

Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas

ANA MARIA LIMA DE SOUZA ALVES

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos (UNIPAM)

ELISA APARECIDA FERREIRA GUEDES DUARTE

Professora do UNIPAM e orientadora da pesquisa

Resumo: O presente trabalho almeja desvelar a importância do supervisor escolar no âmbito da instituição de ensino. Para tanto teve como objetivo geral conhecer e analisar a atuação do supervisor, conceituando e observando os limites da supervisão, levando-se em consideração seus objetivos e sua missão. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema, visando verificar a importância da atuação do supervisor educacional, o processo histórico, conceitos, limites, formação e formas de atuação dentro da instituição escolar. Nesta fase, foram abordados os seguintes teóricos: Medina (2003), Saviani (2003), Lima (2001), Przybylski (1982), Alonso (2003) Ferreira (2003). A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Patos de Minas, com os supervisores e professores das séries iniciais do ensino fundamental. A coleta de dados se deu por meio de observação e também de um questionário em que foram levantados dados sobre a atuação do supervisor educacional dentro da escola. Após a observação e análise do trabalho das supervisoras, pôde-se constatar que estas não têm satisfatoriamente o conhecimento das funções que lhes são atribuídas e que vivem em constantes contradições entre aquilo que pensam e aquilo que é possível realizar, ou seja, que teoria e prática nem sempre andam juntas.

Palavras-chave: supervisão escolar; legislação educacional; escola; educação básica.

Abstract: The present work aims at presenting the importance of the school supervisor in the bounds of an institution. This way, the main objective was to know and analyze the performance of the supervisor, evaluating and observing the limits of the supervision, taking into consideration its objectives and mission. The research was fulfilled through a bibliographic study of the theme, aiming at verifying the importance of the performance of the educational supervisor, the historical process, the concepts, limits, formations and forms of performance in an institution. At this stage, the following theorists were approached: Medina (2003), Saviani (2003), Lima (2001), Przybylski (1982), Alonso (2003) Ferreira (2003). The field research was fulfilled in a public school of Patos de Minas, with the supervisors and teachers of the first years of high school. The data collection was made through observation and a questionnaire in the school. After the observation and analysis of the supervisors' work, we could verify that these do not have the satisfactory knowledge of the functions that are attributed to them, and that they live in constant contradictions between what they think and what is possible to fulfill, that is, theory and practice not always go together.

Keywords: school supervisor; educational law; school; high school.

1. Introdução

O presente estudo desvela a importância do supervisor escolar no âmbito da instituição de ensino, local onde ocorre a educação formal. Nesse contexto, o supervisor torna-se figura importante, porque media relações intrinsecamente ligadas ao ato de ensinar e aprender. Assim, supervisores e professores são coautores no processo de ensino-aprendizagem.

Antigamente, a supervisão era vista como inspeção; o professor sempre sendo fiscalizado em suas ações, controlado e, muitas vezes, impedido de crescer profissional e pessoalmente. Esse conceito vem sofrendo alterações ao longo do tempo. Nessa perspectiva, por meio de fundamentos teóricos, considera-se o supervisor escolar uma das pessoas mais importantes para articular e fazer acontecer momentos de estudos e reflexões sobre a vivência pedagógica, sobre práticas inovadoras que conduzam os professores e a comunidade escolar para uma ação mais participativa. Isso mostra o importante papel do supervisor no processo ensino/aprendizagem, garantindo o sucesso da educação, segundo as exigências que a realidade lhe impõe.

Nesse contexto, foram propostos para este estudo os seguintes objetivos: 1. Geral: conhecer e analisar a atuação do supervisor, conceituando e observando os limites da supervisão, levando-se em consideração seus objetivos e sua missão; 2. Específicos: a) estudar o processo de supervisão escolar, no que abrange histórico, conceito, missão, objetivo, limites, formas de atuação e formação; b) investigar, por meio de estudo documental, a regulamentação do serviço de supervisão escolar e da atuação do supervisor na legislação educacional de Minas Gerais; c) pesquisar, em uma escola estadual de Minas Gerais localizada em Patos de Minas o exercício do serviço de supervisão escolar: orientação político-pedagógica, formas de atuação, relação com os demais agentes educacionais e o processo de formação.

Ser parceiro da escola e principalmente dos professores, significa ficar atento à maneira como acontece o processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se com a forma de cooperar, corrigir e lidar com os erros. O fundamental nesse contexto é assumir uma postura profissional capaz de transformar os erros e as dificuldades em situações de aprendizagem, para que todos possam acertar juntos e alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, o acompanhamento do supervisor escolar junto aos professores e alunos deve ser contínuo e diagnosticador, pois é uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e as dificuldades dos alunos em seu dia a dia. O supervisor deve tornar-se um “investigador” e um orientador, acompanhando os professores na realização das suas tarefas.

Seu trabalho vem ao encontro da proposta de uma “Escola Ideal”, ou seja, trabalhar coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem professores e alunos a se “descobrirem e a descobrir” o seu potencial. Sendo responsável pelo desenvolvimento da escola, esse profissional deve buscar o resgate de uma prática pedagógica participativa, que dê ideia de conjunto, avançando de forma interativa, construindo uma aprendizagem significativa dentro da instituição escolar.

Dessa forma, justificou-se o presente trabalho pela possibilidade de contribuição, por meio de investigação e análise cuidadosa, com a reflexão sobre o exercício da supervisão escolar nas escolas estaduais mineiras. A relevância da pesquisa situou-se

também na possibilidade de consolidação da formação da autora como futura representante da função objeto do presente estudo.

A pesquisa que resultou no presente trabalho foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema, visando verificar a importância da atuação do supervisor educacional, o processo histórico, conceitos, limites, formação e formas de atuação dentro da instituição escolar. Na pesquisa bibliográfica, foram abordados os seguintes teóricos: Medina (2003), Saviani (2003), Lima (2001), Przybylski (1982), Alonso (2003) Ferreira (2003).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Patos de Minas, com os supervisores e professores das séries iniciais do ensino fundamental. A coleta de dados se deu por meio de um questionário, com questões estruturadas, em que são levantados dados sobre a atuação do supervisor educacional dentro da escola.

Os dados foram analisados, promovendo uma melhor visualização dos resultados do trabalho desses profissionais e o resultado geral de sua atuação dentro do ambiente escolar.

2. Referencial teórico

Não se pode falar de supervisão educacional sem retroceder no tempo e observar o processo de surgimento do pedagogo ao longo da história. Pretende esta seção buscar na bibliografia educacional brasileira as informações necessárias a conhecer e analisar a atuação do supervisor na instituição escolar.

2.1. Síntese histórica da supervisão escolar brasileira

O termo *supervisão* surgiu no período da Revolução Industrial, visando assegurar produção quantitativa e qualitativa em menor tempo. É fruto da necessidade de melhores técnicas para orientar os profissionais a exercerem suas funções na indústria e no comércio. Dessa forma, seu surgimento se deve à necessidade de exercer a vigilância e o controle dos profissionais no cenário de toda a produção, com funções específicas de planejar, comandar e controlar.

Com a vinda dos jesuítas para o Brasil, em 1549, iniciam-se as primeiras atividades educativas, surgindo assim a função da supervisão educacional, com uma educação centrada em suas ideologias, para atender aos próprios interesses. Entre 1570 e 1579, apareceram várias tentativas para organizar um sistema de ensino, porém foram grandes as dificuldades e nada se concretizou. Com a expulsão dos jesuítas e a extinção de seu sistema de ensino, o Brasil inaugura uma organização independente e autônoma.

A Constituição de 1824 abordou uma instrução pública e gratuita, regulamentada com a lei de 15 de outubro de 1827, que determinava que os estudos se realizassem com o método de ensino mútuo, ou seja, o professor exercia a função de docência e supervisão. As atividades exercidas na época não exigiam conhecimentos técnicos e, por isso, a determinação de que se criassem escolas em todas as cidades não se cumpriu.

O ato adicional de 1834 transfere às assembleias das províncias o encargo de regular a instrução primária e secundária, e a figura do inspetor escolar emerge devido à preocupação com o funcionamento precário das escolas. A supervisão era vista como inspeção ou fiscalização das tarefas do professor, sem considerar o esforço deste para garantir uma boa qualidade de ensino e aprendizagem.

A partir de 1841, o supervisor tinha como objetivo principal melhorar o desempenho da escola, sem se preocupar com sua formação e muito menos com suas múltiplas relações dentro da escola. Essa ação se manteve por mais de trinta anos.

Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar (Niles e Lovell 1975). Somente em 1841, em Cincinnati, surgiu a idéia de supervisão relacionada ao processo de ensino, sendo que até 1875 estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes (ALONSO et al., 1975, *apud* LIMA, 2001, p. 69).

A supervisão manteve, por várias décadas, o controle, a vigilância e a padronização do conhecimento, visando à eficiência do ensino, em que o supervisor atuava como um profissional que transmitia um conhecimento específico, que determinava as diretrizes do trabalho por meio de ações e julgamentos, como pode constatar o relato de Lima (2001, p. 70):

No final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Entre os anos de 1925 a 1930, observa-se uma grande tendência democrática nas organizações educacionais brasileiras, aplicada ao papel do supervisor, uma vez que sua ação tem de ser alterada para se adaptar às novas demandas sociais, em busca de um caráter de liderança cooperativa e da valorização dos processos de grupo na tomada de decisões. Sobre isso, Lima (2001, p. 70) destaca:

A partir de 1925, nota-se uma maior importância das ciências comportamentais na supervisão. Surge então a introdução de princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático.

Em 1931, a supervisão surge de uma forma bem diferente da que vinha sendo realizada até aquele momento, pois deixa de ser predominantemente fiscalizadora e passa a assumir o caráter de Supervisão Educacional, por intermédio da Reforma de Francisco Campos, Decreto 19.890 de 18/04/1931, que dispõe sobre o ensino secundário no Brasil, em que o supervisor acompanhava tanto o aspecto organizacional, como o pedagógico.

Em 1932, ano de grandes movimentos revolucionários, surge o “Manifesto dos pioneiros da educação nova,” que pontuava a preocupação com o papel político e social da escola e iria formular um plano de conjunto para a reconstrução educacional do país, segundo a visão dos novos profissionais da educação. Alguns anos depois, em 1942, a ação da supervisão educacional acrescenta o caráter de orientação pedagógica a sua prática, promulgada pelo Decreto-lei 4.244 de 9/4/1942, por intermédio de seu artigo:

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos. § 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica. § 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares (LIMA, 2001, p.70).

Entre os anos 50 e 60, no cenário educacional do país, em virtude de um acordo entre Brasil e Estados Unidos, o supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar, com o objetivo de estabelecer uma política desenvolvimentista e promover uma transformação social. Firma-se um acordo entre esses países para a implantação do Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABEE), que tinha por objetivos “treinar” os educadores brasileiros, a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para os moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Goiás e São Paulo, foram os principais executores do Programa, porém essa tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país.

