvimento de certas funções, como por exemplo, o andar, ao completar o seu primeiro ano. Tais funções são fundamentadas à sua saúde

mental e fazem parte de um processo evolutivo, mas não podem se afirmar na ausência de condições suficientemente boas.

Winnicott (2001) relata que no primeiro ano de vida, o bebê tem uma dependência absoluta no que diz respeito ao ambiente físico e emocional. O bebê consegue manter viva a idéia da mãe e cuidado que vem recebendo por certa extensão de tempo. Podendo nessa fase desenvolver um pouco de sua independência, porém, só é possível que isso ocorra se houver uma pessoa sensível a perceber suas necessidades, e, essa pessoa costuma ser a mãe, delicada e constante. Se a mãe está disposta a essa vivência é então chamada de “mãe suficientemente boa”, uma vez que supre todas as necessidades e inseguranças do seu bebê.

Há dois tipos distintos de identificação: da mãe com seu filho e de seu filho em sua relação, desde a gravidez a mãe tem uma surpreendente capacidade de identificar-se com seu filho tendo uma “preocupação materna primária”, em que ela desenvolve uma capacidade especial, de sentir e fazer as coisas para seu bebê, que embora tenha certa identificação com a mãe, ainda não é capaz de reconhecer e diferenciar nenhum objeto. Espera-se que esteja sendo cuidado por uma “mãe suficientemente boa”, aquela que consegue se adaptar as suas necessidades, identificar-se com ele, de modo a sentir suas necessidades como um processo natural. *“Só na presença dessa mãe suficientemente boa pode a criança iniciar um processo de desenvolvimento pessoal e real”* (Winnicott, 2001, p. 24). No entanto, essa mãe só será capaz de desenvolver este papel se sentir-se segura dentro da relação.

Neto (1899) relata a importância do ambiente facilitar como um bom processo no desenvolvimento e na integração da criança, uma vez que inicialmente a criança passa num estado de indiferenciação, para depois perceber o que faz e não faz parte de si. A mãe sendo tal meio facilitador permite o surgimento do eu e a internalização das funções que por sua vez, nunca se completam, estão sempre em equilíbrio com as externalizações. Este processo permite o estabelecimento do “eu” e o “não eu”, onde o ego participa de diferentes estágios, permitindo as primeiras relações objetivas.

No momento em que se dá a separação do “eu” e do “não eu”, a atuação da “mãe suficientemente boa” é muito importante, pois ela já está adaptada as necessidades e as possíveis frustrações da criança, acrescenta (Winnicott, 2001). A função do pensamento

da mãe nesse período é uma base, ou seja, apóia o pensamento do bebê. Se houver falha neste processo, o bebê vive uma grande angústia.

Em *Condições traumáticas da relação mãe-bebê*, Neto (2004) relata sobre a consequência dessa falha, que seria o trauma, este, que não ocorre por um acontecimento único, mas sim a partir de uma série de repetições de falhas ambientais, ou seja, materna. Nessa fase, o ego do bebê ainda não entende os acontecimentos externos, ele ainda é imaturo, não tem defesas, o que lhe proporciona grande angústia. Para Neto (2004, p. 3) “[...] o trauma está ligado ao grau de imaturidade do bebê juntamente com o grau de proteção que o ambiente é capaz de fornecer para que as crianças não se defrontem com as angústias inomináveis e inesperadas [...]”.

As necessidades psíquicas do bebê, onde a primeira é de encontrar um continente para suas vivências psíquicas, onde a mãe é de extrema importância, pois, em sua presença, o bebê forma pensamentos e experiências psíquicas. No momento e após o parto, a mãe se encontra em regressão, o que favorece sua identificação projetiva, através de carinho com seu bebê. “*Facilitando a capacidade rêverie, a recepção e transformação das identificações projetivas em elementos toleráveis pelo bebê*” (Safra, 1995, p.117).

O bebê desenvolve algumas expectativas segundo suas necessidades. A mãe procura adaptar-se as suas necessidades e satisfazê-las. Essa relação permite ao bebê ter confiança e criar as primeiras relações objetivas, como um mundo real para o desenvolvimento do seu eu, a partir das necessidades que serão satisfeitas pela mãe. Essa relação é introjetada no bebê e mais tarde internalizada, abrindo caminho para o desenvolvimento do ego até para a autonomia que ele irá adquirir com o ambiente. “*Através do contato com a mãe, o bebê tem a oportunidade de ir desenvolvendo recursos psíquicos que lhe possibilitem lidar com a realidade externa e interna*” (Safra, 1995, p.114).

## **VÍNCULO AFETIVO**

São muitos os autores que trazem-nos contribuições sobre este tema. Traremos alguns para continuarmos dialogando sobre o papel materno ampliando para o papel paterno nesta relação.

Segundo Bowlby (2006, p.96) “*O núcleo daquilo que eu chamo de ‘vínculo afetivo’ é a atração que um indivíduo sente por outro indivíduo*”. São sentimentos dedicados a alguém em especial não a qualquer pessoa, buscando sempre manterem-se próximos. Porot (1954) acrescenta que não basta só compartilhar de um mesmo teto e o mesmo sangue, para que em uma família haja um alicerce de respeito, é necessária a relação afetiva, o amor recíproco de uns com os outros criando um vínculo que mantenha essa relação.

A formação dos afetos inicia-se no feto ainda em gestação, tende a desenvolver-se na infância e manter-se com o decorrer dos anos. “*Inicialmente, o único meio de comunicação entre a criança e sua mãe é através da expressão emocional e do comportamento que a acompanha*” (Dinamarco, 2009, p.15). A mãe é quem forma o primeiro vínculo afetivo com seu bebê através da amamentação, suprimindo suas necessidades primárias e por isso é fundamental a forma com que ela manipula seu bebê, o cuidado ao segurar seu corpo. O lidar é uma função materna ímpar ao desenvolvimento do bebê, porque está relacionada à ideia de que cuidar do bebê e do seu corpo é como se mãe e bebê formassem uma só unidade (Dinamarco, 2009).

Del Nero (2005) afirma que o importante para o bom desenvolvimento do bebê e da formação de sua personalidade não é só a mãe o alimentar, mas a maneira que o alimenta. O amor dedicado ao seu filho é essencial, pois ao ser alimentado ele incorpora as carícias, o olhar, o cheiro, a voz e o toque que recebe de sua mãe. Esse conjunto de cuidados oferece ao bebê sensações prazerosas, o ajuda a perceber seus limites e a partir deles, estruturar seu esquema corporal para formação do próprio eu.

Safra (1995) e Winnicott (2001) concordam, afirmando que os cuidados que a mãe tem para com o seu bebê, possibilitam ao invés de ansiedades, experiências positivas e de segurança, auxiliando nas primeiras discriminações do ambiente e integração do eu.

Até os doze meses de vida do bebê, o papel do pai não é muito destacado na literatura como vimos com a relação mãe-bebê. No entanto, Gomes e Resende (2004, p. 121) comentam: “[...] *sabe-se que o contato corporal entre o bebê e o pai, no cotidiano, é referência na organização psíquica da criança, devido a sua função estruturante no desenvolvimento do ego*”. Botura (1994) acrescenta que a criança quando é tocada com

amor e consegue registrar essa sensação, irá se sentir mais segurança no presente e no futuro.

Para a teoria psicanalítica, o papel estruturante do pai inicia-se com o complexo de Édipo, pois é quando o bebê passa a dividir a mãe com o pai. É o momento em que a criança compreende que o seio da mãe não é sua exclusividade, é necessário dividir com uma pessoa mais forte, seu pai e daí surge na criança o ódio pelo pai, figura que ela também ama (Bertante, 2007).

Segundo Fulgencio (2007), o termo “paternal” vem depois do “maternal”, pois é só gradativamente que o pai torna-se significativo enquanto homem para seu filho. Somente a partir do segundo ano de vida que existe para o bebê a imagem de pai e mãe. Assim, a figura paterna ganha importância, não somente para o desenvolvimento social da criança, mas como suporte perante suas dificuldades.

Bertante (2007) acrescenta que é então neste triângulo (mãe / pai e filho) que as relações afetivas se estabelecem e é com a ambiguidade de sentimentos, criados nessa relação de amor, poder e ódio que se forma uma família e se constrói os mecanismos psíquicos da criança como as neuroses.

A criança precisa do pai e da mãe para organizar dentro de si as trocas de afeto e as vivências. No processo de desenvolvimento da personalidade, o pai ganha visibilidade quando a criança o percebe “[...] *enquanto desejo da mãe e objeto daquilo que o filho está apto a aprender dele, estabelecendo uma dialética*” (Gomes & Resende, 2004, p. 121).

Para Safra (1995), o papel do pai é importantíssimo no acolhimento do filho, oferecendo segurança, identificando-se com ele e dando suporte a mãe, sustentando assim essa nova relação.

Winnicott (2001) comenta que o apoio do pai e do ambiente social é importantíssimo para o desempenho materno, não esquecendo que o pai pode favorecer um ambiente acolhedor e estimulante para seu bebê, pois existem mães que não conseguem se identificar com seu bebê e desenvolver uma relação afetiva com ele. Isso difere da teoria psicanalítica tradicional que reflete nas relações familiares como um jogo de representações citadas pelos conflitos internos que o bebê vivencia.

O ambiente exerce influências significativas, positivas ou negativas para o desenvolvimento e estruturação da personalidade da criança, além claro da sua própria

capacidade adaptativa ao meio e também de seus pais. Ambos aprendem e amadurecem juntos. As relações afetivas da criança com seus pais do seu nascimento até os seis anos de idade são muito importantes para a formação de sua personalidade como de seu caráter, pois nessa fase ela constrói valores que mais tarde vai denominá-los como seus. *“A necessidade de criação de vínculos afetivos que nos permitam amar e sermos amados é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da personalidade”* (DEL NERO, 2005, p.60).

Porot (1954) afirma que é a família, que estabelece os primeiros vínculos afetivos para o bebê, auxiliando em seu desenvolvimento e propiciando as primeiras identificações. São pelas vivências familiares que o bebê constitui seu caráter e sua personalidade perante a sociedade. É passando por essas experiências que a criança aprende a ter domínio sobre si, a enfrentar a vida e lidar com as diversas situações.

No convívio familiar as crianças vivenciam o amor e ódio em relação a seus pais, por isso Dinamarco (2009) e Del Nero (2005) afirmam que a criança sente-se confiante ao saber que sua família é uma base segura e está em retaguarda para quando precisar de auxílio, assim ela tem um potencial melhor para se desenvolver, um bom equilíbrio emocional e autoconfiança. Os pais ao proporcionar um lar de união a seus filhos estão oferecendo um apoio fundamental para seu amadurecimento. Uma relação entre pais e filhos saudável favorece um sentimento de segurança que a criança constrói com ela mesma e com o mundo que a cerca.

Concordamos com Fulgencio e ressaltamos que a falha materna pode ocasionar grande angústia para o bebê e a falha paterna também, atingindo inicialmente a mãe e conseqüentemente o ambiente do bebê. Quando a criança já tem uma relação estabelecida com o pai, pode ser atingida por suas falhas e pela qualidade de sua presença (Fulgencio, 2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos afirmar que o parâmetro socialmente determinado familiar pai, mãe e filhos vêm se modificando com o passar do tempo e o modelo de família *“[...] distancia-se da ligação biológica para ganhar um sentido muito mais subjetivo, que geralmente depende da perspectiva do sujeito em questão”* (Dias, 1992, p. 10).

Contudo, é a família que proporciona a formação dos primeiros vínculos afetivos, essenciais para o desenvolvimento da criança.

Ao nascer, a criança não consegue identificar o que ocorre no mundo exterior, tão pouco distinguir estímulos, portanto; *“não se pode pensar, nesse momento, em termos de triangularidade, devido à extrema imaturidade do bebê”* (Fulgencio, 2007, p.5), nem ao menos como dualidade, pois o bebê não consegue ainda entender que a mãe é algo separado dele. Então um ambiente seguro e a presença da mãe, tornam-se fundamentais para seu desenvolvimento e só sentindo-se amparado que o bebê consegue se desenvolver e integrar-se a outros grupos. Entende-se no contexto psicanalítico, que o vínculo mãe-bebê é necessário e permite um bom desenvolvimento emocional e físico ao bebê, porque a criança cria expectativas perante suas necessidades e estas sendo supridas, oferecem-lhe confiança.

Concordamos com a visão Pichoniana de que é impossível observar um indivíduo sem levar em consideração o grupo ao qual participa e a instituição da qual está inserido, tornando impossível analisar só o bebê, já que todo o contexto relata sua experiência de vida.

*“[...] a herança de características parentais e históricas familiares são necessárias ao bebê, que precisa se inscrever nela para construir uma fundação à sua existência”*. O lar é então a arena na qual a criança adquire experiências, habilidades e desenvolvem diversos papéis sociais. (Monteiro, 2009, p.38). Um lar solidário e acolhedor permite que a criança vivencie essas experiências positivamente, pois oferece condições para a criança desenvolver sua totalidade, proporcionando um cuidado seguro e suprimindo suas angústias, medos e inseguranças.

O amor, a estabilidade da família e a aceitação do filho são essenciais, porque oferece segurança à criança, como o equilíbrio amoroso entre o casal, mantendo assim um vínculo sólido. Portanto, *“não há nenhum outro tipo de relacionamento no qual um ser humano se coloque de maneira tão irrestrita e contínua a disposição do outro como na família”* (Dinamarco, 2009, p. 23). Acreditamos ser tarefa da família além de socializar a criança, favorecer o desenvolvimento de sua personalidade.

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ACKERMAN, Nathan Ward. (1986). *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. Tradução: Goulart, Maria Cristina. Porto Alegre: Artes Médicas.