Inicialmente, os técnicos do PABEE acreditavam que bastava investir na formação dos professores, com os cursos normais, para garantir as práticas impostas pelo programa. Posteriormente, perceberam que o preparo do supervisor escolar teria maior eficácia na execução dessas ideias, pois esses atuariam diretamente na organização escolar, interferindo no que ensinar, como ensinar e avaliar, educando professores e alunos com fundamentos na ordem, na disciplina e na hierarquia, cimentada na visão do programa educacional americano, como destaca Lima (2001, p. 71):

[...] formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino.

Saviani (2002) considera que a função supervisiva ganha força e, aos poucos, atinge o status de profissão, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69. Segundo esse autor, o Parecer, respaldado na Lei nº 5540/68, da Reforma Universitária, reformulou o Curso de Pedagogia, propondo a especialização do educador em uma função. Dessa forma, cria as habilitações de inspeção, administração, supervisão e orientação. Nas palavras de Saviani (2002, p. 31), compreende-se melhor esse contexto.

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da lei 5564, de 21 de dezembro de 1968 [...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia deveria formar o profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições requeridas pelos sistemas de ensino, as chamadas habilitações técnicas: administração, orientação, supervisão etc., todas exercidas pelo mesmo profissional: o educador. Ressalta-se que, naquela década, vivia-se no Brasil uma época de ditadura. Nesse contexto, os profissionais que atuavam nas funções de administração, orientação e supervisão tinham como principal objetivo fiscalizar o trabalho docente.

A década de 80 foi marcada pelo movimento “crítico da educação”, pressionado pelas profundas reflexões que se deslanchavam em torno da situação educacional brasileira. O supervisor foi alvo de duras críticas. Nessa perspectiva, era o profissional de quem se esperavam soluções e definições para resolver os problemas e alcançar os objetivos educacionais, como afirma Przybylski (1982, p. 49):

[...] a supervisão educacional, hoje, é vista como um processo educativo pelo qual se orienta qualquer campo profissional. É assistência na (re)formulação de objetivos, conteúdos, atividades e no esforço constante para que a escola qualifique seus profissionais para o desenvolvimento do processo educativo: na aplicação dos métodos didáticos e na utilização de todos os recursos que os auxiliem. É apoio para a solução das dificuldades de qualquer natureza.

A década de 1990 assiste a uma nova prática de supervisão e, nesse novo contexto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (lei nº 9394, de 20/12/1996) vem impactar profundamente o processo de educação brasileira. A figura do supervisor desponta como elemento de intermediação associada à ideia de mudança, preocupada em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas. As dimensões política, técnica e ética que perfazem a função do supervisor são necessariamente permeadas por princípios que norteiam o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a LDB/96 veio assegurar maior flexibilidade para os profissionais da supervisão, possibilitando novas práticas supervisivas, como assessoramento, apoio, colaboração, ajuda técnica e cooperação, fazendo-se perceber como agente de mudanças e transformações dentro da comunidade escolar.

2.2. Conceitos de supervisão escolar

Uma análise conceitual do supervisor escolar tem o papel de apontar sugestões reflexivas sobre o conceito, que parece tão claro e delimitado, porém pode ter facetas complexas e, frequentemente, contraditórias. No âmbito desse processo, o conceito de supervisão escolar tem sofrido alterações ao longo do tempo, assim como seus objetivos também não são os mesmos, considerando as diferentes etapas que marcaram tal processo evolutivo. Essas alterações geraram mudanças na maneira de encarar a tarefa educativa e na compreensão da escola como local para conduzir o processo educativo.

Dentro dessa perspectiva, Ferreira (2000, p. 238) afirma que supervisão significa “visão sobre” e traz o viés de administração, que faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Dessa forma, quando transposta para educação, passa a ser exercida como função de controle no processo educacional.

[...] a supervisão escolar constitui-se num trabalho escolar que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...] (FERREIRA, p. 237- 238).

Desvela-se assim o supervisor escolar como um profissional responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, assumindo uma liderança, um papel de articulador de saberes, envolvido no processo de ensino aprendizagem, rumo à educação de qualidade para todos.

Na mesma linha ideológica, Przybylski (1982) reconhece o conceito de supervisor como um agente com grandes responsabilidades na orientação e acompanhamento do desenvolvimento do ensino, acompanhando, observando e assessorando o desempenho dos professores, preparando-os na sua atuação didática junto aos alunos.

Supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1982, p. 16).

Assim, a função do supervisor torna-se referência frente ao grupo, frente ao todo da escola. Esse profissional, enquanto responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, assume uma liderança, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola. Essas definições revelam um enriquecimento nas atribuições do profissional escolar, melhor desempenho e aprimoramento permanente no processo ensino-aprendizagem, rumo a uma educação de qualidade para todos.

2.3. *Missão, objetivo, atuação, formação e limites do supervisor escolar*

A supervisão escolar visa a contribuir com o dia a dia do professor, para melhorar a produção do seu trabalho e o processo de ensino-aprendizagem, que vai refletir diretamente no comportamento do educando. O supervisor, atualmente, é considerado o instrumento de execução das políticas pedagógicas e, muitas vezes, é responsável pelo funcionamento geral da escola, em todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços.

Porém, começa-se a ter outra visão do papel do supervisor. Na definição de Rangel, a supervisão passa de escolar, como é frequentemente designada, a supervisão pedagógica e se caracteriza por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A sua missão continua a ser política, mas uma missão também sociopolítica, crítica, evidenciada em afirmações como:

O objeto específico da supervisão escolar em nível de escola é o processo de ensino-aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e *orientação*, nucleada no estudo, nas trocas, no significado das práxis (RANGEL, 2003, p. 78).

Portanto, o seu objetivo é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo, numa perspectiva de críticas e ordens aceitas pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores, dentro do ambiente institucional escolar. Dessa forma, a atividade do supervisor está em constante movimento, denotando a evolução e as transformações ocorridas no decorrer da história.

O caráter inspeccional, antes atribuído à função do supervisor escolar, trouxe prejuízos para a relação mantida entre o professor e o supervisor no que se refere à prática pedagógica, pois o professor era visto apenas como o executor da ação planejada, enquanto que o supervisor assumia a função fiscalizadora dessas ações, distanciando, dessa forma, o pensar do executar. Nessa perspectiva, salvo raras exceções, uma relação fria e distanciada se efetivava entre esses dois profissionais. Essa relação se reflete até mesmo nos dias atuais, dificultando o estabelecimento de uma relação de parceria, colaboração e coparticipação do fazer pedagógico do supervisor.

Percebe-se que, embora se tenha avançado no desenvolvimento de uma prática pedagógica mais interativa, mais participativa, que dá ideia de conjunto, no contexto da escola, ainda existem lacunas na relação entre professor e supervisor que precisam ser superadas. Assim, em determinadas circunstâncias do cotidiano escolar, o supervisor, embora já tenha avançado na forma interativa e dialogada de relacionar-se com o professor, ainda não consegue desvencilhar, por completo, da antiga postura que foi construída historicamente.

Hoje, a figura do supervisor educacional perpassa como elemento de intermediação, associada à ideia de mudança, com novas propostas curriculares. Uma nova

concepção de supervisão em desenvolvimento expressa amadurecimento e busca uma proposta de ação coerente com a realidade educacional, envolvendo todos os membros da escola. Torna-se, dessa forma, força impulsionadora, mediando as ações dos professores, alunos e demais agentes da educação, porém numa posição não mais de subordinação, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades.

Para tanto, ao se pensar nesse processo de mudança, é preciso considerar a importância da formação acadêmica do supervisor. O Curso de Pedagogia passou então a formar “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador e inspetor escolar, etc.). Medina (2002) relata que a formação acadêmica engloba conhecimentos do ensino e da educação, como também conhecimentos de questões políticas que enlaçam as instituições escolares, tais como: conhecimentos das metodologias usadas pelos professores, esforço para manter-se atualizado, modo de perceber e liderar os professores, controle do trabalho escolar, forma de autoridade exercida entre os professores e demais setores da escola e o modo como se comunicam. Essa formação acadêmica superior visa, também, à aquisição de habilidades técnicas e pessoais pertinentes ao trabalho realizado na escola, possibilitando minimizar as dificuldades ao relacionar a teoria que especifica o trabalho de supervisão com a realidade cotidiana da escola.

2.4. A supervisão e a formação continuada de professores

Uma proposta de mudança é oportuna quando visa melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, por meio de um trabalho conjunto e consistente do supervisor e da equipe escolar. Nesse sentido, a ação supervisora constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica das suas ações teórico-práticas na sala de aula.

Tal reflexão, via de regra, produz melhores resultados quando estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, capaz de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo, de tal sorte que na busca de novos caminhos se transforme numa ação orientada para objetivos mais amplos assumidos coletivamente pelo grupo (ALONSO, 2003, p. 177).

A necessidade da formação continuada do professor é uma realidade que o supervisor tem de enfrentar. É uma tarefa desafiadora, porque conduz a um momento de criação conjunta e, para isso, é preciso que o supervisor esteja conectado com suas práticas inovadoras, suas aspirações, os anseios e o modo de agir e pensar do professor. É o momento oportuno para o docente produzir novos conhecimentos e vivenciar posturas de flexibilidade e mudanças.

Dessa forma, a ação supervisora é movida por competências que se fazem necessárias para realização dos seus objetivos, trabalhando de forma eficaz, exigindo de todos paciência e força de vontade para um trabalho voltado para a transformação. Essa competência exige compreensão, aceitação, empatia e consideração pelos outros, e

o supervisor deve ter bom senso, pois ele vai estar o tempo todo lidando com pessoas que têm suas próprias concepções.

Partindo desse estudo, torna-se relevante repensar a supervisão educacional, ressignificando suas atribuições, direcionando suas atividades para uma prática educativa mais qualificada, colaborando para a transformação social e a formação integral do ser humano.

3. Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo bibliográfico sobre o tema, visando verificar a importância da atuação do supervisor educacional, o processo histórico, conceitos, limites, formação e formas de atuação dentro da instituição escolar. Na pesquisa bibliográfica, foram abordados os seguintes teóricos: Medina (2003), Saviani (2003), Lima (2001), Przybylski (1982), Alonso (2003) Ferreira (2003).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Patos de Minas, com os supervisores e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados deu-se por meio de um questionário, com questões estruturadas, em que se levantaram dados sobre a atuação do supervisor educacional dentro da escola.

Os dados foram analisados, promovendo uma melhor visualização dos resultados do trabalho desses profissionais e o resultado geral de sua atuação dentro do ambiente escolar.

4. Supervisão escolar: orientação pedagógica, prescrição legal e cotidiano escolar. Análise e discussão dos dados coletados

Os dados apresentados e analisados abaixo foram extraídos a partir de questionários aplicados a dezesseis professores e três supervisores que atuam na Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel”, localizada no município de Patos de Minas. Inicia-se este texto com uma síntese da história da escola em análise.

3.1. A escola em estudo

A referida escola foi criada pelo decreto nº 10.310, em 2 de abril de 1932, pelo então presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Olegário Maciel, com o nome “Escola Normal Oficial de 1º Grau”, de acordo com a legislação vigente, que regia as escolas normais. A mesma constava de Curso Primário (duas turmas, sendo uma de 1º e 2º anos, outra de 3º e 4º), Curso de Adaptação, com duração de dois anos e, seguindo-se este, o Curso Normal, com duração de três anos.

Em 1947, a referida escola foi adaptada pelo Decreto Lei Estadual nº 1.873, de 28 de outubro de 1946, de acordo com as exigências da Lei Orgânica do Ensino Normal do país. Atendendo à citada Lei Orgânica, passou a ser ministrado na mencionada escola o Curso de Primário (4 classes), sendo uma de cada série, curso ginásial com duração de 4 anos e Curso de formação de Professores Primários, com duração de três anos.

Com essa nova estrutura e atendendo ainda à mesma Lei, a Escola passou a se denominar “Colégio Normal Oficial de Patos de Minas”.

Em 10 de outubro de 1968, de acordo com a portaria estadual nº 350, o “Colégio Normal de Patos de Minas” recebeu a denominação de Colégio Estadual “Professor Antônio Dias Maciel”, em homenagem póstuma ao seu primeiro diretor e inspirador de sua criação. Em 9 de maio de 1974, o Colégio Estadual “Professor Antônio Dias Maciel” passou a denominar-se Escola de 1º e 2º Graus “Professor Antônio Dias Maciel” – de acordo com o decreto estadual 16.244/74, continuando, a nível de 2º grau, o curso profissionalizante para o Magistério das quatro primeiras séries do 1º Grau. Em 17 de outubro de 1978, através do Decreto 19.472, passou este estabelecimento a chamar-se Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel” – O.4.6.B., conforme publicação no Jornal *Minas Gerais* de 07/11/78.

Por sua longevidade, pela característica de gestores, docentes e alunado, a escola é tradicionalmente reconhecida e respeitada na região, como estabelecimento de ensino de qualidade, que formou grande parte das lideranças regionais.

Atualmente, a Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel” conta com quinze salas de aula, seis banheiros, uma sala de direção que consta de uma mesa da diretora e outra da vice-diretora. Não possui laboratório. Há um barzinho, que fica ao lado do refeitório, uma sala de supervisão pedagógica que consta de uma mesa para a orientadora e outra para a supervisora, uma biblioteca no segundo piso, onde se inclui um auditório, duas secretarias que ficam na entrada da escola, duas quadras poliesportivas, um refeitório e uma cantina.

A área de circulação para a clientela é parcialmente adequada. O prédio fica na avenida central de Patos de Minas, foi restaurado de acordo com as normas do patrimônio histórico de Minas Gerais e, portanto, oferece pouca flexibilidade para adaptação às modernas orientações arquitetônicas para construções públicas.

A escola tem setenta e cinco professores, sete auxiliares de secretaria, três auxiliares de biblioteca, uma diretora, três vice-diretoras, dezessete ajudantes de serviços gerais e quatro especialistas. A relação entre os cargos existentes e a necessidade da clientela é atendida em número suficiente.

Figura 1. Número de alunos, por níveis de ensino

TURNO	MANHÃ					TARDE							NOITE				
	E.F		E.M			E.F.							E.M			NORMAL	
nível	8º	9º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	1º	2º	3º	2º	3º
ano de escolaridade	8º	9º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	1º	2º	3º	2º	3º
número de alunos	143	82	77	142	117	46	36	71	70	36	142	108	46	25	32	57	57

Fonte: Secretaria da Escola

Como é possível perceber, a escola tem seu foco de atendimento no público formado por alunos de segunda fase do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, totalizando 1.028 alunos, ou seja, 79.87% de total de seu alunado, que somam o número de

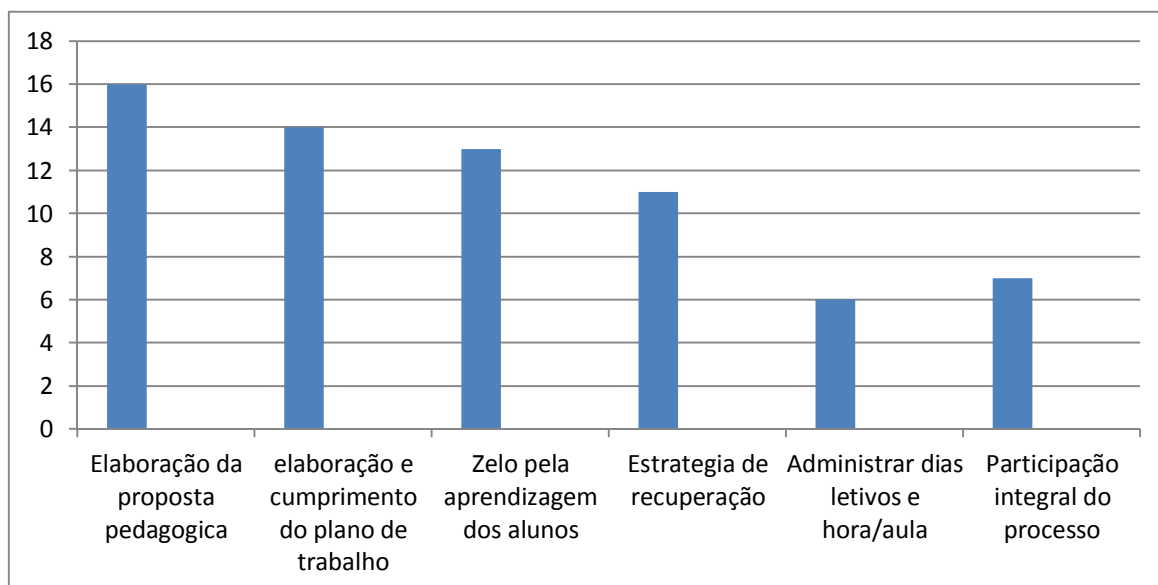
1.287 alunos. Tais números impactam sobremaneira o trabalho de supervisão escolar, como será possível perceber nesta discussão.

3.2. Supervisão pedagógica e cotidiano escolar: a percepção dos docentes

A seguir serão apresentados e analisados os resultados encontrados a partir de dezesseis questionários respondidos por dezesseis professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola em estudo e que trabalham no turno vespertino, pois os anos iniciais apenas funcionam neste turno. Tais questionários objetivavam conhecer e analisar a atuação do Supervisor Escolar em uma escola estadual de Minas Gerais. Para tal finalidade, os docentes responderam ao questionário tendo em vista o exercício do serviço de supervisão escolar: orientação político-pedagógica, formas de atuação, relação com os demais agentes educacionais e o processo de formação continuada.

Considerando as incumbências dos docentes na escola segundo a LDB de 1996, os professores citaram os encargos cujo cumprimento o supervisor escolar realiza em parceria com eles. Tais respostas originaram o gráfico que segue.

Figura 2. Incumbências dos docentes realizadas em conjunto com o Supervisor, na percepção dos professores



Fonte: questionários aplicados

Esse gráfico exemplifica claramente a atuação do Supervisor Escolar em conjunto com o corpo docente na busca por uma educação que privilegie o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. É notável a falta do Supervisor no processo de planejamento e avaliação, trabalhos esses que deveriam ser realizados em conjunto, pois os docentes e o Supervisor, por meio da discussão e análise dos resultados obtidos em avaliações anteriores e rendimento da turma, podem traçar ações fundamentais para o

sucesso escolar.

No que toca à busca da orientação do supervisor, a literatura e a legislação orientam que seja realizado em conjunto com a comunidade docente, com a finalidade de apoiar e acompanhar o trabalho realizado pela equipe. Entretanto, o gráfico abaixo comprova que não acontece o acompanhamento diário dos professores pelo supervisor, ou seja, o mesmo não acompanha os planos de aula dos docentes, o que deixa evidente que os mesmos planejam suas aulas a maior parte do tempo sozinhos e não contam com o respaldo e conhecimento do supervisor no planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula.

Figura 3. Frequência com que os professores buscam a orientação do supervisor



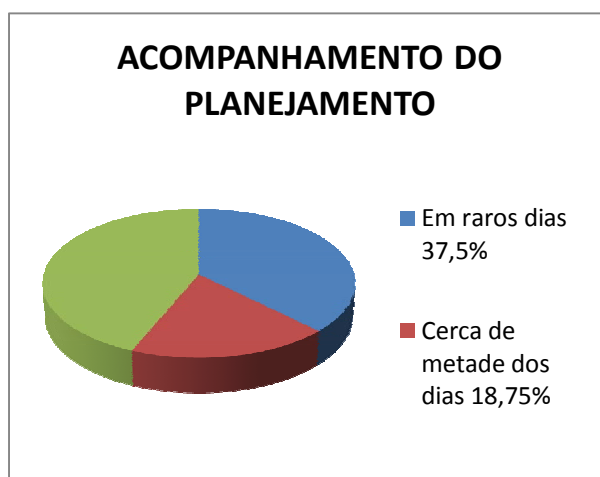
Fonte: Questionários aplicados aos professores

Em outras palavras, é tarefa do supervisor articular os saberes dos professores com a proposta de trabalho da escola e oferecer subsídios para que essa articulação aconteça efetivamente. Nessa perspectiva, Alonso (2003, p. 175) afirma que o trabalho do Supervisor escolar:

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Essa fala ilustra a necessidade do acompanhamento do planejamento, uma das tarefas mais importante, do Supervisor Pedagógico, segundo a equipe docente. Veja a frequência com que os educadores recorrem aos seus supervisores ao efetuarem o seu planejamento:

Figura 4. Frequência com que o supervisor acompanha o planejamento dos professores, na visão destes

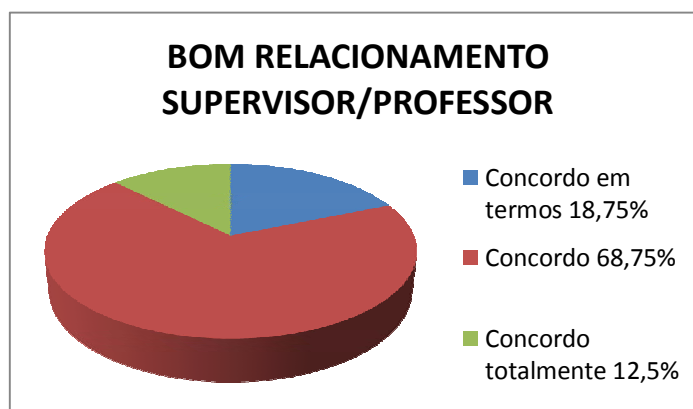


Fonte: Questionários aplicados aos professores

Mais uma vez nota-se que mais de 50% dos educadores trabalham à margem da Supervisão, não se preocupando com a procura diária pelo especialista a fim de discutir metas e traçar objetivos que busquem o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho entre supervisor e professor deve ser articulado, uma vez que ambos devem caminhar juntos e direcionar suas ações para que os alunos sejam os maiores beneficiados com o seu trabalho. O supervisor é parceiro do professor enquanto este desenvolve ações que priorizam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Ambos devem trabalhar em conjunto, buscando ações renovadas para atingir o sucesso almejado pela proposta de trabalho da instituição.