BERTANTE, Marcela Zaidem Carneiro. (2007). A Crítica Foucaultiana de Uma Invenção Freudiana. *Cientefico*. Ano VII, v. II, p.03-14. Retirado em 17 de setembro de 2010 de [www.frb.br/ciente/dossie/dossie\\_bertante.pdf](http://www.frb.br/ciente/dossie/dossie_bertante.pdf).

BOTURA, Wimer Jr. (1994). *A paternidade faz a diferença*. São Paulo: Gent.

BOWLBY, John. (2006). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. Tradução: Cabral, Álvaro. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BOWLBY, John. (2002). *Apego e perda: apego*. Tradução: Cabral, Álvaro. v.1. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRENNER, Charles. (1987). *Noções básicas de Psicanálise: introdução a psicologia psicanalítica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Imago.

BRUM, Evanisa Helena Maio, & SCHERMANN, Lígia. (2004). Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: Abordagem teórica em situação de nascimento de risco. *Ciência & Saúde Coletiva*, p. 457-467. Retirado em: 01 de junho de 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n2/20399.pdf>.

CECCARELLI, Paulo Roberto. (2007). As bases imaginárias da família In: Férez - Carneiro, Terezinha. (Org). *Família e casal: Saúde, trabalho e modos de vinculação*. (p. 311 – 323) São Paulo: Casa do Psicólogo.

DEL NERO, Sonia. (2005). *Psicanálise das relações familiares*. 1. ed. São Paulo: Vetor.

DIAS, Maria Luiza. (1992). *Vivendo em família: relações de afeto e conflito*. São Paulo: Moderna.

DINAMARCO, Marco Aurélio. (2009). *Em busca dos elos rompidos: Um estudo sobre a importância do vínculo afetivo nas relações familiares*. Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

FÉREZ - Carneiro, Terezinha, & Poncinato, Edna Lúcia Tinoco. (2003). Modelos de família e Intervenções terapêuticas. *Interações*. VIII, n. 16 p.57-80. Retirado em: 17 de novembro de 2009 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/inter/v8n16/v8n16a04.pdf>.

FONTOURA, Telma. (2004). Aleitamento materno: Uma perspectiva psicológica. *Técnic Enferm*. Retirado em: 08 de setembro de 2010 de [http://www.pucpr.br/servicos/programas\\_saude/palma/palestra.html](http://www.pucpr.br/servicos/programas_saude/palma/palestra.html).

FULGENCIO, Claudia Dias Rosa. (2007). *A presença do pai no processo de amadurecimento: Um estudo sobre D.W.Winnicott*. Dissertação de Mestre, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Gomes, Aguinaldo José da Silva, & Resende, Vera da Rocha. (2004). O pai presente: O Desvelar da Paternidade em uma Família Contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 20, n.2 p.119-125. Retirado em: 17 de setembro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a04v20n2.pdf>.

MONTEIRO, Denise de Souza Feliciano. (2009). *Para além do seio. Uma proposta de intervenção psicanalítica pais-bebê, a partir da escuta dos sentidos ocultos nas dificuldades de amamentação, como auxiliar no desenvolvimento*. São Paulo. Retirado em: 15 de maio de 2010 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-04122009-142844/>.

NAKAGAWA, Patrícia Yumi. (2007). O narcisismo e a fase do espelho. *Palavra escuta*. Retirado em: 19 de junho de 2009 de <http://www.palavraescuta.com.br/textos/o-narcisismo-e-a-fase-do-espelho>.

NETO, Orestes Forlenza. (2004). Condições traumáticas na relação mãe-bebê. *Natureza Humana*, v.6, n.1 p.79-86. Retirado em: 15 de junho de 2009 de [http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-24302004000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302004000100004&lng=pt&nrm=iso).

NETO, Orestes Forlenza. (1899). Winnicott e o ambiente facilitador. *In: Mautner, Anna Verônica et al. Em busca do feminino: Ensaios psicanalíticos*. (p. 1 – 24). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PICHON – Riviére, Enrique. (1992). *Teoria do vínculo*. Tradução: Zamikhowshi, Eliane Toscano, revisão técnica Velosso Marco Aurélio Fernandez; revisão da tradução Stahel, Mônica (p. 1 – 15). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (originalmente publicado em 1980).

POROT, Maurice. (1954). *A criança e a família*. (Coleção Paidéia). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

SAFRA, Gilberto. (1995). *Momentos Mutavivos em Psicanálise: Uma visão Winnicottiana*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

WINNICOTT, Donald Woods. (2001). *A família e o desenvolvimento individual*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes.

---

## FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA CRÍTICA

*José Renato Polli<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre os pressupostos teóricos fundamentais de um processo de formação docente em perspectiva crítica. A Pedagogia Crítica tem como grandes referências as produções dos pensadores da Escola de Frankfurt e, em outra tendência, as influências de Antonio Gramsci, intelectual italiano que se inspirou no marxismo. Na tendência frankfurtiana, há um consenso em atribuir ao educador brasileiro Paulo Freire o protagonismo original do pensamento educacional crítico. A tendência denominada pedagógica histórico-crítica, que em grande medida se inspira em Gramsci, também conquistou grande expressão no pensamento educacional brasileiro. A partir do debate com algumas obras de referência, de autores destas duas expressões críticas, propomos como cerne de sua preocupação formativa o desejo de promover o ideário emancipatório por meio da educação, com vistas a superar as realidades contraditórias verificadas na adoção do modelo liberal de sociedade.

**Palavras-chave:** Emancipação; Pedagogia Crítica; formação docente.

### TEACHER TRAINING IN CRITICAL PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** This Article has as objective to promote reflection on the fundamental theoretical assumptions of a process of teacher training in critical perspective. The Critical Pedagogy has as great references to the productions of the thinkers of the Frankfurt School, and in another trend, the influences of Antonio Gramsci, Italian intellectual that he was inspired by marxism. The Frankfurtian trend, there is a consensus in assign to Brazilian educator Paulo Freire the protagonism of original educational thinking critically. The pedagogical trend called historical-critical, which to a large extent inspired by Gramsci, also won great expression in Brazilian education. From the debate with some reference works, authors of these two expressions, we

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação – FEUSP e docente no Unianchieta

propose as critical core of its formative concern the desire to promote emancipatory ideals by means of education, with a view to overcoming the contradictory realities encountered in adopting the liberal model of society.

**Keywords:** Emancipation; Critical Pedagogy; teacher training.

## INTRODUÇÃO

Com o crescente aprimoramento das políticas públicas educacionais que garantem o acesso à escola para a maioria das crianças, jovens e adultos brasileiros, o debate sobre qual educação queremos e que tipo de formação deve permear o trabalho dos educadores, a partir de uma determinada concepção de educação, tem promovido uma articulação em vários segmentos da sociedade na defesa de uma escola pública de qualidade para todos.

Há indícios da necessidade de promover mudanças na estrutura e organização dos sistemas de ensino, bem como nas práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. A formação inicial e permanente de educadores aparece, no bojo dessas mudanças, como tarefa primordial, dentro de novas concepções de educação, para a formação de cidadãos ativos, voltados para a busca de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A existência de descompassos e da falta de diálogo entre educadores, planejadores e gestores escolares gera uma série de incompreensões, queixas e conflitos, ocasionados por ambos os lados. Os educadores sentem-se, muitas vezes, usados como objetos de experiência, imaginando-se desrespeitados em seu ritmo de trabalho, seus interesses e necessidades. Além de, geralmente, apontarem um descompasso na relação entre teoria e prática, uma falta de padrão entre o que se diz e o que a eles é exigido. Já os gestores, queixam-se de resistências às mudanças e falta de comprometimento por parte de muitos educadores.

A defesa de modelos tidos como “soluções *sine qua non*” para os problemas educacionais do país, bem como os modismos que tomam forma em momentos específicos da história da educação no país acentuam esses descompassos, já que sempre há uma expectativa de que algum modelo venha a suprir todas as necessidades

dos atores envolvidos no processo educacional. Quase sempre não há uma reflexão profunda sobre os limites e possibilidades de cada concepção e forma de percepção sobre o que é educar. No processo histórico, verifica-se a descontinuidade e um esquecimento das ideias e modelos anteriores e uma conseqüente adesão sem espírito crítico a uma moda imposta e uma cobrança de resultados nem sempre relacionada a uma clara concepção de educação.

É pensando nas possibilidades e limites que o processo educativo enseja que a formação docente deve fugir dos modismos e se constituir como permanente reflexão. Não deve haver expectativas e esperanças em relação a uma “nova” abordagem que solucione todos os problemas.

Desde o início da década de 90, com menor grau de variação nas última décadas, a educação brasileira esteve influenciada pelo pensamento tecnicista neoliberal, que pela força discursiva e forte atuação política de organismos internacionais como o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO, constituiu-se a partir da marca do fenômeno da flexibilização. Dentre os aspectos mais visíveis desse processo estão as desregulamentações a partir da fala enviesada da descentralização, a imposição de padrões curriculares, a institucionalização da técnica como referencial teórico e, por conseqüência, uma perspectiva de formação docente pautada por essa lógica tecnicista. Alguns conceitos como “expectativas de aprendizagem”, “habilidades e competências”, em especial, deram forma a um processo de despolitização na construção do discurso da formação “continuada” docente, conceito que se contrapõe ao de “formação permanente” nas concepções mais críticas.

Vários autores têm apontado para esta realidade. Santos (2004), inspirando-se em autores críticos, menciona uma “cultura do desempenho”, a criação de novos interesses e valores, que indicam a performance com ação central das políticas educacionais capitaneadas pelo Estado, especialmente agindo na construção de uma identidade profissional dos educadores que abre mão da criticidade. A autora defende que tais políticas caminham de forma oposta às concepções críticas, na medida em que, numa visão utilitarista, preocupam-se mais com a eficiência dos sistemas, os custos, a eficácia e a adequação ao mercado (SANTOS, 2004).

Em vários países, como na Inglaterra e Nos Estados Unidos, a ideia de desempenho profissional, própria do mundo empresarial, ganhou corpo na elaboração

de políticas de formação docente, condicionando a progressão salarial vinculada ao ensino de conteúdos preestabelecidos e medição dos resultados dos alunos por meio de testes que em nenhum momento abrigam a possibilidade da avaliação da formação humana. Em tal processo, os gestores escolares desempenharam papel central no estabelecimento dos merecimentos e punições, muito subjetivamente definidos a partir de preferências pessoais. Sob esta perspectiva, instituições superiores responsáveis pela formação inicial do professor, abdicando da intenção de formar em sentido amplo e holístico, foram estimuladas a oferecer “programas preparatórios” para os ingressantes na carreira docente, levando a uma desqualificação da profissão, reduzida à “capacidade técnica do educador” (Ibidem, p. 1150).

No bojo dessa dinâmica, os elaboradores de políticas públicas faziam subentender que a prática da contabilização de resultados estaria conectada e legitimada pelo “interesse público” em demonstrar o “uso dos recursos” e a “qualidade dos serviços”. A própria noção de qualidade, acabou restrita a características operacionais de economia, eficiência e efetividade e controle através de sistemas de auditoria. (Ibidem, p. 1150).

Reúnem-se um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas no conhecimentos/conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida (FREITAS, 2003, p. 1116).

No cotidiano da escola, ainda segundo a autora, a agenda dos educadores e alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, sob esta perspectiva, submetem-se ao que as autoridades definem como “indicadores de desempenho”.

Considerando os processos de formação docente que priorizam apenas os fatores cognitivos e operacionais, Gatti (2003) adverte que essa concepção, por considerar que oferecer conteúdos e priorizando a racionalidade dos educadores, possibilita produzir mudanças em posturas e formas de agir. Definindo essa postura como limitada, a autora indica que os processos de aquisição do conhecimento estão inseridos numa complexidade socioafetiva e cultural.

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em

contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem (GATTI, 2003, p.197).

As interações sociais que ocorrem no âmbito da prática educativa constituem-se como processo, elas mesmas, de formação permanente, já que as experiências culturais diversificadas se entrecruzam na partilha entre os sujeitos da formação, que criam novas práticas em conjunto, através de redes de troca de informações e de comunicação de experiências. As chances do aumento da consciência do papel social do docente nas relações com os discentes se verifica na medida da proximidade de sua prática com a realidade das comunidades em que trabalha (Ibidem, p. 201).

Portanto, inserida no debate sobre a formação docente, está a reflexão sobre os conceitos que, frequentemente, são tomados como sinônimos. Noções como as de treinamento, reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, formação em serviço, desenvolvimento profissional, não são fruto de uma questão semântica. Há equivalências entre os conceitos, mas eles não são sinônimos. Como dizem alguns autores, a escolha dos termos dependerá da concepção de formação em que se referenciam.

Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, são totalmente inadequados para uma visão pedagógica contemporânea e progressista de linha crítica. Capacitação, outro termo muito utilizado não é sinônimo de formação continuada ou formação permanente, mas tornar alguém capaz e hábil para o exercício de uma tarefa educativa não é algo totalmente inadequado. Não a capacitação como convencimento, mas, sobretudo, como desenvolvimento de saberes.

Formação continuada, educação permanente e educação continuada são termos mais utilizados, embora não similares. Formação continuada são processos de formação daqueles que já finalizaram sua formação inicial e já exercem a profissão docente, que podem discutir projetos e ações inseridos num contexto histórico e social, com a finalidade de promover o conhecimento necessário para a transformação da realidade. Formação permanente, na linha da Pedagogia Crítica freireana, apresenta-se como termo mais amplo e adequado, já que todo o processo vital inclui a necessidade de aprendizagens, já que somos seres inacabados e em construção. Da mesma maneira, a

educação formal está inserida nessa dinâmica de permanente aprimoramento pessoal, incluindo a preparação para a atividade docente.

É a partir desta premissa básica, que a Pedagogia Crítica, aos moldes do pensamento educacional de Paulo Freire, vê a formação permanente como contraposição à chamada “formação continuada”, esta última centrada nas ideias de reciclagem e treinamento (SAUL, 2009).

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Para Freire, o ser humano é um ser inacabado e em permanente processo de aprimoramento, daí a noção de formação permanente estar relacionada a todo processo humano vital. Na prática docente propriamente dita, faz-se necessário procurar perceber as teorias subjacentes às práticas dos educadores, mesmo que eles ou elas não sabiam defini-las. Num “que-fazer” há uma teoria embutida (idem, ibidem).

A formação permanente em perspectiva crítica constitui-se como grande desafio para a educação brasileira. Possui características que chocam com as estruturas burocráticas dos sistemas educacionais.

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.260-261).

Na mesma linha de preocupação, os autores da referência anterior, se preocupam, como Gatti (2003), com a valorização do trabalho docente, que ocorre pela iniciativa de “dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261). Porém, diferentemente

da tendência libertadora freireana, os autores ainda assumem no seu discurso, termos como “habilidades” e “formação contínua”.

## **1. HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NO BRASIL**

A primeira iniciativa voltada para a formação de educadores no Brasil data de 1820, com o trabalho desenvolvido pelas escolas de ensino mútuo, com objetivo de preparar os docentes e instruir para o domínio de métodos de ensino. Com a influência dos ideais republicanos da Revolução Francesa, surgem os primeiros cursos de formação docente nas “escolas normais”, frágil iniciativa, que dura até 1870, quando a instrução primária se torna obrigatória. Com a defesa do direito do acesso à escola, surge a necessidade de organização de redes e sistemas educacionais articulados, o que, a partir da década de 1930, toma corpo quando a educação passa a ser tratada como questão nacional.

Nos anos 60, a preocupação principal foi formar docentes para a convivibilidade, as habilidades de relacionamento interpessoal, os aspectos afetivos da educação. Nos anos 70, com a importação de uma visão tecnicista em educação, predominou a formação voltada para domínio de técnicas e métodos de ensino, recursos e mecanismos de avaliação. Nos anos 80, especialmente com o ideário da redemocratização do país, intensificaram-se movimentos na sociedade para que a formação docente estivesse conectada ao discurso da melhoria da qualidade da educação. Com a constituição de 1988, a ideia da qualidade e todos os seus derivados entraram com força no discurso educacional. O ápice regulatório das políticas públicas mundiais para educação das últimas décadas, no entanto, foram os postulados da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, que propugnava priorizar a educação básica e a formação docente como forma de corrigir a ineficácia do sistema educativo.

No Brasil e na América Latina, conforme apontado anteriormente, por influência de órgãos como a UNESCO e a CEPAL, aplicou-se, a partir, sobretudo da metade dos anos noventa e nos anos 90, considerados por historiadores como as décadas perdidas, a chamada versão enxuta da conferência de 1990, com o discurso de que o problema de recursos não existia, ao contrário, a questão era de simples contabilização dos mesmos para a manutenção dos sistemas. Uma clara adesão aos princípios neoliberais, que

deram forma, posteriormente, a todos os retrocessos e flexibilizações que se sucederam, como a LDB imposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Municipalização imposta e o desprezo pela Educação infantil e pelo Ensino Superior. Programas de formação docente que seguiam a linha da versão enxuta da conferência de Jontiem, como a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica, o Pró-letramento, o Programa de Incentivo à Formação Continuada de professores do Ensino Médio, o PDE e o Programa de Apoio à leitura e escrita, bebiam dessa fonte regulatória, cuja visão financista, atribuía apenas ao problema do como fazer superar as dificuldades dos sistemas de formação docente.

O discurso das habilidades e competências propunha a centralidade da formação nos conteúdos escolares, abandonando a prática reflexiva e estudos teóricos, ajudando a formatar uma visão vigente de que o problema é a instrução e a capacidade do professor. As medidas de avaliação e os PCNs impuseram uma lógica restrita à produção e desenvolvimento de atividades laborais em detrimento da formação integral (FREITAS, 2000). Se os anos 90 foram, como se dizia “a década da educação”, o que nela se verificou foi uma política de ajuste e enxugamento dos recursos do Estado para as políticas sociais e o direcionamento de recursos públicos, subordinando o país aos ditames do Banco Mundial e à lógica do mercado (FREITAS, 2003, p. 1097).

Nas políticas de formação, ao invés da profissionalização, predominou a flexibilização, centradas numa pedagogia tecnicista retomada dos anos 60 e 70, e na ideia do desenvolvimento de competências. As Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002) “materializavam essa concepção do ponto de vista da organização institucional e da estrutura curricular” (Ibidem, p. 1097).

Ancorados numa visão política neoliberal estes programas não contribuíram para a formação ampla e integral de educadores comprometidos socialmente valorizados e tecnicamente preparados. Ao contrário, reforçaram a transferência da formação de educadores do campo da educação para colocá-la no campo da formação estritamente técnico-profissional, numa visão pragmática baseada em reformas educacionais de diferentes países, fundadas na epistemologia da prática e na lógica das competências. (Ibidem, p. 1102). A ênfase técnico-profissionalizante rebaixou as exigências no campo teórico e epistemológico, desmerecendo o espaço de formação nas universidades públicas e incentivando a chamada “formação em serviço”, negando também a

construção da identidade docente como trabalho intelectual e de pesquisa em educação. (Ibidem, p. 1107). Entrava em cena o caráter da regulação das políticas por meio da ação decisiva do Estado, impondo medidas como os PCNs (o que se deve ensinar), as Diretrizes e Referenciais (como desenvolver os conhecimentos), as Competências Necessárias (como preparar os professores) a Avaliação de Desempenho (sistemas como o SAEB, ENEM, ENADE) e o Controle do Trabalho Docente e da Formação (processos de certificação e acreditação de cursos e instituições).

## **2. TENDÊNCIAS CRÍTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE**

Diferentes concepções, baseadas em diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos se confrontam no campo da formação docente. É preciso avaliar criticamente quais são essas tendências para ajudar a superar a dicotomia entre teoria e prática (ALTENFELDER, 2005). Em diferentes momentos históricos, podemos detectar diferentes concepções e programas de formação continuada. Faz-se necessário compreender esses movimentos para desvelar o que está encoberto, numa visão crítica que nos permita perceber o que realmente conta como necessidade dos educadores. Neste espaço, abriremos mão de comentar a tendência tradicional, a escolanovista e a tecnicista, para apontar apenas os pressupostos das tendências críticas.

### **2.1. A TENDÊNCIA CRÍTICO-REPRODUTIVISTA**

Tem como pano de fundo a denúncia das desigualdades sociais e o papel ideológico da escola na manutenção da ordem social injusta. Trata-se de um avanço para compreender as relações entre escola e sociedade, a dependência desta em relação àquela e frequentemente é acusada, injustamente, de “mecanicista”, pois não conseguiria observar o papel transformador da escola. Foi bastante presente no contra discurso educacional dos anos 70 e 80. Pierre Bourdieu, grande sociólogo francês que deu base teórica para essa concepção, reconheceu em seus estudos, possibilidades de emancipação através da escola. Os estudos que apontam a ineficácia dessa tendência são fracos teoricamente.

## 2.2. A TENDÊNCIA CRÍTICA

Comporta várias expressões, mas em geral vê o trabalho educativo como dinâmico e dialético, observando as contradições sociais inerentes ao modelo capitalista de sociedade e a possibilidade de superá-las. Admite tanto a aprendizagem através de práticas dialógicas, libertadoras (Paulo Freire) com vistas a democratizar o acesso à cultura e produzir uma condição para a conscientização (ação e conhecimento se imiscuem) e a superação da realidade social injusta, quanto a aprendizagem como instrumento de operacionalização de saberes para a prática transformadora (Dermeval Saviani) numa perspectiva histórico-crítica. O educador nem recai na valorização absoluta do cotidiano, desprezando a teoria, nem diviniza o teórico em detrimento do prático. O professor é visto como agente social para a transformação, não como técnico. No entanto, o déficit de formação teórica provocado pelas invasões ideológicas do neoliberalismo no Brasil dos anos 90, o enfraquecimento das universidades e o incentivo ao desprezo pelo saber acadêmico, produziram efeitos perversos no avanço dessa tendência nas últimas décadas. Como alerta o geógrafo Milton Santos (2000), em seu livro “Por uma outra globalização”, isso é resultado de uma perversidade sistêmica que levou ao empobrecimento intelectual.

Segundo Henry Giroux, citado por Torres (2001) a Pedagogia Crítica é um conjunto de trabalhos diversificados, de saberes educacionais identificados com o trabalho do fundador Paulo Freire, que foi influenciado pela teoria social europeia e que mais recentemente veio a influenciá-la. Seu discurso está associado ao desnudar de formas opressivas de relações, tentando apontar ideologias e impedimentos para a emancipação humana. Inicialmente mais ligada ao discurso ortodoxo marxista, a Pedagogia Crítica recentemente aproximou-se da Teoria Crítica da Sociedade, avaliando os meandros da reprodução social, a constituição dos modelos democráticos de sociedade, os obstáculos à aprendizagem, as estruturas de dominação, entre outros problemas. Tem afinidade com as teorias cognitivistas e do desenvolvimento moral, constituindo-se como uma das mais abrangentes pedagogias, analisando os contextos maiores que deram forma ao sistema educacional, numa posição historicista genérica, avaliando o papel da subjetividade e das formas comunicativas na aprendizagem (cf. Torres, 2001, p. 243-247).

Felizmente, Paulo Freire vem sendo reconhecido mundialmente pelas suas recentes vinculações à Teoria Crítica da Sociedade, corrente de pensamento fundada pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Fala-se de uma “Pedagogia Crítica”, da qual Freire seria o fundador. Mesmo sendo ignorado pelas políticas públicas de formação das últimas décadas, que preferiram referenciar-se em autores que substituíram reformas conservadoras em seus países e assessoraram as mesmas no Brasil, Freire sempre insistiu que o processo de formação inclui tanto a necessidade de uma sólida e rigorosa formação teórica, quanto uma prática emancipatório-política.

## CONCLUSÕES

Nas últimas décadas, a produção de diretrizes de formação provida dos órgãos competentes, sustentava-se na lógica de competências e aplicações teóricas experimentadas em outros países, com forte tendência pragmatista e escolanovista. A aproximação com o trabalho ocorre, segundo essas tendências, na redução à prática individual e técnico-profissionalizante, tentando adequar a prática educativa às dinâmicas da lógica do mercado de trabalho, com predominância no conceito de competência, que enfatiza a individualização dos processos e a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional (FREITAS, 2002, p. 1108).

A conformação subjetiva dos educadores e educandos os insere nessa lógica da competitividade, sua adaptação à empregabilidade e à laboralidade. A regulação do trabalho via desenvolvimento de determinadas habilidades, modelos didáticos e capacidades, direcionam o campo da formação. Modelos de desempenho de professores pautados nesse paradigma foram implantados nos EUA, Canadá e Chile (Ibidem, 1109).

Essas medidas estão relacionadas às propostas de reforma do Estado, especialmente por influência de órgãos como a CEPAL e a UNESCO, que ditaram as regras do papel para a elaboração das políticas públicas, dentro da ideia de um Estado Mínimo e contabilizador de recursos. A centralidade do discurso na utilização de ferramentas da informática como caminhos para superação dos problemas de formação é levada ao patamar de dogma.

Entra em cena também a premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores, sobretudo reforçando o caráter meritocrático e individualista dos resultados. Os princípios progressistas da formação, como a solidariedade, a cooperação, o compartilhamento, são substituídos pelo ideário da competitividade.

Iniciativas correlacionadas a essa perspectiva de formação, com centralidade no processo de avaliação são os chamados “pactos” pela educação, pela aprendizagem e o letramento. As políticas educacionais de formação inicial não rompem com essa concepção, que tomou forma nos anos 90 e início dos anos 2000 (Ibidem, p. 1112). Na contramão, cresce o setor privado e o conseqüente esvaziamento dos cursos de formação de professores, bem como o pouco investimento em ampliação da jornada escolar, a implantação da escola em tempo integral e a revisão das jornadas de trabalho dos educadores.

Por trás dessas políticas, está a concepção neoliberal de mundo que indica quais são as “matrizes de competência docente”.

As bases legais, como a LDB, o ECA, a Constituição, os PCNs, no bojo da reforma do Estado Brasileiro, legitimam o caráter desse modelo de avaliação, reforçando a dimensão técnico-instrumental do trabalho docente. Os documentos que derivam dessa orientação geral suprimem o debate sobre formação assentado numa concepção crítica de educação, que prioriza a formação em seus aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético.

Nessa linha de trabalho, os educadores, para construir um novo modelo de escola, deveriam ajudar a romper com a fragmentação disciplinar, juntando-se em uma unidade metodológica, no trabalho coletivo e interdisciplinar. Os estudantes deveriam conseguir condições de auto-organização, bem como os pais e os movimentos sociais, para influírem na gestão da escola. Pressupõem-se nesse modelo a gestão democrática do projeto pedagógico da escola e o compromisso com a emancipação social na junção de esforços da escola com outros organismos da sociedade (Cf. FREITAS, 2003, p. 1117).

As armadilhas de uma gestão pautada pela lógica da contabilização de recursos podem levar à opção pelo “menor custo”, em detrimento da ampliação da valorização do magistério. Faz-se necessário pensar uma política de formação que priorize a superação dessas influências negativas da visão tecnicista e um esforço por retomar a tradição de lutas em torno a uma formação integral, humanista, progressista. Essa

retomada ajuda a indagar sobre qual modelo de educação queremos desenvolver e para que tipo de sociedade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Paulo Freire, pedagogia crítica e as tarefas do estudioso crítico ativista*. Revista e-curriculum. Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, PUC-SP, v.78, no. 3, Dezembro de 2011.