Figura 5. Percepção dos professores acerca de seu relacionamento com os supervisores



Fonte: Questionários aplicados aos professores

Para o bom relacionamento entre o supervisor e professor, é necessário que haja o reconhecimento do docente em relação ao saber pedagógico do supervisor. O papel do supervisor é promover o trabalho em conjunto, articulando os interesses da instituição e as práticas dos educadores, daí a importância do reconhecimento de seu saber. O gráfico abaixo mostra que os professores entrevistados, apesar de concordarem em termos, têm pontos em comum com o saber pedagógico do supervisor. Entretanto, deixam transparecer que não reconhecem o supervisor como uma liderança positiva no processo de aprendizagem, pois 87,5% dos professores entrevistados têm restrições quanto ao saber pedagógico do Supervisor, não o considerando como uma unanimidade na aceitação dos docentes, ou seja, esse é o reflexo dos gráficos apresentados acima: a maioria dos docentes trabalha sozinha e não procura diariamente o acompanhamento pedagógico.

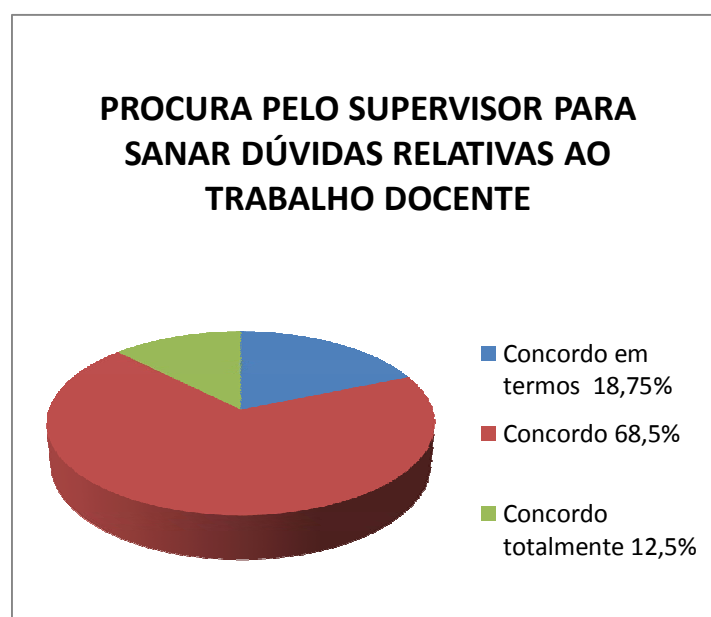
Figura 6. Como os professores veem o saber do supervisor



Fonte: Questionários aplicados aos professores

O supervisor deve contribuir amplamente para o desenvolvimento do trabalho do professor. Por meio de seus conhecimentos, esse profissional contribui para o enriquecimento das práticas do professor e o coloca frente a frente com as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas, levando-o a orientar o seu trabalho de forma a alcançá-las. Daí a importância pela procura do trabalho do supervisor para sanar eventuais dúvidas:

Figura 7. Sobre a consulta ao supervisor, para sanar dúvidas docentes



Fonte: Questionários aplicados aos professores

Sabendo da relação estreita que une o trabalho do Supervisor Escolar ao do docente, Medina afirma que

por esta razão, pensar a prática cotidiana da escola requer profundo esforço prático-teórico, teórico-prático por parte do supervisor. Este esforço contribui significativamente para compreender a realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Este esforço é feito em parceria com os demais agentes educacionais que atuam na escola, especialmente o professor regente de classe (MEDINA, 2002, p. 30).

Eis o desafio à ação supervisora, que além de dar conta das questões burocráticas e legais, precisa contribuir com a formação dos professores em serviço e atender aos anseios de toda a comunidade escolar. Esta última, aliás, é sua principal função.

3.3. Supervisão pedagógica e supervisão escolar: a percepção dos supervisores

O questionário aplicado aos profissionais da Supervisão que atuam na referida instituição de ensino foi desenvolvido a partir da Resolução nº 7150/93, que define as atribuições dos especialistas em Educação do Estado de Minas Gerais. A resolução cita o papel específico do supervisor pedagógico e orientador educacional, em relação às competências a serem desenvolvidas, integrando professores, alunos e seus familiares em torno de um eixo comum. O documento desenvolve-se em três etapas.

A primeira etapa, e talvez mais importante, é o planejamento que representa o roteiro do trabalho realizado durante o ano letivo, seguindo os seguintes aspectos: elaboração do projeto pedagógico da escola (PPP), juntamente com a comunidade escolar, levando em consideração a realidade da escola, a organização do calendário escolar, a determinação e reformulação do currículo com base nos resultados do ano anterior; o assessoramento aos professores, selecionando métodos, técnicas e recursos tidos como adequados; a previsão de estudos com os professores de cada área para o desenvolvimento pedagógico de suas atividades específicas; a previsão de normas para verificar a aprendizagem dos alunos juntamente com os professores e acompanhar as manifestações culturais de cada região e incluí-las no calendário da escola. O planejamento deve ser flexível, ajustando-se às necessidades que possam vir a surgir na escola durante o ano.

A segunda etapa da supervisão é coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola, e esta apresenta alguns aspectos tais como: analisar os resultados das avaliações sistêmicas juntamente com os professores, avaliar o desempenho dos professores, promover treinamento e curso de formação continuada e analisar os resultados obtidos com esses cursos. Este acompanhamento e coordenação das atividades docentes é um trabalho que deve ser desenvolvido por todo o período letivo, para garantir a eficácia das atividades escolares.

A terceira fase do trabalho do supervisor refere-se à orientação dos alunos, envolvendo a família no processo educativo e visa algumas questões: identificar, juntamente com os professores, as dificuldades dos alunos; orientar os métodos mais adequados para serem trabalhados com os que apresentarem dificuldades e encaminhá-los às instituições especializadas; promover a integração no mercado de trabalho; envolver a família no planejamento das ações escolares; fazer o levantamento das características socioeconômicas do aluno e sua família e, com os resultados, fazer o planejamento escolar. Deve ainda, após análises em conjunto com os professores, buscar melhores resultados e oferecer apoio aos alunos, estimulando a vivência da prática democrática dentro da escola. Esta etapa envolve os resultados dos trabalhos realizados, a fim de rever e mesmo e alterar as ações da escola e do professor, ajustando às necessidades do aluno.

O documento prevê ainda que o profissional deve promover o trabalho coletivo, reformulando as atividades e construindo novos meios que levem professores e alunos a se “descobrirem e a descobrir” o seu potencial. Sendo responsável pelo desenvolvimento da escola, esse profissional busca resgatar uma prática pedagógica participativa, que dá ideia de conjunto, avançando de forma interativa, construindo uma aprendizagem significativa dentro da instituição escolar.

O questionário foi aplicado às três supervisoras que atuam na Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel”, as quais serão denominadas a seguir como Supervisora A, Supervisora B e Supervisora C, a fim de se preservar sua identidade.

A Supervisora A não citou sua graduação, entretanto é pós-graduada em Didática e Ciência da Religião, atua no magistério há 15 anos, sendo que há sete anos atua na supervisão, porém não informou o seu tempo de atuação na citada escola. A mesma atende tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio e diz não exercer tarefas administrativas, burocráticas, financeiras, culturais e de serviço em seu horário de tra-

balho na supervisão.

A supervisora B é graduada em Pedagogia com ênfase em Supervisão e Orientação, sendo pós-graduada em Sociologia. Atua no magistério há 33 anos, sendo que há 24 anos está na Supervisão e somente há 3 meses atua na Escola Estadual “Professor Antônio Dias Maciel”, atendendo à demanda de professores e alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. Esta também diz não exercer funções que não sejam de sua alçada.

A Supervisora C é graduada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e Inspeção Escolar. Atua há 22 anos no magistério, sendo oito deles dedicados à Supervisão; atua na escola há três anos, atendendo às séries do Ensino Fundamental. Segundo ela, quando necessário, exerce funções alheias à sua área de atuação.

No que diz respeito às incumbências dos docentes nas escolas, previstas na LDB de 1996, a Supervisora A não listou aquelas de cujo cumprimento participa, acompanhando e orientando os professores de sua escola. Já as Supervisoras B e C disseram participar, acompanhar e orientar todos os docentes na execução de suas atividades propostas pela LDB e listadas a seguir: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No que se refere à busca contínua de professores por orientação, a Supervisora A, que atende ao Ensino Médio, afirma que acontece cerca de metade dos dias. A Supervisora B, que trabalha diretamente com a primeira fase do Ensino Fundamental, é procurada quase todos os dias, e a Supervisora C, responsável por atender ao Ensino Fundamental, é requisitada todos os dias pelos professores. Essas afirmações comprovam que não acontece o acompanhamento diário por parte do supervisor, ou seja, este não acompanha o plano de aula dos docentes.

Em relação à participação no horário de planejamento dos professores, as três supervisoras alegam que participam quase todos os dias. No que tange à boa relação profissional entre Supervisora e os professores da escola, de modo a privilegiar o processo de interação no planejamento, execução e avaliação, as Supervisoras A e C dizem que acontece efetivamente, já a Supervisora B afirma que tal interação acontece apenas em partes, o que deixa a desejar no processo de interação e, posteriormente, no resultado positivo do processo ensino-aprendizagem. Tal fato demonstra que os docentes trabalham à margem do Supervisor, visto que não o procuram diariamente, conforme comprova o gráfico número três.

As três supervisoras garantem que os professores reconhecem o seu saber e sua missão de acompanhá-los e orientá-los. Entretanto, a Supervisora A alega não ter o controle das tarefas executadas pelos professores, o que não acontece com as Supervisoras B e C, que alegam ter como missão a orientação e o controle das tarefas do docente, o que garante a interação e posterior resultado positivo no processo de aprendizagem.

No que delibera sobre a existência de um programa de formação continuada

dos professores na própria escola, a Supervisora A diz não haver. Em contrapartida, as Supervisoras B e C dizem acontecer a formação continuada, que é realizada por meio da parceria entre os especialistas e a equipe diretiva do educandário. Entretanto, tanto na observação do estágio supervisionado, quanto nos momentos da coleta de dados para esta pesquisa de campo, não foi possível a esta pesquisadora, ver o planejamento desses cursos, nem presenciar alguma aula que seja componente do projeto. Dessa forma, não há como descrever conteúdos ou objetivos do referido programa de formação continuada, nem se ele, efetivamente, existe e está consolidado.

Sobre as dificuldades que encontram para realizar o seu trabalho na escola, a Supervisora A assegura que o atendimento aos pais toma bastante tempo de seu dia, alegando que poderia se dedicar mais ao seu trabalho se não tivesse que atender aos pais. Entretanto, o que não é considerado pela supervisora, é que essa é sua função prevista na LDB e na referida Resolução 7150.

A mesma ainda vê como dificuldade a falta de cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Entretanto, as supervisoras B e C dizem encontrar dificuldades no que tange à desestrutura e falta de compromisso e apoio da família na vida escolar de seus filhos. A Supervisora C ainda reclama da falta de recursos humanos para oferecer apoio pedagógico aos alunos que apresentam dificuldade.

Em relação aos apoios que encontra na realização do trabalho e às possibilidades oferecidas pela escola, a Supervisora A afirma ter total respaldo da direção, vice-direção e funcionários, tendo total autonomia na tomada de decisões. A Supervisora B diz receber apoio do setor administrativo, no que se refere a material para realização do trabalho e do professor eventual no reforço dos alunos com dificuldade. Finalizando, a Supervisora C diz ter, como aspectos positivos, a integração entre os profissionais e a disponibilização de recursos materiais.

Sobre a orientação dos alunos para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem, as Supervisoras A e B procuram auxiliá-los dentro do possível, encontrando dificuldades em realizar um acompanhamento mais eficaz; já a Supervisora C tem mais disponibilidade para realizar tal tarefa.

Todas as três participam, em conjunto com a direção, na tarefa de planejar e pensar a escola, enfatizando assim a interação entre os componentes da comunidade escolar. Ainda em harmonia, as três afirmam que os índices obtidos no SIMAVE, IDEB e Prova Brasil são utilizados para o melhor planejamento da intervenção pedagógica, uma vez que são norteadores para o desenvolvimento de um plano de execução para melhor avaliação da instituição. As três ainda acreditam que a escola tem a capacidade de melhorar sempre a qualidade da educação que oferece, aliada a cursos de capacitação, utilização de recursos tecnológicos e maior planejamento. No compromisso e com a qualidade da aprendizagem.

O IDEB foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez. De acordo com essas considerações, pode-se observar, pelos

gráficos colhidos no site do Inep, que o IDEB da escola em questão vem crescendo regularmente:

FIGURA 8 – Resultados do IDEB da Escola
Patos de Minas, MG. Rede estadual, 4ª série. (5º ano) –
EE PROF ANTONIO DIAS MACIEL

IDEB 7.5 ↑ acima da meta em 17%	Fluxo 0.98 ↑ fluxo adequado	Proficiência 7.68 ↑ proficiência adequada							
		IDEB = Fluxo × Proficiência							
2009	↑ 7.5	↑ 0.98							
2007	↓ 5.8	↓ 0.96							
2005	6.1	0.99							
Metas projetadas									
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB	6.1	↓ 5.8	↑ 7.5	6.7	6.9	7.1	7.3	7.5	7.6
Fluxo →									
Taxa de aprovação									
	Fluxo	Série inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série			
2009	↑ 0.98	↓ 98.0	↑ 100.0	↑ 100.0	↑ 100.0	↓ 93.5			
2007	↓ 0.96	↓ 98.3	↓ 96.9	↓ 94.7	↓ 90.9	↑ 97.5			
2005	0.99	100.0	100.0	100.0	99.0	93.9			
Proficiência →									
Nota na Prova Brasil									
	Proficiência	Matemática		Português					
2009	↑ 7.68	↑ 273.41		↑ 247.14					
2007	↓ 6.07	↑ 230.04		↓ 204.38					
2005	6.16	222.79		216.69					
Observe as escolas →									

Fonte: MEC/INEP 2010.

Em comparação ao IDEB do Estado de Minas Gerais, cujo índice de proficiência é de 5.6, nota-se que a escola em estudo atingiu uma nota maior que a média das escolas do próprio Estado. Esse fato comprova que a escola tem grande preocupação em oferecer uma educação de qualidade ao seu alunado, e se preocupa com o seu índice de proficiência. O resultado apresentado demonstra melhora nos rendimentos da escola, o que leva a perceber que se houvesse maior diálogo entre docentes e supervisores, esse número seria ainda mais elevado, visto que ambos caminhariam em concordância para atingir resultados cada vez mais positivos.

Ao descrever um dia normal de trabalho na escola, a Supervisora A listou: atender aos pais; ir para a sala de aula quando falta algum professor; aplicar avaliação para alunos que perderam a mesma; esclarecer professor quanto ao preenchimento de taletas, diários e planejamento. A Supervisora B desenvolve as seguintes ações: observação da entrada; organização e verificação das turmas (presença dos alunos); plano/diário do professor; ouvir leitura; troca de leitura e observação de escritas. Finalmente a Supervisora C vai à sala dos professores para verificar se estão todos presentes; por solicitação ou necessidade da equipe de trabalho repassa orientações a professores e alunos; atende pais e planeja/executa ações de sua competência (reuniões, projetos, plano de curso, verificação de diários, análise de provas...), observando a ordem cronológica da necessidade de realização das atividades e ajuda no recreio dos alunos.

4. Considerações finais

Após a observação e análise do trabalho das supervisoras, pode-se constatar que estas não têm satisfatoriamente o conhecimento das funções que lhes são atribuídas, visto que acabam por executar trabalhos que são de responsabilidade de bibliotecárias, da professora eventual (como ir para sala de aula de aula cobrir professores faltosos); ou da secretária, deixando assim de efetuar funções estabelecidas pela resolução nº 7150/93, que rege as atribuições das especialistas de educação.

Apesar de estar sempre “ocupada” com muitos outros afazeres, a supervisora acompanha os professores na execução de planejamentos, atende aos alunos, acompanha o recreio, verifica os diários, analisa provas, além de, no início do ano letivo, ter organizado o calendário, a grade curricular, o quadro de horário, a escolha do livro didático, juntamente com a orientadora e demais membros da comunidade escolar, estimulando assim a vivência da prática democrática na escola.

Embora as atividades do dia a dia da supervisora sejam sempre muito corriqueiras, há falta de organização na sala da supervisão, como disposição dos arquivos, materiais didáticos espalhados, mesas cheias de papéis, o que dificulta a execução e eficiência de seu trabalho.

Pode-se concluir, com essas observações, que a supervisora vive em constantes contradições entre aquilo que ela pensa e aquilo que é possível realizar. Portanto, teoria e prática nem sempre andam juntas. Porém, o trabalho dessas profissionais é de grande relevância dentro da instituição de ensino, acompanhando e garantindo a execução dos planejamentos e desenvolvimento das ações no decorrer do ano escolar.

Referências

ALONSO, Myrtes. “A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor”, in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resultados do IDEB*. Disponível em: [http://www.portalideb.com.br/#{"municipio_id":"3148004","aba":{"aba":"escola"},"escola_id":"31118982"},"rede":"estadual","serie":"8"}](http://www.portalideb.com.br/#{). Acesso em: 10 jun. 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez 2003.

LIMA, Elma Correa de. “Um olhar histórico sobre a supervisão”, in: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MEDINA, Antônia da Silva. *Supervisão Escolar: da ação exercida a ação repensada*. Porto Alegre: Age, 2002.

PRZYBYLSKI, Edy. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre: Sagra, 1982.

RANGEL, Mary (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

SAVIANI, Demerval. “A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia”, in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Os desafios sinalizados na docência universitária: percepções acerca dos saberes docentes

DALMA PERSIA NELLY ALVES NUNES

Pós-graduanda em Docência no Ensino Superior, na Universidade Federal de Uberlândia, e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante colaboradora do projeto “A socialização profissional de professores e o desenvolvimento da identidade docente no Ensino Superior”. Professora na Educação Básica. e-mail: dalmanelly@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta as questões referentes ao magistério universitário, bem como os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na carreira superior. Temos por objetivo analisar o panorama teórico dos desafios sinalizados referentes à docência no contexto da educação neste nível de ensino, no sentido de buscar uma melhor compreensão a respeito dos saberes e como estes são construídos e mobilizados pelos professores no exercício da profissão. Tendo em vista tais propósitos, questionamos: quais os principais desafios que são sinalizados com relação à docência no ensino superior? E outra questão que vincula-se a esta: como são configurados os saberes profissionais dos professores universitários? Para responder a estes questionamentos, partimos da análise bibliográfica para a elaboração de um referencial de apreciação, no sentido de obtermos uma compreensão consistente da prática docente no *locus* de atuação e formação profissional – a universidade.

Palavras-chave: Docência universitária, saberes docentes, formação

Abstract: This article introduces the questions related to university teaching, as well as the assumptions that have given support to the senior teaching practice. Our goal is to analyze the theoretical background of the challenges related to teaching flagged in the context of education at this level of teaching, so as to search for a better understanding about the knowledge and how they are constructed and mobilized by teachers in the profession. Given these purposes, we ask: what are the main challenges that are flagged with respect to teaching in higher education? And another question which is bound to this: how is the professional knowledge of university professors configured? To answer these questions, we begin from the literature review as a starting point for developing a framework for assessment, in order to obtain a consistent understanding of teaching practice in the locus of the activity and vocational training - the university.

Keywords: university teaching, teacher’s knowledge, formation.

Iniciando a temática

Historicamente, a questão da formação de professores e a estrutura do conhecimento pedagógico têm sido temas frequentes nos debates em todo o país há mais de vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores, por exem-

plo: ANFOPE¹, ANPED², FORUMDIR³, dentre outros espaços.

Constituem, neste sentido, como desafios à formação docente a reflexão pessoal e coletiva como processo de conscientização progressiva de desenvolvimento contínuo e compartilhado, e uma investigação constante como arcabouço de crenças, conhecimento e vivências de modo que o sujeito – o professor – venha a se encontrar com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001).

Esses desafios parecem apontar para o sentido do processo de formar professores. Trata-se, portanto, de compreender os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na educação superior, a fim de abranger quais os principais desdobramentos norteadores no exercício destes professores universitários.

Desta forma o presente estudo emerge de inquietações suscitadas principalmente no que diz respeito ao pouco preparo específico para o exercício da docência que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* proporcionam aos professores. Esse problema insere-se no antigo dilema da formação do pesquisador *versus* professor.

Embora a universidade se constitua no principal espaço formativo para profissionais de diferentes áreas, destacamos pelo menos um aspecto no qual ela tem se mostrado ineficaz: a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação, principalmente na educação superior (TEIXEIRA, 2009).

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica, há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado. Em contrapartida, para o exercício da docência na educação superior, o foco é na competência científica, o que compromete a dimensão didático-pedagógica.

Desprovido em sua formação de questões relacionadas ao campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. Tendo em vista esta recorrente constatação, pode-se fazer a seguinte pergunta: quais os principais desafios que são sinalizados com relação à docência no ensino superior? E outra questão que se vincula a esta: como são configurados os saberes profissionais do professor universitário?

Tendo em vista essas demandas, objetivamos com este estudo analisar o panorama teórico dos desafios sinalizados referentes à docência no contexto da educação superior, no sentido de buscar uma compreensão a respeito dos saberes e como estes são construídos e mobilizados pelos professores no exercício da profissão.

Neste cenário, partimos da análise de referenciais teóricos que possibilitassem responder aos questionamentos que norteiam esta investigação. A preocupação está em retratar a perspectiva teórica no que diz respeito a uma necessidade de análise crítica que possa oferecer subsídios para compreender o magistério universitário, bem como os pressupostos que têm dado suporte à prática docente na carreira superior.

A presente pesquisa teve como principal proposta contribuir com os debates que evidenciam a formação e atuação de professores universitários, numa perspectiva plu-

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

² Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

³ Fórum de Diretores de Faculdade de Educação.

ridimensional. Este trabalho insere-se neste contexto propício e fértil da produção acadêmico-científica e visa ampliar os debates em torno da temática que tem como preocupação central investigar os processos de formação de professores universitários.