ALTENFELDER, Anna Helena. *Desafios e tendências em formação continuada*. Revista Construção Psicopedagógica, v. 13, no. 10. São Paulo, 2005. <Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542005000100004&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542005000100004&script=sci_arttext)> Acesso em 02.07.2013.

BRANCO, Cristina. *Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática*. <Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_cristina\\_branco.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf)> Acesso em 02.07.2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. Revista Educação e Sociedade, vol. 24., n. 85, p; 1095-1124, dezembro 2003. <Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02.07.2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Responsabilidade, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo?* III Seminário de Educação Brasileira, CEDES, Simpósio PNE: Diretrizes para a avaliação e regulação nacional, fev/2011.

GATTI, Bernardete A. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Cadernos de pesquisa, no. 119, São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 05.12.13.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2013.

GENTILI, Plabio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso - simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, no. 68, dez/99, p. 239-277.

SANTOS, Lucílola L. de C. P. *Formação de professores na cultura do desempenho*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, no. 89, p. 1145-1157, set/dez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interlocuções pedagógicas – conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

SILVA, Everson Araujo; ARAUJO, Clarissa Martins de. *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire, 29-22. 12.2005, Recife. Disponível em: <[http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao\\_em\\_paulo\\_freire\\_2005.pdf](http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf)>. Acesso em: 05.12.2013.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

---

## GRUPO DE REFERÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE METODOLOGIA DE PESQUISA-AÇÃO

*Eliezer Pedroso da Rocha<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão acerca do Grupo de Referência, uma das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que pode trazer maior eficácia às escolas. Fazendo uso da metodologia da pesquisa-ação, os gestores podem desenvolver as próprias pesquisas acerca dos temas que mais requerem uma ação direta e que podem ser os dificultadores da relação positiva entre ensino e aprendizagem. Para tanto, contam com uma supervisão direta de membros dos órgãos centrais, responsáveis por acompanhar esses estudos. No presente trabalho, detalharemos brevemente o Grupo de Referência Descentralizado da Diretoria de Ensino região de Jundiaí que, juntamente com as Diretorias de Ensino da região de Bragança e Campinas Oeste, formam o núcleo 8 do interior.

### REFERENCE GROUP: AN EXPERIENCE OF RESEARCH-ACTION METHODOLOGY

**Abstract:** This article aims to develop a reflection on the Reference Group, one of the actions of the Department of Education of the State of São Paulo that can more effectively to their schools. Making use of the methodology of action research, managers can develop their own research on the topics that require more direct action that may be hindering the positive relation between teaching and learning. To do so, have direct supervision of members of central department responsible for monitoring these studies. We will detail the Reference Group Decentralized board of education Jundiaí.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Supervisor de Ensino atuando no Departamento de Avaliação Educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da USP. Professor no Centro Universitário Padre Anchieta, em Jundiaí-SP.

## INTRODUÇÃO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com sua sede na Praça da República, em São Paulo, está subdividida em 91 Diretorias Regionais de Ensino, atendendo a cerca de 5 milhões de alunos no ano de 2013, constituindo-se numa das maiores redes de ensino do mundo e a maior do sistema brasileiro. São mais de 5 mil escolas, com cerca de 20 mil gestores.

No ano de 2011, ocorreu um processo de reestruturação, principalmente no campo das coordenadorias, o que afetou toda a rede. Tal mudança foi promulgada a partir de um decreto do governador do Estado, o de nº 57.141, de 18 de julho de 2011, com a formação de 6 Coordenadorias. Até então havia três: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, Coordenadoria de Ensino do Interior e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Havia ainda o Departamento de Recursos Humanos para tratar desse tema específico. Hoje são 6, sendo elas: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI) e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) que, apesar de não ter a denominação de coordenadoria, possui o mesmo *status*.

Para subsidiar a formação continuada dos profissionais da educação, a Secretaria da Educação discutiu um plano com os 91 dirigentes regionais de ensino, e que deveria ser desenvolvido durante todo o ano letivo. Para tanto, era imprescindível que houvesse orientações técnicas sistematizadas, além de presenciais e descentralizadas. Para realizar os encontros, foram criados 27 núcleos de formação em todo o Estado. Esses núcleos foram denominados Grupo de Referência, que seria constituído por supervisores, diretores de escola e professores coordenadores. A partir de 2012, passaram a compor também os diretores dos núcleos pedagógicos das 91 diretorias de ensino. Para acompanhar esses grupos, haveria ainda a atuação de um membro da equipe de gestão do Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério – CEPQM, pertencente à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. Convém destacar que, na proposta inicial, haveria a participação de um consultor universitário, preferencialmente um docente e pesquisador na área de gestão

educacional e escolar. No entanto, por questões de ordem política e administrativa, não houve a participação desse consultor.

Inicialmente, para compor o Grupo de Referência, alguns critérios foram estabelecidos: ser portador do título de doutor ou mestre em gestão escolar ou em educação. Caso não fosse possível contar com alguém titulado, poderia ser um especialista em gestão escolar ou em educação. Persistindo a impossibilidade de encontrar esse profissional, a exigência era de haver experiência em gestão escolar. Em outras palavras, o perfil era de um profissional comprometido com as questões da escola pública. As escolas deveriam ter um número igual ou superior aos gestores da diretoria de ensino.

A carga horária estipulada, inicialmente, para os encontros presenciais foi de 4 horas nos espaços formativos, geralmente nas diretorias de ensino, e de 8 horas nos Núcleos de Formação, que deveriam ser quinzenais. No entanto, ao decorrer das atividades distintas que os gestores estavam submetidos, não foi possível a realização dos encontros quinzenais.

Os Polos e Núcleos ficaram assim subdivididos:

### **Região Metropolitana da Grande São Paulo**

**POLO 01 - Núcleo 01:** Centro Oeste; Norte 1 - **Núcleo 02:** Centro; Norte 2.

**POLO 02 - Núcleo 03:** Leste 1; Leste 4; Leste 5 - **Núcleo 04:** Leste 2; Leste 3.

**POLO 03 - Núcleo 05:** Centro Sul; Sul 1 - **Núcleo 06:** Sul 2; Sul 3.

**POLO 04 - Núcleo 07:** Guarulhos Norte; Guarulhos Sul - **Núcleo 08:** Itaquaquecetuba; Mogi das Cruzes; Suzano.

**POLO 05 - Núcleo 09:** Diadema; São Bernardo - **Núcleo 10:** Mauá; Santo André.

**POLO 06 - Núcleo 11:** Caieiras; Carapicuíba; Itapevi - **Núcleo 12:** Itapeverica da Serra; Osasco; Taboão da Serra.

### **Interior**

**POLO 01 - Núcleo 01:** Andradina; Araçatuba; Birigui; Fernandópolis; Jales; Penápolis; Votuporanga.

**POLO 02 - Núcleo 02:** Araraquara; Jaboticabal; Pirassununga; Ribeirão Preto - **Núcleo 03:** Franca; São Carlos; Sertãozinho; São Joaquim da Barra.

**POLO 03 - Núcleo 04:** Adamantina; Assis; Mirante do Paranapanema; Ourinhos; Presidente Prudente; Santo Anastácio; Tupã.

**POLO 04 - Núcleo 05:** Apiaí; Itararé; Itapeva; Itapetininga - **Núcleo 06:** Itu; São Roque; Sorocaba; Votorantim.

**POLO 05 - Núcleo 07:** Americana; Campinas Leste; Capivari; Limeira - **Núcleo 08:** Bragança Paulista; Campinas Oeste; Jundiaí - **Núcleo 09:** Mogi Mirim; Piracicaba; Sumaré; São João da Boa Vista.

**POLO 06 - Núcleo 10:** Miracatu; Registro; Santos; São Vicente.

**POLO 07 - Núcleo 11:** Guaratinguetá; Pindamonhangaba; Taubaté - **Núcleo 12:** Caraguatatuba; Jacareí; São José dos Campos.

**POLO 08 - Núcleo 13:** Barretos; Catanduva; José Bonifácio; São José do Rio Preto; Taquaritinga.

**POLO 09 - Núcleo 14:** Bauru; Botucatu; Jaú - **Núcleo 15:** Avaré; Lins; Marília; Pirajú.

Apesar de ser uma experiência de formação continuada, o que não é novidade, o seu formato é algo novo, pois, embasado na metodologia da pesquisa-ação, traz para o interior da escola a possibilidade de que o grupo gestor pesquise sua própria prática e busque alternativas para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive realmente. A escolha dessa metodologia ocorrem “em razão do seu reconhecido impacto na formação de educador e na formulação de políticas públicas da educação” (ROCHA, 2012, p. 05).

O que é essa metodologia e o que ela apresenta de novo a tudo o que se fez nesses últimos anos no que se refere à formação continuada de professores e gestores?

### **A metodologia da pesquisa-ação**

Não há consenso a respeito de quem inventou a pesquisa-ação. Os gregos empiristas já faziam um tipo de trabalho onde a relação entre teoria e prática estavam muitos próximas, apesar da dicotomia dos clássicos, como Platão. Essa dicotomia, no entanto, não impedia que houvesse uma constante reflexão acerca da prática, buscando modificá-la. Mais próximos de nós, no século XIX, o filósofo estadunidense John

Dewey também desenvolveu um processo que poderia nos auxiliar nessa reflexão. Aliás, o seu conceito de reflexão vem ao encontro dessa análise.

Se não há consenso acerca de quem inventou a pesquisa-ação, há em quem cunhou o termo na literatura. Kurt Lewin (1946). Por meio de uma pesquisa experimental desenvolvida num contexto de pós-guerra, seu trabalho é o que está na origem das principais discussões. Dessa forma:

pode-se observar que as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo (FRANCO, 2005, p. 487).

Um dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação é que os envolvidos tenham “objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos” (PIMENTA, 2005, p.523). Essa é uma das dificuldades do trabalho coletivo, o que abordaremos adiante.

A metodologia da pesquisa-ação está inserida num contexto maior de investigação-ação, “que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 446). É um processo que envolve planejamento, implementação, descrição e avaliação (Cf. TRIPP, 2005, p. 446).

No entanto, há que se ter o cuidado de não pensar que toda reflexão sobre a ação é pesquisa-ação. Um dos obstáculos que essa metodologia encontra no meio acadêmico, é justamente por esse motivo; “esse termo vem sendo aplicado de maneira tão ampla e vaga que está se tornando sem sentido” (TRIPP, 2005, p. 446). Para não incorrer nesse erro, Tripp (2005, p. 447) define a pesquisa-ação como sendo “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Franco (Cf. 2005, p. 285-6) trabalha com três conceitos: pesquisa-ação colaborativa, quando o pesquisador, fazendo parte do grupo, apresenta os aspectos científicos das discussões com a intenção de mudança; a pesquisa-ação crítica, quando o objetivo é livrar os sujeitos das condições de opressão a que estão submetidos e a pesquisa-ação estratégica, quando apenas o pesquisador planeja as ações, acompanha os efeitos e avalia os resultados.

A seguir, Tripp (2005, p. 447) nos apresenta um quadro comparativo entre a prática rotineira, a pesquisa-ação e a pesquisa acadêmica:

**Tabela 1: Onze características da pesquisa-ação**

<b>Linha</b>	<b>Prática rotineira</b>	<b>Pesquisa-ação</b>	<b>Pesquisa científica</b>
1	habitual	inovadora	original/financiada
2	repetida	contínua	ocasional
3	reativa contingência	proativa estrategicamente	metodologicamente conduzida
4	individual	participativa	colaborativa/colegiada
5	naturalista	intervencionista	experimental
6	não questionada	problematizadora	contratual (negociada)
7	com base na experiência	deliberada	discutida
8	não-articulada	documentada	revisada pelos pares
9	pragmática	compreendida	explicada/teorizada
10	específica do contexto		generalizada
11	privada	disseminada	publicada

Essa caracterização nos possibilita entender um pouco a diferença, principalmente, entre a pesquisa-ação e a pesquisa científica. Auxilia, ainda, a ver que a pesquisa-ação não pode ser confundida com a prática rotineira, o que pode fazer do profissional tão somente um ativista.

Ao fazer uso da metodologia da pesquisa-ação, além da importância que isso tem para a formação dos professores e da construção do saber fazer docente, faz com que eles “vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos” (PIMENTA, 2005, p.523). Além do mais, “professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho” (PIMENTA, 2005, p.527).

Quando falamos em pesquisa-ação, estamos nos referindo a uma “contínua intervenção no sistema pesquisado; envolvimento dos sujeitos da pesquisa na mesma; mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão” (PIMENTA, 2005, p.532). Dentre seus objetivos estão: objetivo prático, objetivo de conhecimento e objetivo de produzir e socializar conhecimento (PIMENTA, 2005).

As escolas, sejam elas públicas ou privadas, provocam tensões de toda ordem. No entanto, nem sempre os profissionais que vivem essas tensões têm a possibilidade de analisá-las e compreendê-las. Esse é um dos elementos que dificultam a transformação das práticas, com o intuito de mudar a cultura escolar. É nesse momento em que aparece

a figura do pesquisador externo. Porém, as conclusões desse pesquisador nem sempre são bem vistas pela comunidade escolar. É comum ouvir que “é muito fácil olhar de fora, sem as preocupações do dia a dia.” E mais, “a teoria, na prática, é outra.”

Não se faz pesquisa sem estudo, sem tempo, sem dedicação. Não se faz pesquisa-ação no modelo *fast-food*. A pressa é um ingrediente que depõe contra qualquer tipo de pesquisa, especialmente na pesquisa-ação. A professora Selma Garrido Pimenta, da Faculdade de Educação da USP, coordenou uma pesquisa que foi desenvolvida entre 1996 e 2000. Intitulada *Qualificação do ensino público e formação de professores*, essa pesquisa “teve por objetivos analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar [...] num processo de intervenção pedagógica que enfatiza a construção coletiva de saberes no local de trabalho” (PIMENTA, 2005, p.527).