Este estudo pretende avançar no sentido de contribuir com o processo de transformação da prática docente atual e favorecer o conhecimento e aprimoramento das produções realizadas nos últimos anos, apesar das limitações contextuais geradas pelo momento político que vive a educação de modo geral e da educação superior de modo específico.

Os desafios apontados na docência universitária

Pensar na formação docente nos reporta a pensar na trajetória acadêmica, conhecer os percursos; nesse sentido, pode lançar luzes sobre as conformações que estão em curso e ao que elas acenam. Desta forma, podemos nos referir inicialmente à docência no Brasil colonial, mestres que chegaram com a Companhia de Jesus, formados nos colégios mantidos pelos jesuítas ou em Universidades, principalmente de Portugal. Durante os dois séculos que essa organização monopolizou a educação brasileira, os professores que atuavam nos cursos superiores, em geral, recebiam formação nos colégios jesuítas (CUNHA, 2000).

À medida que os cursos se estendiam, o professor foi tornando-se requisitado entre profissionais reconhecidos, bem sucedidos em suas áreas profissionais, sobretudo os advindos da elite e dos próprios cursos em que ambicionavam praticar a docência. Machado (1999) afirma que a constituição inicial da docência para o ensino superior assentou-se no princípio religioso e moral de base jesuítica. Após a expulsão dos jesuítas (1759), a docência construída nessa organização foi obstruída; todavia, permaneceu arraigada à concepção do que era ser professor, por ela cultivada.

O marco histórico de 1808 (vinda da família real portuguesa) foi elemento da formalização da educação superior: instituiu-se o título de professor do ensino superior, ao mesmo tempo em que foram instituídas as determinações para o desempenho da sua função. Desde então, já se notava uma forma de *liberdade vigiada*, uma vez que o lente catedrático⁴ exercia um poder que era inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas do Estado. Morosini (1990) destaca que até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa; depois disso, a seleção dos lentes, dos diretores e, até mesmo, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.

Em seguida, inicia-se um período em que a docência passava a ser considerada uma necessidade, não somente uma representação de prestígio social. Da condição de professor, este passa a ser servidor público, cujo procedimento seria assistido por novos referenciais. Concomitantemente, aos poucos, o conteúdo religioso que estabeleceu

⁴ A denominação *lente catedrático* foi dada em 1827 (Carta da Lei de 11/08/1827), qualificando o professor como o responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Mais tarde, seria designado por *lente catedrático* e por *catedrático* (MOROSINI, 1990).

a docência perdia forças, processo no qual o nascimento das ciências experimentais teve influência.

A ampliação de conceitos modernizadores foi precedida por medidas que colaboraram para a produção e modificações na constituição da docência. As gradativas mudanças que levaram o docente que atua no ensino superior à condição de funcionário público indicaram uma situação de valorização da “[...] carreira profissional, dotada de hierarquia, cujos níveis escalonam-se em função do credenciamento, decorrente de títulos na academia e de aprovação em concursos públicos, o tempo de exercício no magistério e a produção considerada científica e literária” (MACHADO, 1999, p. 88).

As análises críticas ao ensino alienado e sem interesse causaram a necessidade de alterar o exemplo superior herdado da colônia, o que ocorreu, de fato, na década de 1930, no contexto do processo de industrialização do país, que proporcionou a criação de um projeto educacional moderno. O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei n.º 19.850 de 1931) instituiu uma inovação na organização do ensino superior brasileiro, fazendo surgir questões importantes.

Dentre as mudanças, constava como requisito para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (atendendo aos reclamos da falta de uma instituição destinada à formação didático-pedagógica dos professores), além da instituição de novas modalidades de cursos (Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão). O Estatuto ainda definia que os institutos universitários, além da transmissão do ensino já existente, poderiam organizar a realização de “pesquisas originais”, aproveitando “aptidões e inclinações” de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

A carreira docente, nessa dinâmica, lutava para concretizar-se como função de interesse público, apesar de as mudanças se assentarem nos alicerces conservadores. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 deliberou que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário; do mesmo modo, permitia aos estabelecimentos de ensino superior ministrar Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, além de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão ou outros, a seu juízo.

Com o Estatuto do Magistério Superior, em 1965, foi inaugurada a carreira na docência universitária. A atividade do professor que atua no ensino superior foi considerada, no que diz respeito ao ensino e à pesquisa, como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores, assim como envolvia atividades de administração – todas devendo constar dos planos de trabalho e programas da unidade em que estivessem lotados os docentes. O Estatuto ainda atribuiu os cargos do magistério superior em professor catedrático, professor adjunto e professor assistente (art. 6º), bem como definiu cargos para os pesquisadores (pesquisador-chefe, pesquisador-associado, pesquisador auxiliar) (art. 7º). Organizava-se, desta forma, o caminho para a

formação de professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade, o desenvolvimento da pesquisa científica; a formação de quadros intelectuais “[...] para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional” (CUNHA, 2000, p. 185).

Cunha (2000) ainda pondera que a Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins, permitindo o regime de créditos. Como destaques: definiu que a Universidade seria o modelo para a educação superior; promoveu a integração entre ensino e pesquisa na Universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência; reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente através de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente; e definiu que os cargos de magistério teriam as classes de professor – titular (e não catedrático), professor-adjunto e professor assistente.

No final da década de 1970, o movimento sindical de professores reorganizouse, instituindo associações docentes em diversas universidades, especialmente nas públicas. Em 1981, o ANDES-SN foi organizado como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente emergiram de forma atenuada, abrangendo presunções sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

Em 23 de julho de 1987, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE, Decreto nº 94.664 de 1987), que considerou como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: as relacionadas à pesquisa, ensino e extensão, que, indissociáveis, apontem para a aprendizagem, para a produção do conhecimento, a ampliação e transmissão do saber e da cultura; as inerentes ao exercício da direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. Esta norma foi considerada pelo ANDES importante conquista, tendo em vista a unificação das carreiras das IFES autárquicas, fundacionais e de toda a rede da educação federal, bem como o estabelecimento das carreiras do magistério superior, do magistério de 1º e 2º graus e do pessoal técnico-administrativo.

Em 1988, a Constituição (inciso V do artigo 206º) definiu que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios de valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) classificou as universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Resolveu, também, que um terço do corpo docente seja portador de titulação acadêmica nos níveis de Mestrado e Doutorado; um terço do corpo docente seja de tempo integral; aos seus colegiados de ensino e pesquisa cabe a decisão sobre contratação e dispensa de professores, além dos planos de carreira docente, devendo-se ponderar os recursos orçamentários disponíveis.

Presume-se, deste modo, que a formação de professores que atuam em instituições universitárias inclua forte referência na pesquisa, com vista à produção intelectual

institucionalizada. Daí a determinação de existência de, pelo menos, um terço de docentes com título de mestre ou doutor e igual percentual com dedicação de tempo integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, demonstra rara preocupação em relação à questão da formação de docentes na educação superior. Ela trata essa problemática de forma sintetizada, sugerindo apenas o locus em que tal formação deve ocorrer (artigo 66). A exigência de 300 horas de Prática de Ensino foi estabelecida somente para a formação de professores da Educação Básica, eximindo, assim, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* desta tarefa.

Desse breve inventário da construção da profissão docente na educação superior, é pertinente considerarmos que é recente a concepção do trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade. Isso porque havia uma noção cristalizada de que ele era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão. Compreendia-se a docência como uma atividade superior, uma missão posta acima dos interesses materiais.

Provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na *vocação*, entendido como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia (CUNHA, 2005, p. 99, grifo da autora).

Existe ainda a crença de que a docência no ensino superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Essa crença se relaciona com o modelo jesuítico de universidade, que visava “a abordagem exata e analítica dos temas a serem estruturados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 145). Tal modelo fundamentava-se em dois métodos: o escolástico – composto pelo *trivium* (que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética), e o *quadrivium* (que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música) e o *modus parisiensis*.

Conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 145), o ensino jesuítico caracterizava-se por dois momentos: o primeiro consistia na leitura do texto, em sua interpretação pelo professor, na análise de palavras, no destaque de ideias e na comparação com outros autores. O segundo, por sua vez, consistia nas perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre.

As referidas autoras consideram que, hoje, o modelo de ensino universitário abriga algumas diferenças do ensino jesuítico, todavia ainda vigora a preleção docente seguida da avaliação da capacidade de memorização de conceitos, pelos alunos. Isso explica a vigência da crença de que a formação do professor universitário requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada

A necessidade de formação para os diversos âmbitos profissionais é uma questão irrefutável, entretanto, esta afirmação é questionável no que se refere à formação do professor do ensino superior, mais estritamente vinculada às atividades docentes, dada a lógica que orienta a formação do docente universitário, que apresenta ênfase no co-

nhcimento da área específica de formação.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam experiência significativa, além de anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico acerca das questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Não se percebe o respeito às cláusulas dos contratos de trabalho que exigem a busca de formação pedagógica dos professores que ingressam na instituição superior. Caberia à universidade o papel de viabilizar essa prática, “estimulando e proporcionando condições para que os docentes se preparem para o exercício do magistério” (VEIGA, 2000).

Podemos dizer que a dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional do professor que atua no ensino superior, através dos cursos de formação *stricto sensu* e *lato sensu*; entretanto, na formação pedagógica voltada para a docência há pouca preocupação. Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos para a prática da docência, assim como para a discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática.

Não há exigência nesses cursos de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação.

Existe, neste sentido, a necessidade de considerar que a prática educativa do docente universitário implica a capacidade de mudança e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional, e isso significa o exercício da transposição didática no ato educativo. A transposição didática assim configurada exigiria por parte do professor um domínio que envolve os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos a eles inerentes e os conhecimentos do campo profissional.

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada; indissociabilidade teoria/prática.

Desta forma, configura-se como um desafio à docência no ensino superior o desenvolvimento de estratégias formativas sistematicamente organizadas, as quais envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios da área de atuação de cada profissional. Cunha ainda considera que

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita (CUNHA, 2008, p. 8).

É possível indicar como consensual a necessidade da organização de lugares formativos voltados à atuação neste nível de ensino, viabilizando a reflexão sobre o ensinar e o aprender específicos à ação docente universitária. Dessa forma, poder-se-á corroborar com o desenvolvimento da professoralidade na docência superior, uma vez que este exercício requer competências específicas, que não se restringem apenas à obtenção de um título.

Os saberes docentes: plurais e dinâmicos

Ao considerarmos a formação e profissão docente, torna-se importante a compreensão da prática pedagógica do professor, e o entendimento de que este é mobilizador de saberes profissionais. Desta forma, destacamos que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

A discussão sobre a prática pedagógica do professor como mobilizador de saberes profissionais emerge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 1999).

Fazendo referência à formação de professores, destacamos a importância de se considerar a perspectiva da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que buscavam separar formação e prática cotidiana. De acordo com Nunes,

na realidade brasileira, embora ainda de uma forma "tímida", é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p. 28).

Inicia-se, neste sentido, o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, objetivam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional da profissão docente.

Segundo Nóvoa (1992), a abordagem que enfoca o desenvolvimento profissional do professor e os saberes por ele mobilizados, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida, veio em oposição aos estudos remotos que acabavam por restringir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Nesta dinâmica redimensionam-se os olhares tendo como foco central o professor em estudos e debates, considerando o quanto o modo de vida pessoal está intimamente ligado ao profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num

amalgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Passou-se a estudar a construção do trabalho docente levando-se em consideração os diferentes aspectos de sua história: individual e profissional, assim como outros fatores. Percebe-se, desta forma que os estudos passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era considerado. Nessa perspectiva de compreender a profissão docente, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Tardif e Raymond (2000) consideram que os saberes ligados ao trabalho são temporais, uma vez que são formados e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada profissão. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Neste sentido,

as situações de trabalho parecem irreduzíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos. Essas situações exigem, ao contrário, que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc. (TARDIF e RAYMOND, 2000 apud Schön 1983, p. 211).

Os saberes por sua vez servem de fundamento para o ensino. Tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o trabalho. É necessário que se volte um olhar diferenciado para a docência nos diferentes níveis de ensino, como também no ensino superior, na medida em que se procure compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades.

Portanto, os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos, heterogêneos, visto que apresentam no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificados, procedentes de fontes variadas (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da história anterior que o precede. Nesta dimensão, Tardif e Raymond (2000) apontam três fundamentos do ensino: existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, no sentido de que um professor não é apenas um sujeito intelectual isolado, mas que é dotado de qualidades afetivas, cognitivas, que traz à tona também o que viveu e aquilo que acumulou durante a sua experiência de vida. Em

suma, o docente pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O professor

não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 235).

Nessa perspectiva, Charlot atribui uma dimensão relacional aos saberes, fazendo distinção de informação e conhecimento. Conhecer relaciona-se a um estágio de trabalho com as informações, e o conhecimento é desta forma, o “resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas” (Charlot 2000, p. 61). O conhecimento, conforme Pimenta (2000), ao ser constituído e trabalhado em diversos olhares (éticos, estéticos, culturais, conceituais) se configura em saberes que por sua vez têm sua dimensão individual e coletiva.

A partir dessas considerações, os fundamentos do ensino também são sociais, visto que os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social:

a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 236).

Os fundamentos do ensino ainda podem ser pragmáticos, uma vez que os saberes que servem de fundamento ao ensino estão estreitamente relacionados ao trabalho e ao profissional. “Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF e RAYMOND 2000, p. 236). Esses saberes são interativos, movimentados e moldados na esfera de interações entre o professor e os outros atores educacionais, e desta forma, possuem os sinais dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho.

Os saberes docentes, portanto procedem de diversas fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Desta forma, faz-se relevante compreender a importância desses saberes para contribuir com a melhoria da formação e da profissionalização do professor.

Nesta perspectiva, Pimenta (1999) destaca a importância da mobilização dos saberes docentes. Consideramos, assim, que os *saberes da experiência* são aqueles aprendidos pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos que contribu-

íram para sua formação humana, adquiridos por meio da experiência socialmente acumulada, com as mudanças históricas da profissão etc.

Há também os *saberes do conhecimento* que abrangem a revisão da função da instituição na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo. Pimenta (1999) considera os saberes pedagógicos que colocam a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

De acordo com Pimenta (1999), há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. No entanto, na história da formação dos professores, esses saberes têm sido construídos como blocos distintos e desarticulados. É necessário, portanto, que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como alvo principal, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Algumas considerações

Esta investigação nos possibilitou compreender os principais desafios que são sinalizados com relação à docência no ensino superior, dentre os quais, que o percurso de formação de professores universitários necessita oportunizar a aprendizagem das diferentes aprendizagens e experiências, para que os docentes possam exercer o ofício que é complexo e exige a mobilização de diversos saberes.

Desta forma, a partir do diálogo com os referenciais teóricos que balizaram este estudo, apreendemos que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do magistério superior, na medida em que os professores em suas práticas cotidianas na universidade sofrem a influência das experiências anteriores ao acesso na carreira – escolares, familiares, profissionais e sociais.

Neste amplo contexto, os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência. Nesta medida, tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por estes docentes, acabaram por constituir-se num processo de constante formação do eu pessoal e do eu profissional.

A experiência profissional vai se configurando num espaço rico de formação. Os conhecimentos que dizem respeito ao modo como se apropria do ser professor no decorrer da vida, revelam-se assim como valiosos no processo de desenvolvimento da profissão, no sentido de que os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas, e esses saberes se transpõem às situações de ensinar estabelecendo uma relação dialógica.

Essas experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode trazer a tona conhecimentos e vivências ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades que são postas no momento. É na história da formação desses professores que estes constroem e formulam instrumentos para produzir seus saberes e ensiná-los aos seus alunos, o que pode permitir ainda que estes percebam a prática

atual como referência para a sua atuação e nela refletir.

Tais aspectos contribuíram para o fortalecimento da profissionalização do professor, mas apontam para um novo desafio. Permanece, desta forma, uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência na educação superior por parte dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu*, na medida em que os professores para darem conta de seu trabalho, recorrem aos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória – na educação básica, as experiências formativas na formação inicial, ao conhecimento do conteúdo da disciplina e às referências passadas pessoais e/ou profissionais.

É nessa ótica que reiteramos a necessidade de investimento em uma formação pedagógica sólida e permanente, e não apenas em eventuais programas de integração, de forma que as práticas e experiências sejam articuladas às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem as necessidades formativas dos docentes, o trabalho coletivo e a valorização da carreira no magistério superior.

Nessa direção, acreditamos na não-existência de um ator individual, mas de vários atores multifacetados, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. Esses espaços e momentos formativos exercem influência significativa na prática profissional do professor.

Assim, configura-se como um desafio à docência na educação superior a ampliação de estratégias formativas que sejam organizadas de forma sistemática, as quais envolvam empenhos pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, norteados para a construção de conhecimentos que considerem os diversos saberes mobilizados pelos professores e os próprios da área de atuação profissional.

Referências

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao. Acesso em 15 de março de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional, in: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (org.). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 81-88.

_____. *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil, in: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.

CUNHA, M. I. Trabalho docente na universidade, in: MELLO, E. B. et al. (org.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

_____. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários, in: XIV ENDIPE. *Encontro Nacional de Didática e prática de*

ensino. POA, Anais Seiva publicações. 2008.

MACHADO, A. B. *Arqueografia da docência universitária*. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MOROSINI, M. C. *Seara de desencontros. A produção do ensino na universidade*. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente, in: *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia/ Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 74, pp. 27-42, abril 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência, in: _____. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividades Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas, in: ALARCÃO Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. L. M. (org.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000, pp. 190-200.

D. Dinis e o combate ao crescimento do poder eclesiástico em Portugal: a Lei de Desamortização de 1291

LÁISSON MENEZES LUIZ

*Graduando do 7º período do curso de História da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão (UFG/CAC), orientado pela Professora Dra. Teresinha Maria Duarte.
e-mail: laissonmenezes@gmail.com*

Resumo: O objetivo deste artigo é fazer uma análise da Lei de Desamortização de 1291, promulgada por D. Dinis, depois das reclamações dos nobres devido à acumulação de bens fundiários por parte do clero, deixados pelos fiéis ao morrerem. Esse fato incomodava a nobreza, pois seus parentes, ao morrer, deixavam todos os seus bens, inclusive as terras que eram a principal fonte de renda para a ordem eclesiástica a que pertenciam, e com isso os nobres estavam ficando pobres. Com o intuito de evitar a acumulação de terras e de outras rendas nas mãos do clero, D. Dinis criou tal lei. Essas leis também acabaram favorecendo a coroa, que era prejudicada devido aos privilégios do clero, como isenção fiscal, o que diminuía a fonte de renda da coroa. Mesmo com todo esse esforço, D. Dinis não conseguiu alcançar o resultado esperado, pois o clero continuou interferindo nos bens dos fiéis.

Palavras-chave: Portugal, D. Dinis, Igreja, Lei de Desamortização.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the Confiscation Law of 1291, promulgated by King D. Denis after complaints of the nobles due to the accumulation of lands by the clergy, left by the faithful when they die. This really bothered the nobility, because their relatives, when they died, left all their possessions, including the land that was the main source of income for the ecclesiastical order to which they belonged, and the nobles were becoming poor. In order to prevent the accumulation of land and other income in the hands of the clergy, D. Denis created such a law. These laws also ended up favoring the crown, which was hampered due to the privileges of the clergy, such as tax exemption, which reduced the source of income for the crown. Even with all this effort D. Denis could not achieve the expected result, since the clergy continued interfering in the goods of the faithful.

Keywords: Portugal, D. Denis, Church, Law of Confiscation.

Na segunda metade do século XIII, o rei de Portugal, D. Dinis, “[...] preocupado com a concentração de terras e de outras rendas nas mãos do clero, fato esse que aumentara em muito a riqueza, o poder e a influência dessa Ordem sobre a sociedade [...]” (PAES FILHO, 1998, p. 128), elaborou leis para tentar acabar com tais situações. Essas leis ficaram conhecidas como “Leis de Desamortização ou Leis Contra a Amortiza-

ção” (PAES FILHO, 1998, p. 128). Tal medida não era nova: as primeiras Leis de Desamortização foram promulgadas em 1211, durante o reinado de D. Afonso II, quando este monarca, por meio dessa legislação, procurou proibir as ordens religiosas de adquirirem bens de raiz.

Este trabalho pretende discutir as relações de poder e interesses envolvendo o rei, a nobreza e o clero na sociedade portuguesa no século XIII, durante o reinado de D. Dinis (1279-1325), verificando assim quais foram as medidas adotadas por aquele soberano para diminuir o poder e a influência econômica, política e social do clero na sociedade portuguesa. Para isto, analisaremos a Lei de Desamortização de 1291, cujo título é *Ley como as ordeens non deuem a uer os herdamentos dos seus professos ou professas*, que corresponde às páginas 72 a 74 do *Livro das Leis e Posturas*.

Esta lei foi criada pelo monarca português, D. Dinis, devido às várias reclamações da nobreza com relação ao clero, pois os parentes daqueles, ao morrer, deixavam todos os seus bens para as ordens eclesiásticas a que pertenciam, com o intuito de salvar suas almas. Este fato era muito comum na Idade Média, pois, como diz Georges Duby,

os fiéis davam no dia a dia, para remir os pecados que acabavam de cometer e que poriam em perigo as suas almas. Davam ainda mais generosamente no leito de morte – mesmo com o risco de deixar os herdeiros em má situação – para o funeral e para obter a intercessão dos santos. Davam terras, uma vez que estas eram as formas mais valiosas de riqueza, especialmente quando tinham trabalhadores para a cultivar (DUBY, 1993, p. 181).

A lei aqui analisada encontra-se no *Livro das Leis e Posturas*, cujo original se refere a um códice em pergaminho, composto por 168 folhas escritas e duas colunas em letra gótica dos fins do século XIV e início do século XV. Sobre o seu conteúdo trata-se de textos legislativos dos reinados de D. Afonso II, D. Afonso III, D. Dinis e D. Afonso IV.