Quando falamos em escola pública, nem sempre a equipe gestora, ou mesmo os professores, ficam esse tempo todo no mesmo lugar. Não existe uma política de fixação desse profissional nesse espaço. No caso de diretor, por exemplo, há escolas que todo ano têm um diferente. Mesmo assim, há que se fazer um planejamento que contemple algumas etapas para a realização da pesquisa. Essas etapas não são fins em si mesmos, mas novos meios para novos questionamentos, novas buscas e, quiçá, novas descobertas. Daí o caráter dialético dessa metodologia.

De modo geral, a educação e a escola, em particular, cumprem uma função das mais relevantes na construção de uma sociedade democrática, justa e com equidade. Como a pesquisa pode contribuir com essa construção?

Quando diretores e professores-coordenadores decidem por fazer pesquisa, se depararam com as seguintes perguntas: sou pesquisador? O que é isso no interior de minha escola? É possível ser pesquisador de sua própria prática trabalhando 40 horas semanais? Qual e quanto deve ser o tempo dedicado à pesquisa? Será que todo profissional da educação pode produzir conhecimento a respeito de sua função? Como salienta Franco (2005, p. 485), “se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. É para essa convicção que o grupo de referência pretende contribuir.

Como foi dito acima, a pesquisa-ação, com certo teor do materialismo dialético, não se limita a compreender a prática, mas a transformá-la. Uma das condições para que se faça esse tipo de pesquisa é o consentimento do grupo. O pesquisador deve assumir sempre o papel de pesquisador e de membro do grupo ou de participante. O processo dialético ocorre por meio da ação, reflexão e ação. O resultado se transforma em nova pergunta que necessita de nova resposta; e assim, sucessivamente.

Para finalizar a nossa reflexão, nos valem mais uma vez de Franco (2005, p. 495). Segundo o autor: “quando falamos em pesquisa-ação, estamos nos referindo a: pesquisa na ação; pesquisa para a ação; pesquisa com ação; pesquisa da ação; ação com pesquisa; ação para a pesquisa; ação na pesquisa”.

### **O Grupo de Referência Descentralizado da Diretoria de Ensino Região de Jundiaí**

Como já desenvolvia um trabalho de formação com os gestores e professores sob sua jurisdição, a diretoria de ensino região de Jundiaí aceitou o convite para participar do grupo de referência.

O grupo de referência, propriamente dito, teve início em agosto de 2011, como em todo o Estado, com os seguintes componentes: Dirigente Regional de Ensino: Prof<sup>a</sup> Eliana Maria Boldrin. Supervisores: Ana Flávia Capellano, Dirlene Aparecida Tarício e Rosaura Aparecida de Almeida. Diretores de Escola: Leandro Américo Tedeschi, Mônica Pedroni Rodrigues e Sheila Frizzo Buckvieser. Professores Coordenadores: Alexandre Pagani Brambila e Fernanda Ajudarte de Moraes. Em 2012, o grupo foi modificado com a saída da supervisora Ana Flávia e a entrada da supervisora Mary Creusa Fornari Marinho, além da entrada de mais uma professora coordenadora, a Roberta Drozniak da Silva. Em 2013, a equipe passou por mais uma modificação com a entrada do supervisor Eliezer Pedroso da Rocha no lugar da supervisora Mary que estava afastada prestando serviço junto à Prefeitura Municipal de Jundiaí. Passou a fazer parte do grupo também a professora coordenadora Maria das Graças F. Reis, com a saída da professora coordenadora Fernanda Moraes.

A partir dos encontros de formação, teve início o estudo dos encaminhamentos a serem tomados. Primeiramente, qual seria o tema que pudesse contemplar as inquietações dos envolvidos. Foi decidido que o tema principal seria Cultura escolar. Ficou definido também que haveria um estudo e pesquisa com uma das escolas onde o

gestor fosse membro do grupo. Com os resultados parciais, a equipe decidiu que esse processo de formação seria estendido a mais escolas que aderissem, voluntariamente, ao programa. Com a adesão de mais gestores, houve uma subdivisão dos grupos, na seguinte ordem: Grupo I – Cultura escolar e indisciplina; Grupo II – Cultura escolar, ensino/aprendizagem e prática docente; Grupo III – Cultura escolar, desmotivação, participação da comunidade, relações interpessoais e formação de equipe.

#### O Grupo de Referência tem como um dos objetivos

“consolidar um processo de formação de gestores que se desenvolve por meio de encontros presenciais, descentralizados regionalmente e se caracterizam como um processo contínuo, com vistas à construção/reconstrução do pedagógico nas diretorias de ensino e escolas” (ROCHA, 2012, p. 04).

No entanto, devido, principalmente às tarefas procedimentais, de cunho administrativo, nem sempre os gestores têm o tempo necessário para que se faça uma pesquisa séria e efetiva. Isso cria até um certo desconforto em alguns quando convidados a participar de um grupo de formação continuada com base na pesquisa acadêmica. A seguir, algumas das perguntas suscitadas:

Qual é a importância da pesquisa na educação? Quem é que está habilitado a fazê-la: um pesquisador externo ou um pesquisador interno? Como fazer a pesquisa numa escola sendo profissional dessa escola? Por que um membro da escola pode fazer uma pesquisa de sua própria prática? O que deve ser pesquisado?

Não é fácil pensar em solução a um problema quando estamos diretamente envolvidos nele. Parar e refletir sobre a prática é uma ação das mais árduas. Às vezes é mais fácil não se envolver, devido à dificuldade do afastamento necessário a todo aquele que se propõe a fazer uma pesquisa. O cotidiano faz com que a tarefa tome uma dimensão tão grande que quase não há espaço para o estudo e a reflexão.

Dessa forma, por mais difícil que possa parecer, não é impossível que isso aconteça, ou seja, que o professor ou o gestor seja também pesquisador.

A academia sempre fez uso das escolas e de seus profissionais para as suas pesquisas. Contudo, o pesquisador chegava até a escola, isso quando não mandava somente os orientandos para colher os dados e informações das quais precisava, para as ações por ele determinadas, organizava os passos a serem seguidos e depois se recolhia para suas análises. Nem sempre o resultado dessas pesquisas era compartilhado com os profissionais das escolas.

Apesar de todo professor fazer – ou deveria fazer – um curso de licenciatura, nem todos fizeram pesquisas em seus cursos. Às vezes, ainda, os trabalhos de conclusão de curso eram feitos em grupo, dificultando o olhar de pesquisador do docente. Quando chega à sala de aula, ele quer fazer o que aprendeu enquanto aluno. No caso do gestor, não é diferente. A grande maioria fez o curso de licenciatura em pedagogia. Parcela significativa já tinha uma graduação quando fez o curso, quase sempre de complementação, ou seja, não fez um curso de 3 ou 4 anos. Nem de longe, nesses cursos, a grade curricular contempla a formação do pesquisador. Isto posto, fazer pesquisa nas escolas pelos próprios agentes é tarefa das mais difíceis. Foi essa realidade que os grupos de referência encontraram. Aliás, até mesmo o grupo da diretoria de ensino, responsável pela introdução das discussões e encaminhamentos, não era composto por membros todos eles pesquisadores.

Para fazer pesquisa, é necessário um olhar atento, educado para tal. Quem pretende pesquisar o comportamento dos gestores no trato com a comunidade externa à escola não pode ficar preso às salas de aula.

A pesquisa acadêmica é feita a partir de um problema a ser investigado; pode ser feita como uma pergunta que necessita, aos olhos do pesquisador, de uma resposta. Pode ser que a resposta já tenha sido dada e o pesquisador a tenha como parcial ou insuficiente. Isso faz com que ele busque novos elementos para seu intento. Umberto Eco (1988, p. 22), em relação à pesquisa, diz que “o estudo deve dizer do objeto *algo que ainda não foi dito* ou rever sob uma ótica diferente o que já se disse.” É necessário que o pesquisador tenha foco, procurando identificar todas as situações possíveis relacionadas ao seu problema. Sem essa atenção, algo de importante pode passar despercebido. É nesse contexto que entra o tempo para a pesquisa. Não se faz pesquisa sem tempo, sem que o pesquisador tenha um momento para si. Esse momento vai propiciar o distanciamento necessário para que o olhar deixe de ser somente daquele que faz, mas também daquele que pensa sobre o que faz.

### **As reuniões do grupo da diretoria**

Assim que começaram as reuniões toda semana na diretoria, o grupo se deparou com um primeiro problema: qual a diferença entre cultura escolar e cultura da escola?

Para subsidiar sua resposta, foi procurar em Forquin (1993, p. 167), para quem a escola é um mundo social “que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.” Essa é a definição do autor para a cultura da escola. Por outro lado, a cultura escolar nada mais é que:

“o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Ibidem, p. 167).

Resolvido esse primeiro problema, o grupo se deparou com outro. Como a metodologia a ser usada era a pesquisa-ação, tornava-se necessário também compreender do que se tratava essa metodologia. Essa compreensão se fazia urgente, pois o grande desafio, segundo Abdalla (2005, p. 385), estava em “mostrar, ao grupo participante, os meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, para, de forma interativa e coerente, experimentar soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora”.

Nessa metodologia, como vimos acima, o pesquisador não é apenas um observador externo, que colhe os dados e se retira para fazer a análise. Ele está inserido no problema da pesquisa. Ao mesmo tempo em que é pesquisador, também é pesquisado. Como salienta Barbier (2007, p.18):

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Essas reuniões seguiam, quase sempre, a seguinte pauta: um membro de uma escola lia o memorial do encontro anterior; em seguida, alguém de outra escola compartilhava o diário elaborado; depois outro membro desenvolvia o momento de estudo. Essa pauta era a mesma seguida pelo Núcleo 8, quando se reunia em uma das diretorias que o compunham. Havia reuniões de estudo de textos de formação par ao próprio grupo. Havia ainda reuniões de estudo de textos de formação para o próprio grupo, como por exemplo, procurar entender a metodologia de pesquisa, como foi dito acima. Se o grupo não entende a metodologia, dificilmente conseguiria transmitir isso para o grupo das escolas. Uma das propostas a serem efetivadas nas reuniões na

diretoria era a abertura de um espaço para uma orientação mais próxima aos que estão na escola com um pouco mais de dificuldade ou ainda os que estão realmente querendo fazer a pesquisa.

### **A adesão**

A participação no Grupo de Referência e por adesão. No entanto, a participação nas reuniões deve ser obrigatória, pois as atividades no grupo demandam comprometimento. Aqueles que priorizam outras atividades na escola não podem continuar como membros do GRD, no caso específico de Jundiaí. O D quer dizer Descentralizado. Em outras diretorias a denominação é A de Ampliado, em Campinas Oeste e P de Parceiros, em Bragança Paulista. Foi decidido, no grupo de Jundiaí, que o limite de faltas são 3, consecutivas ou interpoladas. Na 4ª falta o membro é substituído. Há diretorias onde o dirigente regional convocou todas as escolas a participarem, ou seja, o critério de adesão não foi utilizado. Na Diretoria de Jundiaí foi usado o critério da adesão e, inicialmente, 35 escolas aderiram, cerca de 70 participantes ao todo, incluindo professores coordenadores, diretores e vice-diretores, além do professor coordenador de apoio à gestão pedagógica.

A cada final de ano, o grupo faz uma apresentação geral das atividades desenvolvidas a todos os diretores das 70 escolas que compõem a diretoria de ensino. Para o ano de 2013, estava previsto o lançamento de um livro com coletânea de relatos dos membros do GRD. O projeto acordado foi que deveria ser um relato, em primeira pessoa, de até 4 páginas dos participantes de uma mesma escola no Grupo de Referência, no qual constasse sua motivação na participação, o processo observado na escola e a contribuição do GR para os participantes e possíveis impactos na realidade escolar. No entanto, apesar de o texto ser entregue à editora, devido à dificuldade desta em encontrar uma gráfica que desse conta do trabalho na data prevista, 12/12/2013, o lançamento ficou para o início do ano de 2014. Desse livro, alguns dos relatos são o primeiro passo para que se transformem em pesquisas futuras.

Os grupos das escolas levaram a sério a ideia da pesquisa.

A seguir, sem identificar a escola, vamos apresentar algumas das perguntas que poderão se transformar em pesquisas pelos membros das escolas. Interessante salientar

que, inicialmente, houve 3 subdivisões no GRD. No entanto, com o passar dos encontros, o grupo que via na indisciplina o principal problema na escola acabou se desfazendo, e os membros foram compor os outros dois grupos. Alguns chegaram à conclusão de que a indisciplina não é uma causa, mas consequência de outros fatores, de outros problemas. Eis as perguntas:

- Como ensinar um aluno do século XXI em uma escola do século XIX?
  - Qual é a relação entre os problemas de aprendizagem/disciplina de uma determinada turma e a prática pedagógica, tendo como suposição as críticas à Educação bancária descrita por Paulo Freire?
  - Como a prática docente interfere no processo de ensino aprendizagem?
  - A partir da visão de um grupo de alunos da EE, qual seria o perfil ideal de professor?
  - Como fazer para que toda riqueza acumulada na educação infantil não seja anulada quando os alunos chegam aos últimos anos do EF/EM?
  - Em que medida a prática pedagógica e a avaliação se atrelam ao PPP?
  - De que maneira a prática pedagógica desenvolvida na escola se reflete na avaliação dos professores?
  - O que tem levado uma escola pequena, de EF, que já apresentou altos índices de rendimento a apresentar declínio nos resultados?
  - A prática docente interfere na indisciplina?
  - A prática docente faz com que o aluno aprenda?
  - Qual o perfil do docente do século XXI da escola pública, sob o olhar do currículo oficial do Estado de São Paulo? Teorias e práticas pedagógicas: Convergência ou distanciamento?
  - Como o protagonismo docente pode envolver alunos que estão alheios ao trabalho pedagógico?
  - A prática docente desenvolvida hoje, favorece a aprendizagem do aluno?
- Logicamente que há questões muito próximas uma das outras. No entanto, como cada escola fará a sua pesquisa, nada impede que seja sob um mesmo prisma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo mostra que a relação entre teoria e prática nunca ficou tão próxima das escolas públicas do estado de São Paulo. Logicamente que ao se institucionalizar essa prática, as escolas poderão ser organizar de um modo mais dinâmico. Contudo, não é fácil àquele que trabalha 40 horas semanais encontrar um tempo para pesquisa. O horário dedicado ao estudo tanto coletivo quanto individual deve fazer parte da rotina de trabalho dos gestores. Se a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se propõe a levar a sério o processo de formação continuada dos gestores de suas escolas, o Grupo de Referência pode se tornar numa das ações que mais virão ao encontro desse propósito. Para tanto, mais pessoas deverão estar envolvidas. Uma possibilidade é favorecer a participação de seus professores que têm mestrado ou doutorado. Essa experiência na pesquisa acadêmica é um suporte dos mais valiosos aos grupos que não contam com esse profissional em sua equipe. O olhar do pesquisador é diferente daquele que somente atua nas escolas. Quando digo somente, não se trata de menosprezar, mas de dizer que isso é pouco para quem se propõe a pesquisar a própria prática. O quadro de mestres e/ou doutores na rede estadual é razoavelmente relevante. A partir do momento em que as escolas pesquisam suas próprias práticas, a possibilidade de encontrar uma saída para as suas angústias e inquietações é muito maior. Para finalizar, eis alguém que soube fazer da relação entre teoria e prática sua condição de educador. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1998, p.24).

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. [Série Pesquisa].

BARBIER, René. *A pesquisa-ação: na instituição educativa*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BASTOS, Cleverton Leite e KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. [Coleção Educação Contemporânea].

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 167.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521 – 539, set./dez. 2005.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. A Educação do olhar: a pesquisa acadêmica enquanto problema de pesquisa. In: RODRIGUES, João Guilherme (Org.). *Múltiplos olhares na construção do conhecimento*. Vol II, Jundiaí, SP: In House, 2013, p. 86-89.

ROCHA, Maria de Lourdes. *Formação de gestores e a organização pedagógica nas escolas e diretorias regionais de ensino*. Mimeo. 2012.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica*. Boletim semanal CGEB, nº 11, de 02 de maio de 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Boletim semanal CGEB, nº 14, de 22 de maio de 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica*. Boletim semanal CGEB, nº 25, de 07 de agosto de 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22<sup>a</sup> ed. rev. e ampl. 7<sup>a</sup> reimp. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

---

## HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ) E ENSINO: UM NAMORO PROMISSOR

*Maria Cristina de Moraes Taffarello<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O principal objetivo deste artigo é analisar a linguagem dos quadrinhos e de alguns de seus gêneros de um ponto de vista linguístico-textual e discursivo que investiga a presença dos diferentes signos (verbais e visuais), o que os caracteriza como gêneros multimodais, no mecanismo que leva o leitor a produzir sentido dentro de um processo sociocognitivo interacional. A partir da análise, pretende-se estimular a confiança do uso de quadrinhos no ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; imagem; gênero multimodal; referenciação.

### COMICS AND TEACHING: A PROMISING RELATIONSHIP

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to analyze the language of comics and some of their genres from a discursive and text linguistics point of view which investigates the presence of different signs (verbal and visual) – what characterizes them as multimodal genres – in the mechanism that leads the reader to produce meaning within an interactional social cognitive process. This is intended to foster confidence in the use of comics in teaching.

**KEYWORDS:** teaching; image; multimodal genre; referenciation

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e professora do Centro Universitário Padre Anchieta (UNIANCHIETA, Jundiaí, SP)

Estudiosos da linguagem alertam (VERGUEIRO e RAMOS, 2009; RAMOS, 2010) que a ocorrência de imagens, particularmente de charges e tiras, nas avaliações de vestibular (no da UNICAMP, desde 1990), a sua inclusão nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (Programa Nacional Biblioteca na Escola, PNBE) levam gêneros desse tipo para a prática pedagógica do professor, apesar de vários preconceitos ainda. As provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e até do ENADE (Exame Nacional de Empenho de Estudantes) aplicadas nos últimos anos, ao utilizar imagens em quase todas as áreas de ensino, corroboram a proposta de estabelecer diálogos entre a área da Linguística Textual e o ensino de Língua Portuguesa. Eis um exemplo de questão do ENEM 2009 (extraído do LC – 2º dia CADERNO 7 – AZUL – p.7):



BROWNE, C. Hagar, o horrível *Jornal O GLOBO*. Segundo Caderno. 20 fev. 2009

*A linguagem da tirinha revela*

- A. o uso de expressões linguísticas e vocabulário próprios de épocas antigas*
- B. o uso de expressões linguísticas inseridas no registro mais formal da língua*
- C. o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho*
- D. o uso de um vocabulário específico para situações comunicativas de emergência*
- E. a intenção comunicativa dos personagens: a de estabelecer a hierarquia entre eles.*

(A resposta correta é a alternativa C, com ênfase na questão sociolinguística dos níveis de fala.)

Uma das metas desta breve reflexão é comentar alguns dos elementos da linguagem dos quadrinhos e de seus gêneros de um ponto de vista linguístico-textual e

discursivo que investiga a presença dos diferentes signos (verbais e visuais), o que os caracteriza como gêneros multimodais, no mecanismo que leva o leitor a produzir sentido dentro de um processo sociocognitivo interacional. Se tal meta for alcançada, pretende-se estimular a confiança do uso dos quadrinhos em sala de aula e, quem sabe, incentivar outras pesquisas.

Ramos (2007) tem defendido que o arcabouço metodológico da Linguística Textual pode ser aplicado também à leitura das imagens. Tal qual um texto verbal escrito, a imagem apresenta ao leitor um objeto-de-discurso, um elemento referencial ao qual o assunto se ancora e a partir do qual se dá a progressão referencial do texto. Das diferentes teorias do humor, extraem-se os elementos constituintes do texto humorístico, em especial o princípio da incongruência, que quebra a expectativa do leitor/ouvinte, gerando humor.

Com base nos conceitos que definem os gêneros em questão, particularmente a tira, como nas estratégias por eles utilizadas, objetivamos propor uma breve prática desse instrumental com vistas à sua aplicação ao ensino de língua, leitura e produção de textos.

Os PCN de Língua Portuguesa propõem que o conteúdo, tanto no ensino fundamental como no médio, seja transmitido por meio de gêneros de circulação social, incluindo a leitura de HQ. Consideram a noção de gênero de acordo com Bakhtin (2000 [1953] p.279), isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados” numa situação comunicativa para intermediar o processo de interação, marcados socio-histórica e ideologicamente. O formalista russo afirma ainda que as normatividades dos gêneros não impedem recombinações transgressoras que geram novos gêneros. Tais considerações serão fundamentais nas práticas de ensino do gênero tira cômica.

Embora as HQ já incorporem os textos didáticos escolares e sejam eleitas como preferidas em entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental, as seções a elas destinadas não lhes rendem o devido valor: “Só para ler”, “Divirta-se” ou “Texto suplementar” (MENDONÇA, p.203). Talvez isso se deva à sua relação com o entretenimento e o humor. Além disso, a crença de que “ler quadrinhos é muito fácil” é difundida até entre manuais de orientação pedagógica de professores, de modo a realçar a disparidade entre o que a escola oferece e o que os alunos demandam, além de afastar a atenção das investigações acadêmicas. Porém, como veremos, é inegável a

complexidade das estratégias de leitura de tal gênero, o que o nivela em importância com os demais gêneros previstos para o ensino.

### Que tal um pouco de história: do gênero HQ às tiras?

Em 1894, surge o precursor do HQ: *Menino amarelo (Yellow Kid)*, primeiro herói dos quadrinhos, do norte-americano *Richard Outcault*, publicação semanal do *New York World* (texto escrito junto aos personagens e, depois, com balão). Na verdade, a origem de tal gênero era o *comic strip*, publicado em suplemento dominical: com histórias longas, em cores, engraçadas e, em geral, de conteúdo caricaturesco, tal gênero gera popularidade. Veja-se figura 1:



**Figura 1**

Em 1907, surge o *daily strip* (tira jornalística diária, em disposição horizontal). Como exemplo, temos o *Mutt and Jeff* de Bud Fischer. Veja-se figura 2:



**Figura 2**

Somente no séc. XX, as tiras eclodem como componente interno do jornal em consequência da explosão da imprensa norte-americana, com o endosso de interesses financeiros e de esferas comunicativas de sistemas ideológicos. Os jornais, as revistas, particularmente os gibis, e a internet são hoje *material-suporte* desse gênero. Aprofundar esse assunto nos renderia páginas e prazer, mas isso não vem ao caso no momento.

### **Quadrinhos: hipergênero de diferentes gêneros**

Quadrinho é um *hipergênero* que agrega diferentes outros gêneros, que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente *narrativos*: personagem em ação (recursos expressivos e de deslocamento, desenhos e fala em balões), tempo, espaço, cor e onomatopeia (RAMOS, 2010). Dentro da caracterização de quadrinho (ou vinheta), agrupam-se cenários, personagens, fragmentos de espaço e tempo dentro de um conjunto de linhas, formando retângulo, quadrado, esfera ou outro formato. Nesse espaço, cria-se uma “síntese coerente e representativa da realidade” (FRESNAULT - DERUELLE, 1972, p.19).

Em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão. Além disso, os quadrinhos ou *comics* constituem uma linguagem autônoma, embora esta dialogue com elementos de outras linguagens (ilustração, caricatura, pintura, fotografia, narrativa, teatro, cinema etc.).

A tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias, que podem ter personagens fixos ou não. O personagem, por sua vez, se concretiza por meio de recursos estáticos de expressividade (rosto, sinais gráficos, gesto e postura) ou de recursos de deslocamento: do todo do corpo em relação às partes (cabeça, olhos, mão etc.), pelo uso de linhas cinéticas; do corpo: sua repetição ou vários contornos. Em relação ao “estilo” (CAGNIN, 1975), os desenhos dos personagens podem apresentar diferentes graus de realismo, estilizados ou caricatos, em geral estereotipados (com valor ideológico e estético).

Enfatizamos que é comum haver uma confusão terminológica entre os gêneros de HQ, bastando observar um deles, a tira, chamada tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, tira de jornal, tira diária, tira jornalística. Há ainda confusão entre os próprios gêneros de HQ: cartuns, charges, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas, tiras seriadas.

Como evitar essa confusão? Caracterizando melhor cada gênero, inclusive para ajudar na elaboração de práticas pedagógicas. Deter-nos-emos, neste estudo, nas tiras. Reproduzimos alguns exemplos extraídos de Ramos (2010), mantendo sua enumeração, mas sequenciando a nossa:

### Tiras cômicas (tira-piada). Veja-se figura 3:



Figura 1.4 – Narrativa de *Garfield* provoca desfecho inesperado, característica do gênero tira cômica.

### Tiras seriadas (de aventuras). Vejam-se figuras 4 e 5:



Figura 1.5 – Tira seriada de *Dick Tracy*, de 29 de julho de 1952.



Figura 1.6 – Tira seriada de *Dick Tracy*, de 30 de julho de 1952.

A cena da segunda tira dá sequência à ação iniciada no dia anterior, que se trata de um tiro no protagonista. E a expectativa fica, portanto, para o próximo capítulo, do dia seguinte. Ainda é comum esse gênero nos Estados Unidos, mas quase inexistente no Brasil.

### Tiras cômicas seriadas. Vejam-se figuras 6 e 7:



Figura 1.8 – O detetive *Ed Mort* em uma de suas investigações.



Figura 1.9 – *Ed Mort*. tira continua do ponto onde parou no dia anterior.

A tira cômica seriada fica na fronteira que separa a tira cômica da seriada, nos explica ainda Ramos (2010): ela apresenta um desfecho inesperado da narrativa, provocador do humor, mas se apresenta em capítulos.

### Como ler tiras cômicas, subtipo de HQ?

De acordo com Ramos (2007, p.26), o modelo de leitura de tiras passa pelas seguintes etapas:

- contextualização da tira: reconhecimento do gênero e a criação de uma série de expectativas genéricas (história curta de humor, desfecho inesperado, quem são os personagens, qual o eventual tema da tira);
- leitura dos quadrinhos da esquerda para a direita (em geral, formato horizontal);
- leitura individual da(s) vinheta(s) (entre uma e quatro);

- definição e descrição do(s) *objeto(s)-de-discurso* presente(s) no quadrinho: *visuais* (signo icônico - analogia com o real; signo plástico - cor, textura, formas; de contorno - linha dos balões, por ex.); *verbais*: expressividade das letras; *verbais e visuais*;
- articulação do(s) objeto(s) com os demais signos presentes: visuais com visuais, visuais com verbais, verbais com verbais; a tira pode ocorrer sem signos verbais escritos: estabelece-se então uma relação entre figura e fundo;
- leitura do quadrinho seguinte e retomada coesiva (ou não) do(s) *objeto(s)-de-discurso*; a mudança de vinheta vai gerar cotejo e comparação entre a informação dada (do quadrinho anterior) com outra nova (quadrinho lido) e vai acarretar um fragmento de ação, inferido pelo leitor, características que serão o motor da narrativa da tira;
- o desfecho inesperado é provocado por alguma estratégia textual a ser evidenciada (o desfecho é articulado numa só vinheta, quando a tira apresenta apenas um quadrinho).
- explicação verbal das etapas importantes para a compreensão do texto (a presença deste ou daquele termo teórico vai depender do texto analisado).

### Exemplo 1: breve análise da articulação entre os signos



Figura 10.4 – Ócios do ofício

**Contexto:** imagem da tira cômica “Ócios do ofício” de Gilmar; título: trocadilho que sintetiza o tema universo do trabalho; inferências e conhecimento prévio da leitura: cena de bombeiros;

**Leitura:** 1ª vinheta: personagens com expressões faciais tensas, fala dos balões, gotas e exclamações e cenário conduzem ao significado: “bombeiros em desespero seguram rede de salvamento de incêndio”;

Dupla articulação do signo icônico, isto é, em relação a outros signos e com ele mesmo: um bombeiro em relação narrativa com o outro, mas a boca de cada um se articula com o todo do corpo;

Processos de articulação dos signos icônicos: figura (bombeiros com rede) em relação ao fundo (parede e destroços); personagens com o leitor (que os observa ou não); entre um dado (percebido à esquerda) e um novo (o da direita);

Leitor, familiarizado com a leitura do gênero tira, efetua uma leitura linear;

2º vinheta: desfecho da narrativa, sequência da tira que dá coerência ao conjunto do texto por meio de informações novas e “antigas”, isto é, os mesmos signos icônicos e plásticos e novo ângulo de visão, de baixo para cima, evidenciam o que eram inferências: incêndio em prédio; além disso, a presença de um terceiro homem: boca aberta e metáforas visuais em volta da cabeça enfatizam sua fala, resposta à fala anterior dos bombeiros: “Pula!”. Isso leva à quebra de expectativa, geradora de humor (como uma piada): o homem tem mais medo da ameaça de “morte” do chefe do que de morrer queimado.

Como no texto verbal escrito, “[...] a articulação entre o antes e o depois é que dá o rumo à narrativa da tira com mais de uma vinheta e que gera a coerência do texto após sua leitura completa” (RAMOS, 2007, p.10). Seguem exemplos do autor.

### Exemplo 2: o processo coesivo dos objetos-de-discurso visuais



Figura 10.7 – Cebolinha

**Contexto:** necessário conhecimento do gênero tira; o título *Cebolinha*, personagem fixo de Maurício de Sousa, exige do leitor os conhecimentos prévios de suas características icônicas e de sua fala, que troca o fonema /r/ pelo /l/;

**Leitura:** de quadrinho a quadrinho, na busca da figura central oposta ao fundo: texto instaura objetos-de-discurso por meio de referenciação e inferências (princípios teóricos da Teoria do Texto):

- 1º quadro: o signo icônico principal *Cebolinha* é o objeto-de-discurso visual instaurado no texto, com espaço determinado: caminha sobre uma calçada após ter comprado, em uma loja de artigos impermeáveis, um presente que segura nas mãos;

- 2º quadro: informação nova em relação ao anterior (informação dada): objeto-de-discurso retomado anaforicamente, mas muda a feição do rosto (preocupação); também se altera o fundo (gotas de chuva) e se indefine o espaço (coloração rosa);

- 3º quadro: expectativa do desfecho humorístico exige maior inferência na retomada anafórica. Espaço muda (calçada rosa e muro amarelo), assim como os signos icônicos e plásticos da roupa do personagem: Cebolinha, caminhando pela calçada, veste agora uma capa de chuva (sugerindo que fora comprada na loja do 1º quadro) que seria dada a Cascão (conhecimento retomado da fala do 1º quadro). O leitor, por meio de mais conhecimentos prévios, sabe que este recebe tal nome por não gostar de água, ou melhor, de banho. O desfecho inesperado de humor ocorre por Cebolinha ter usado nele mesmo o presente do amigo.

Como observado, muitas tiras exigem trabalhosas estratégias de leitura e alto grau de conhecimento prévio. Embora a brevidade e a parcimônia das análises, buscamos demonstrar que o arcabouço metodológico da Linguística Textual é aplicável também à leitura das imagens e que estas apresentam ao leitor um objeto-de-discurso, elemento referencial no qual o assunto se ancora e a partir do qual se dá a progressão referencial do texto. Cagnin (1975, p.159) afirma: “A articulação entre duas ou mais unidades-quadrinho tira a imagem do seu estatuto analógico, da representação pura e simples do objeto e a transforma num elemento de discurso.”

### Exemplo 3: as tiras cômicas na prática pedagógica



Fonte: Jornal do Commercio, 03/05/2000, Caderno C, p. 4. (Recife/PE)

A partir desse exemplo emprestado de Mendonça (2002, p.204), segue sugestão de atividades de *leitura*, adaptáveis evidentemente aos diferentes percursos e objetivos de ensino:

- Apresentar aos alunos apenas os dois primeiros quadros e explorar, em termos de levantamento de expectativas, o que viria nos últimos (exige conhecimento do tópico e do personagem: *Calvin* não é criança-padrão e tem juízos precoces sobre o mundo);
- Indagar sobre as razões da última fala, se é inesperada e/ou engraçada e por qual motivo;
- Atentar para o uso de registro formal por um garoto de apenas 4 anos como efeito de humor (questões de variação linguística).

E como atividade de *produção*, associada a diferentes áreas, assunto e fases escolares, a sugestão de estimular a criação de HQ, incluindo tiras (narração envolvente associando desenho e texto verbal).

Na questão da *transposição de gêneros*, ficam as propostas:

- das tiras para o conto ou a crônica: na relação entre fala/escrita e demais semioses, desenvolver a habilidade de dosar contextualização, implicitude e explicitude das informações;
- de entrevista orientada, gravada na escola ou fora dela, reproduzir a escrita por etapas: fiel à fala; adaptada ao discurso direto; na forma de balões etc.
- elaborar a quadrinização de textos específicos para públicos diferentes (crianças, adolescentes, adultos, pessoas mais ou menos letradas etc.);
- texto expositivo ou didático de outras disciplinas (Sociologia, Matemática, Geografia, História e Biologia, por exemplo) pode ser quadrinizado;
- inversamente, livros do PNBE – *A turma do Xaxado*, por exemplo - usam tiras para explorar temas mais áridos, como emprego, papel do idoso, seca, perfil do livro didático etc., aproveitáveis em diferentes disciplinas (VERGUEIRO e RAMOS, 2009. p.208).

**Exemplo 4: quadrinhos na educação:**Fig. 18 – Tira de *A Turma do Xaxado* discute perfil de livros didáticos**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora ainda haja muito a ser investigado, apoiamos os teóricos que se propõem a estudar também o texto multimodal, em particular os gêneros de HQ, a partir dos pressupostos da Linguística Textual. Cada vez mais se exige a capacidade de leitura de imagem não só dos alunos, como também dos professores do ensino fundamental, médio e até superior, a fim de bem exercê-la nas salas de aula. A Linguística Textual, nesse caso, tem muito a contribuir, como constatamos, mesmo que sucintamente.

Acreditamos que HQ e ensino podem passar do simples flerte a um namoro bem sucedido. No caso do uso das tiras cômicas nos livros didáticos, some-se a isso o inevitável prazer de lê-las...

**REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. [1953] Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.277-326.
- CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- FRESNAULT-DERUELLE, P. *La bande dessinée*. Paris: Hachette, 1972.
- MENDONÇA, M. R. de S., Um gênero quadro a quadro. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P.194-207.
- RAMOS, P. Lendo tiras. In: *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. São Paulo, 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de São Paulo. Parte 3, 106 f.

\_\_\_\_\_. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

---

## A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO MOTIVADOR NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NAS SÉRIES INICIAIS

*Gabriel Fachini<sup>1</sup>*  
*Daniel Novaes Gomes Pereira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este estudo traz a discussão sobre a importância do espaço da sala de aula como motivador na aprendizagem de crianças nas séries iniciais, tendo como pressuposto a interação da criança com o meio, e até que ponto o espaço da sala motiva a aprendizagem. É conhecido que crianças com faixa etária de 6 a 10 anos necessitam de bastante estímulo visual, uma vez que a leitura da criança no primeiro momento da sua vida escolar é a leitura de mundo, e, de acordo, com Elias (2000, p.76) “a criança se serve dos meios de medidas que existem na natureza” Dessa forma, tudo que está a sua volta nesse primeiro momento de sua vida escolar torna-se estímulo. O presente trabalho foi realizado com crianças de 6 a 10 anos de idade. Em nossas discussões, verificamos que o ambiente de sala de aula interfere positivamente, ou seja, motiva o processo de aprendizagem das crianças.

**Palavras-Chave:** sala de aula; ambiente; motivar; crianças; aprendizagem

## THE IMPORTANCE OF CLASSROOM ENVIRONMENT AS A MOTIVATOR IN THE CHILDREN’S LEARNING PROCESS IN INITIAL GRADES

**ABSTRACT:** This study presents a discussion on the importance of classroom environment as a motivator in the children’s learning process in initial grades, assuming the child’s interaction with the classroom environment and to what extent such environment motivates learning. It is known that school age children, 6 to 10 year olds,

---

<sup>1</sup> Gabriel Fachini: Possui graduação em Psicologia (bacharel e Psicólogo) pela Universidade Federal de São Carlos (2005), Mestre em Ciências Fisiológicas (2007), Doutor em Ciências Fisiológicas (2012), atua nas áreas correlacionadas à ansiedade, neurotransmissão, modelos animais, Psicologia Comportamental, Análise do Comportamento e à Análise Experimental do Comportamento.

<sup>2</sup> Daniel Novaes Gomes Pereira: Possui graduação em Pedagogia(Licenciatura) Pela Universidade Paulista como bolsista do Programa Universidade Para Todos (2012), formação em andamento em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual (pós graduação) pelo Centro Universitário Padre Anchieta (2014) , atua como professor de educação especial na APAE de Jundiá com autistas e Análise do Comportamento.

need to have enough visual stimuli, since the way children read in their first school experience is the way they read the world. According to Elias (2000, p.76) "The child uses the means of measures that exist in nature". Thus, everything that is around them at this initial stage of their school life becomes a stimulus. The present paper has been conducted with children from 6 to 10 years old. In our discussions, we have realized that the classroom environment interferes positively, that is, motivates the children's learning process.

**Keywords:** classroom; environment; motivate; children; learning.

## INTRODUÇÃO

Motivar o aprendizado das crianças através dos espaços da sala de aula tornou-se fundamental, pois de acordo com o estudo de Meneghini e Carvalho (2003), os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, que os organizam de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas socioculturais sobre os comportamentos e desenvolvimento infantis. Por sua vez, a criança por sua vez participa ativamente de seu desenvolvimento por meio de suas relações com o ambiente físico e social, dentro de um determinado contexto. Os alunos exploram, descobrem e iniciam suas ações em seu ambiente; selecionando parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente por meio de seu comportamento e ações.

Dessa forma, as crianças nas séries iniciais necessitam de bastante estímulo visual, uma vez que a leitura no primeiro momento da sua vida escolar é a leitura de mundo. Na perspectiva dos estudos de Vygotsky, em sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal vemos que o conhecimento está à volta da criança e será internalizado com ou sem ajuda de um adulto, mas com a troca de conhecimentos entre elas e com o meio. Essa exploração autônoma será a base construtora do conhecimento. Portanto, a sala de aula que estimula a aprendizagem por meio de recursos visuais considera a inclusão de alunos especiais, pois, tanto a criança em desenvolvimento quanto os alunos com deficiências, necessitam dos mesmos estímulos visuais e

aprendem da mesma forma, pois são crianças, e, assim, a comunicação delas por meio dos recursos visuais motiva o aprendizado, pois conseguem interagir com o mundo e com as pessoas a sua volta. (NERY E BATISTA, 2004).

Sendo assim, segundo os estudos de Oliveira (2008), foi possível observar que ambientes, sem exceção, são espaços organizados segundo cada concepção educacional. A expectativa por determinados resultados nesses ambientes acabam definindo diversas práticas sociais que desenvolvem diferentes competências. Nesse sentido, o estudo do meio para o aprendizado da criança é de suma importância, pois em um ambiente estimulador a criança sente-se motivada a aprender e não apenas a frequentar uma escola por obrigação. Um ambiente modificado para recebê-la quebra os paradigmas de uma escola tradicionalista onde um professor que traz dizeres repetitivos de forma tradicional. Esse ambiente motivar o aprendizado e torná-lo significativo. Portanto, estar em uma sala onde há diferentes ambientes de aprendizagem torna o conhecimento explorável e o aluno motivado.

## **MÉTODO**

A presente pesquisa foi realizada com alunos de faixa etária entre 6 e 10 anos. Disponibilizamos às crianças materiais como livros, cadernos e diversos jogos pedagógicos. Tais materiais possibilitaram a observação do desenvolvimento de cada criança de forma individual e de coletiva. O trabalho foi realizado em contextos diferentes de salas de aula, tais como no: ensino articular, brinquedoteca da universidade e educação especial. A diversificação dos ambientes possibilitou ter uma visão ampliada respeito dos espaços da sala na motivação do aprendizado.

Os dados foram coletados por meio de pesquisa em livros, periódicos, sites e pesquisa de campo, sendo realizada a partir da observação nos diferentes espaços no qual se efetivam o ensino aprendizado.

A observação ocorreu de maneira passiva, onde o observador não interferiu em momento algum nas relações entre os sujeitos pesquisados. Ao término de cada período de observação, foi realizada uma avaliação do material coletado para saber se as interações eram positivas ou negativas.

## RELATO DAS OBSERVAÇÕES

No ensino particular, as mesas eram colocadas em círculo de modo que era possível o aluno interagir em grupo, construindo valores como divisão de materiais e espaço entre eles, também há tapete de E.V.A para realização de atividade lúdica, no mural os alunos fixam seus trabalhos. Dessa forma, são motivados uma vez que ao verem algo que lhes pertence fazendo parte do espaço da sala o torna integrante daquele meio. A pintura de paisagem na parede torna possível que o aluno transporte para a realidade dele algo da sua imaginação tornando para ele um momento único de aprendizado não de disciplinas, mas como pessoa.

Os alunos são divididos em grupos. Cada grupo tem uma criança que é o responsável, esse aspecto é muito importante, pois ajuda a criança a criar independência porque tentam resolver os problemas sem a ajuda do professor e caso não consigam o chamam. Outro aspecto que chamou a atenção durante a pesquisa é a cooperatividade entre as professoras e a boa relação entre todos os funcionários da escola.

Os jogos em grupo de coordenação motora além de trabalharem a parte física do aluno, favorecem a autonomia do aluno, pois, entre eles criam brincadeiras e as comandam, mudam a todo o momento de modo a explorar os ambientes, ora estando na lousa explorando a escrita, ora estando em grupo no chão criando formas de modificarem a brincadeira.

A escola e seus espaços são modificados de acordo com as datas comemorativas. Por exemplo: à época dos festejos de *halloween* as salas são preparadas com enfeites sobre o tema. E de maneira interdisciplinar, a professora o trabalha tal tema, sendo em forma de teatro ou em outras atividades concretas em papel.

As salas são adequadas para receber sua clientela uma vez que a disposição de seus móveis permite que o professor e os alunos transitem livremente por ela, levando em consideração ainda os projetos como o da horta, onde o aluno tem contato com o ambiente externo da sala, sendo permitido que ela aprenda sobre a vida das plantas e o cuidado.

Quanto mais velho vai ficando o aluno, menos se explora a sala de aula. Até aos 10 anos, os alunos interagem bastante com os ambientes da sala. Conforme o

amadurecimento da criança, os professores acabam que não utilizando os espaços da sala. Ao permitir que o aluno tenha autonomia para interagir e explorar os ambientes da sala torna possível que o mesmo traga para a realidade escolar a sua realidade. Outro ponto chave na observação foi ao trabalhar sobre um determinado tipo de planta a professora leva os alunos para buscar a pesquisar na escola folhas da planta, e pesquisar sobre os diferentes tipos de plantas na escola.

Logo, observamos que os aspectos físicos da escola estão atendendo às necessidades das crianças para que haja um bom desenvolvimento cognitivo e motor dos mesmos uma vez que permite explorar os diferentes espaços presentes na escola.

Na brinquedoteca do *campus* Jundiaí, em primeiro momento, foi disponibilizado às crianças o ambiente da sala de aula comum da universidade. Ao entrarem foi possível observar a expressão de espanto em seus rostos e logo já indagaram: como se usa essas cadeiras? Onde estão as carteiras? Como vocês estudam? Então foi explicado a elas que as cadeiras eram juntas com as carteiras e em que se apóia o caderno naquele que elas chamaram de braço, então elas responderam que era estranho e que queriam estudar na faculdade, ao serem questionadas sobre o curso falaram que queriam ser estilista, outro queria ser astronauta e a outra queria ser professora.

Ao estarem presentes em um ambiente totalmente diferente como de costume em suas escolas, esperava-se que ficassem acanhadas, mas o que ocorreu foi totalmente o contrário, permaneceram ativas e questionadoras.

Quando o espaço em forma de círculo, isso permitiu que as crianças utilizassem o espaço da maneira que lhes fosse conveniente. Observou-se autonomia da parte delas para explorar todos os recursos disponíveis na sala. Portanto, ao pensar em uma sala de aula, é necessário estar atento à adequação do espaço às crianças, que por sua vez necessitam de estímulos do meio em que estudam para que de forma autônoma construam seu conhecimento para a vida e não apenas para passar nas avaliações externas e internas, inclusive no vestibular.

Disponibilizado os materiais às crianças, foi possível ver que realmente o espaço em que a criança estuda torna-se fundamental para a aprendizagem, pois as crianças pegaram o material disponível e criaram diversas situações de ensino-aprendizagem entre elas. Jogaram quebra-cabeça, jogo da memória, brincaram de escolinha, ensinaram

umas as outras as regras dos jogos e por fim foram onde as crianças mais gostam na sala de aula, mas não podem utilizá-lo, pois são proibidas por seus professores de utilizar: a lousa. Nessa hora, uma das crianças estava com dificuldade em algumas operações matemáticas. Então, a mais velha a ensinou as operações de multiplicação e divisão, provando que as crianças ao interagirem com o ambiente e entre si tornam possível o aprendizado.

Ao visitar a instituição de educação especial foi observado que nessa modalidade de ensino, os aspectos físicos da sala de aula tornam-se cruciais para que alunos com autismo possam sem comunicar com o mundo externo, pois o método *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* mais conhecido como TEACCH, criado por Eric Schoppler em 1972 no Departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, utiliza a agenda com a rotina diária no intuito do controle da ansiedade das crianças.

O espaço físico da sala está adequado ao número de crianças, pois uma sala ampla comporta apenas quatro alunos, e o mais interessante é que ao planejarem os espaços das salas de aula tornaram possível que ao olhar pela janela o aluno não visualize apenas os muros da escola, e sim todo o ambiente a sua volta.

Foi possível observar que a disposição dos móveis em sala de aula torna o ambiente favorável ao aprendizado significativo, na atividade *Trabalho Independente* a disposição dos materiais são dispostos de tal forma que sozinho ele consiga realizar toa à sequência de atividade. Durante a atividade de Língua Portuguesa, ao pedir para o aluno escrever seu nome, que ele já sabia, o estudante não se sentiu confiante com o seu conhecimento e olhou na agenda onde estava seu nome com foto para copiar, ou seja, nessa modalidade de educação uma sala que apresenta muita informação visual ao aluno poderá prejudicá-lo. Nos conteúdos convencionais, o professor relaciona os conteúdos à vivência dos alunos, buscando trazer para dentro da sala de aula o que eles vivem fora dela, um exemplo foi ao trabalhar o nome das pessoas, e dos animais, o professor buscaram saber quais animais os alunos tinham, e ao trabalhar o nome das pessoas buscou saber o nome dos familiares dos alunos para que eles aprendam o conceito de nome, e para que não esqueçam o nome de seus familiares.

Sendo assim, para alunos com Autismo, o método TEACCH, torna-se fundamental, uma vez que permite ao aluno através da agenda fixa na parede veja o que

acontecerá durante seu dia de aula, dessa forma ele permanece menos ansioso. Para aqueles alunos que não conseguem se comunicar por meio da fala, esse método possibilita um grande avanço no que diz respeito à comunicação aluno-professor, pois se ele quer ir ao banheiro, ele levanta e pega a ficha de banheiro, e se quer água o mesmo acontece. Para esse método, a sala de aula torna-se ferramenta positiva para o professor. Por outro lado, se houver excesso de estímulos visuais isso pode prejudicar o desenvolvimento do aluno.

## CONSIDERAÇÕES

Através da pesquisa realizada em ambientes diferentes de ensino aprendizado, sendo instituições de ensino: privado, educação especial e também a pesquisa realizada na brinquedoteca da Universidade, foi possível ver que alguns aspectos que não estão ao alcance do aluno e muito menos do professor interferem para que os espaços sejam motivadores da aprendizagem, aspectos esses que estão presentes desde o financiamento até o seu projeto de construção da escola. Portanto, ao relacionar os ambientes observados nas diferentes modalidades de ensino pode ser visto que a disposição física dos materiais na sala de aula na modalidade particular foi visto que as mesas são colocadas em círculo de modo que permita o aluno interagir em grupo, construindo valores como: divisão de materiais e espaço entre eles, também há tapetes de EVA para realização de atividade lúdica, no mural os alunos fixam seus trabalhos dessa forma são motivados uma vez que, ao verem algo que lhes pertence fazendo parte do espaço da sala o torna integrante daquele meio, tornando possível que o aluno transporte para a realidade dele algo da sua imaginação e assim aquele momento para ele é um momento único de aprendizado não apenas de disciplinas, mas em sua formação como ser humano construtor do seu meio social.

Observou-se que na educação especial que quanto maior interação o aluno com o ambiente da sala, mais significativo será seu aprendizado. As salas de aula têm seus espaços amplos, e com quatro alunos por sala torna a experimentação dos ambientes favorável para o professor e para o aluno; com alfabeto, números, calendário e agenda fixados nas paredes, torna possível que o aluno se situe no tempo e espaço, uma vez que

ele não precisa orientação do professor a todo o momento, tornando-se independente. Nas aulas de psicomotricidade e educação física, os ambientes são modificados de forma que os alunos venham construir e aprender de forma cognitiva. No que diz respeito ao desenvolvimento físico, uma vez que circuitos são montados na sala para que possam executar apenas com o comando do professor e em alguns casos apenas como uma simples explicação. Conforme argumenta Skinner (2006), o condicionamento operante é um processo em que a pessoa se adapta a um novo ambiente, e que, portanto, o comportamento é embasado por suas consequências. Por esse motivo, as consequências são chamadas de reforços, ou seja, na educação especial se concretiza as ideias do espaço ideal de ensino aprendizagem, pois permite que o aluno venha a desenvolver como um todo e não apenas cognitivamente e a todo momento os alunos se sentiam motivados a aprender porque conseguiam se comunicar entre eles, com o meio e com o professor.

O espaço da brinquedoteca embora escasso de recursos pudesse ser verificado um aprendizado significativo no que diz respeito à interação da criança com os espaços. A brinquedoteca da Universidade foi transformada em sala de aula comum, aspecto que deixou as crianças espantadas com a sua grandiosidade e com os aspectos da disposição dos móveis, pois ao ser transformado em sala de aula comum frustrou a expectativa dos alunos, uma vez que pensaram no ambiente como uma sala de brinquedo. Na segunda vez em que as crianças foram submetidas à brinquedoteca, o ambiente já estava modificado, com jogos significativos, livros vivos, mesas em grupo e cantos com temas diferentes e elas preferiram o ambiente modificado pois se motivaram a aprender e a ensinar umas com as outras.

Logo, os estudos de Skinner (2006) sobre o condicionamento operante se cobrem de razão uma vez que houve adaptabilidade da criança aos diferentes ambientes nas diferentes modalidades de ensino e que a motivação na aprendizagem depende sim dos espaços, mas depende também dos estímulos do professor, pois sabendo explorar a sala com atividades significativas o ambiente se torna prazeroso tanto para o indivíduo que ali aprende para o professor que torna sua aula significativa.

Ao observar que, com o passar dos anos a sala de aula vai perdendo seu aspecto interativo e dinâmico, acabam tornando-se desmotivadores e dessa forma os alunos deixam de gostar da escola por não saberem relacionar o que lá aprendem com o que

estão vivenciando na realidade. Para sujeitos com a faixa etária de 6 a 10 anos, os professores utilizam de diversos recursos visuais e os alunos interagiram com os ambientes propostos pelos seus professores, e foram além criando ambientes imaginários, liderando situações de grupo tanto de aprendizagem quanto de atividade lúdica, com tema e regra estabelecidos por eles.

Sendo assim, quando não se pensa no aluno desde a criação do ambiente escola acontece o que Lima apud Tiriba (2007) afirma, que os espaços são projetados tanto para crianças quanto para sacos de feijão. O trabalho do arquiteto tem que condizer com o dia a dia do professor, ou seja, são projetadas áreas com as quais a capacidade de criar da criança é limitada a um professor a sua frente. Foi possível observar que na escola particular seus espaços são planejados para tornar a vida escolar do aluno significativa.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; História da educação e da pedagogia: geral e Brasil 3.ed ver. E amp. – São Paulo: Moderna 2006 pg. 384 p. 152

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF,Senado,1998.Disponíveclen<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 29 de Agosto de 2012

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

COLL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento / César Coll; trad. Emília de Oliveira Dihel. - Porto Alegre: Artmed,1994.

DELVAL, Juan, aprender a aprender/Juan Delval; Tradução Jonas Pereira Dos Santos – 7º ed. Campinas; São Paulo; Pairus 1998

ELIAS, Marisa Del Cioppo. De Emilio a Emilia, a trajetória da educação. São Paulo: Scipione (2000)

FERREIRO, Emilia – com todas as letras/ Emilia ferreiro; [retradução e cortejo de textos de Sandra trabucco valenzuela]. -17ed. – são Paulo: Cortez 2011.

HOFFMANN; Jussara; Avaliação mediadora; uma prática em construção da pré-escola à universidade/ Jussara Maria... Hoffmann – Porto Alegre: Mediação, 2009 (Ed.atual.ortog.) 160p.

IBGE. Séries estatísticas Disponível em:

<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171&sv=4&t=taxa-de-analfabetismo-por-grupos-de-idade> > Acesso em: 29 de Agosto de 2012

KINNEY, linda. Tornando visível a aprendizagem das crianças/linda kinney, Pat wharton; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 120p. ; 25cm

LIMA, Lauro de Oliveira; Introdução à Pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 1985. 118p.

MENEGHINI, R., CARVALHO, M.C. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.12, p.367-378, 2003.

NERY, C. A, BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. Paidéia, p.287-299, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil:fundamentos e métodos.4.ed. São Paulo: Cortez,(2008).

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico; 5º ed. – São Paulo. Scipione, 2010; 112p.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p. 557-569, 2008

PORTAL MEC. Secretaria de Educação Básica. Disponível em:

---

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 02/09/2012

ROSA, Maria da Glória A História da Educação através dos textos, São Paulo, Editora Cultrix 2003 p.315

SKINNER, B.F. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix LTDA, 2002.

SIMIANO, Luciane Pandini. Sobre o espaço da brinquedoteca e a produção de sentidos entre crianças: quem quer brincar? 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/359/296>> Acesso em 08 de Novembro de 2012

TIRIBA, Léa. Diálogos entre pedagogia e arquitetura”. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte; Editora Dimensão, 2007 ARTIGO)