Neste trabalho utilizaremos a única edição do *Livro das Leis e Posturas*, levada a cabo pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, em 1971. Com a leitura paleográfica e a transcrição feita por Maria Teresa Campos Rodrigues, esse documento, ainda que transcrito, encontra-se escrito em português arcaico com traços remanescentes do latim, o que tornou o trabalho difícil e demorado.

Sobre a sua descoberta, “[...] foi encontrado no depósito da Torre do Tombo no início do século XVI, sendo restaurado e colocado nos armários, em 1633, pelo escrivão Jorge da Cunha [...]” (FERNANDES, 2000, p. 15). Não se conhece ao certo o autor dessa compilação, o que se sabe é que “no prólogo das Ordenações Afonsinas, consta que D. João I (1385-1433) encarregara o juriconsulto Joanne Mendes, de compilar a legislação anterior ao seu reinado” (FERNANDES, 2000, p. 16). Isso não quer dizer que o *Livro das Leis e Posturas* apresenta um valor reduzido frente às Ordenações Afonsinas, pois para estudiosos como Alexandre Herculano e Marcelo Caetano, entre outros, trata-se de uma fonte fundamental para o estudo da legislação portuguesa medieval.

Com relação a D. Dinis, este governou Portugal por quarenta e seis anos, de

1279 a 1325, e seu reinado foi caracterizado por dar prosseguimento à política de consolidação e centralização do poder monárquico iniciada por seu pai D. Afonso III (1248-1279). D. Dinis é considerado pelos estudiosos de história medieval portuguesa um dos mais importantes reis no tocante à constituição do estado português. D. Dinis implantou várias mudanças na sociedade portuguesa durante o seu reinado, e as principais foram: a fundação da Universidade de Lisboa; a substituição do latim pelo português como língua oficial do reino; a incrementação do comércio e do artesanato; a construção de novos castelos e muralhas nas cidades em desenvolvimento, para a defesa do reino; e o desenvolvimento de um sistema marítimo. Além disso, durante 23 anos, de 1297 a 1320 um período de paz interna e externa caracterizou o apogeu do reinado de D. Dinis e provavelmente o apogeu da Idade Média portuguesa.

Para evitar ameaças externas, D. Dinis estabeleceu e ampliou as relações diplomáticas com o reino de Aragão, por meio de uma aliança matrimonial, casando-se com D. Isabel em 1282. Quanto ao pacto com Aragão, pode-se dizer que era

[...] uma aliança valiosa, porque Aragão acabava então de adquirir uma importância fundamental na economia e na política mediterrânica e porque Pedro III (1276-1285) e, sobretudo seu filho, e irmão de Isabel, Jaime II (1291-1327), exerceram um papel de primeiro plano na diplomacia peninsular (MATTOSO, 1993, p. 149).

Para ter uma visão melhor sobre o território português, D. Dinis fez uma inspeção por toda a área sobre o seu domínio, para verificar quais eram as deficiências do reino, e “graças a esse procedimento, o Rei pôde obter dados mais concretos acerca da realidade de cada local, bem como ter uma visão do conjunto de todo o país” (PAES FILHO, 1998, pp. 121). Dentre os monarcas portugueses até meados do século XIV, D. Afonso III e D. Dinis foram, segundo Flávio Ferreira Paes Filho, os que mais perceberam as necessidades e deficiências do reino, podendo assim “[...] fomentar e desenvolver os mecanismos político-econômico-sociais necessários ao desenvolvimento do reino e ao fortalecimento da monarquia” (PAES FILHO, 1998, p. 99).

D. Dinis também estimulou a organização administrativa durante o seu reinado, seguindo os passos de D. Afonso III, como afirma Armando Luís de Carvalho Homem:

Entre Agosto de 1280 e Novembro de 1322, D. Dinis produziu um total de 129 leis, 32 das quais não datadas. Quantitativamente está-se abaixo de Afonso III (com 233 actos legislativos). Mas os domínios atingidos pelas leis dionisinas têm que se lhe diga. As matérias sobre que se legisla são naturalmente encabeçadas pelo *judicial/processual*, com um pouco mais de metade dos actos emitidos (67 leis); e dentro da área judicial destaque ainda para os efeitos de dividas (14 leis), para as medidas visando disciplinar a actividade de advogados e procuradores (10 leis), apelações (8 leis) e feitos de agressão (7 leis). Noutros planos, motivaram ainda a acção de D. Dinis a desamortização (11 leis), o adultério e a moral sexual (9 leis), os contratos entre cristãos e judeus (6 leis), as jurisdições eclesiásticas ou sobre eclesiásticos (6 leis) e o tabelionato (6 leis). Alguns destes actos repetem não raro outros mais antigos, ainda que por vezes aclarando este ou aquele

aspecto pontual: é o que se passa, por exemplo, entre 1282 e 1322, com 6 ordenações sobre salários e serviços a tomar por advogados e procuradores. Bem entendido, por outro lado, que muitas das leis escapam ainda a “regra” da impessoalidade e da generalidade (quanto a territórios ou indivíduos) que as definições usuais atribuem ao acto legislativo; por outras palavras, a (*generalizante*) lei do tempo não se contrapõe sem mais ao (*singularizante*) privilegio (HOMEM, 1996, p. 148-149).

Mas José Mattoso nos mostra que ainda falta um estudo mais crítico e preciso sobre a legislação dionisina e, devido a este fato, a apreciação de sua obra administrativa fica mais difícil. Ainda, segundo Mattoso, existem muitos estudos sobre suas leis “[...] mas em edições defeituosas e por vezes com datas errôneas ou não datadas. Assim é difícil tirar partido, para uma síntese histórica do corpo legislativo que se lhe atribui, e que é bastante numeroso” (MATTOSO, 1993, p. 155-156).

Por isso interessa-nos estudar a Lei de Desamortização de 1291, pois a legislação durante o reinado de D. Dinis, como já foi dito, em quantidade é inferior à de D. Afonso III, seu pai, mas a suas leis tiveram uma influência maior no território lusitano. O uso da legislação por D. Afonso III e D. Dinis tinha como objetivos principais a centralização do poder nas mãos do monarca, a organização administrativa e a busca por uma identidade e independência para o estado português dentro da Península, começando com D. Afonso III e consolidada por D. Dinis, que se “[...] beneficiando dos trunfos acumulados por seu pai e do poder material que ele próprio adquiriu e o fez respeitar além fronteiras [...]” (MATTOSO, 1993, p. 149), obteve êxito na realização dos seus objetivos.

Usando o direito e a diplomacia, D. Dinis conseguiu pôr fim a uma fase de longas disputas com o poder eclesiástico. Esse desejo de pacificação com o clero era um objetivo de D. Afonso III que, nos últimos dias de sua vida, pediu ao filho que resolvesse a questão e pusesse fim ao interdito papal, estabelecido sobre o reino português, devido às suas desavenças com o clero local, como afirma José Mattoso:

O longo interdito a que o reino tinha estado sujeito desde 1267 foi finalmente levantado em 31 de Junho de 1290. O acontecimento foi registrado como um dos mais notáveis da época pelo *Livro de noa* de Santa Cruz de Coimbra. Terminava assim um conflito que havia durado 22 anos. A dificuldade de chegar a um acordo mostra bem a gravidade das divergências e os obstáculos que foi necessário ultrapassar (MATTOSO, 1996, p. 148).

As negociações demoraram e só foram resolvidas mediante as concordatas, assinadas pelo rei e pelo Papa. Para chegar a esse acordo com o clero, D. Dinis aceitou três concordatas, “[...] duas de 1289, contendo 11 artigos e 40 artigos respectivamente, a primeira só reconhecida por D. Dinis em 1292, e a de 1309, contendo 22 artigos” (PAES FILHO, 1998, p. 136-137). Com aquelas concordatas, D. Dinis pôde fortalecer o poder monárquico sem maiores conflitos com o poder eclesiástico, que teve de abrir mão de

seus interesses exagerados, mas por outro lado, seus direitos passaram a ser mais respeitados¹. Segundo José Mattoso,

como se vê, D. Dinis seguiu em todos estes passos uma política de nacionalização extremamente coerente e de tal modo determinada que se pode considerar como precursora de processos de concentração das forças políticas nacionais usados depois pelas monarquias da segunda metade do século XV. A relevância dos aspectos militares é bem patente. Mas podemos também incluir no mesmo processo de nacionalização outras medidas de carácter diferente, como a adopção da língua vulgar nos documentos oficiais da chancelaria, uso que se generalizou por volta de 1296, e a criação de uma universidade portuguesa, provavelmente, em 1288. (...) A adoção do português pela chancelaria não significava apenas o triunfo de uma língua “vulgar” sobre o latim (ou seja, da instância civil sobre a eclesiástica, do profano sobre o sagrado), nem apenas a difusão do processo de racionalização administrativa, incompatível com a difícil aprendizagem de uma língua morta, mas também a escolha de uma língua própria do reino, diferente das restantes da Hispânia e da Cristandade (MATTOSO, 1993, p. 155).

Assim, entendemos que a Lei de Desamortização de 1291, criada por D. Dinis, naquele momento que se estabeleciam as concordatas com a Santa Sé, teve a intenção de evitar a acumulação de bens de raiz por parte do clero português, devido às doações feitas pelos membros de ordens eclesiásticas, que à sua morte deixavam as suas ordens, os bens familiares que haviam trazido em vida. Durante a Idade Média, a terra foi a principal fonte de renda, não só em Portugal, mas na Europa de uma forma geral. D. Dinis, querendo evitar tais privilégios por parte do clero regular e secular, ordenou inquirições sobre as propriedades eclesiásticas, porque as propriedades eclesiásticas iam aumentando com o passar do tempo, por conta das novas doações. Para Flávio Ferreira Paes Filho,

essas doações eram constantes por causa da própria mentalidade existente à época, caracterizada por grande fervor religioso e medo da vida após a morte, para além da grande influência cultural que o Clero exercia sobre todos os membros das outras Ordens, fato esse que lhe assegurava enorme prestígio (PAES FILHO, 1998, p. 130).

Em Portugal, no século XIII, ainda estava em vigor o código visigótico que foi “redigido sob o predomínio do clero, introduziu a acção do *sacerdocio* n’um grande numero de actos de vida civil” (BARROS, 1945, p. 17). Como podemos ver a Igreja exer-

¹ As concordatas encontram-se no *Livro das Leis e Posturas*, mas também estão publicadas no Tomo II das *Ordenações Afonsinas* e no volume IV da obra *História da Igreja em Portugal*, de Fortunato de Almeida. Estas concordatas estão sendo estudadas por nós por meio do projeto *D. Dinis e as concordatas com a Santa Sé: o fortalecimento do poder monárquico ante as disputas com o poder eclesiásticos*, sob a orientação da professora Dra. Teresinha Maria Duarte. Desenvolvemos parte desta pesquisa enquanto fui aluno de Iniciação Científica (PIVIC 2009-2010 e PIBIC-CNPQ 2010-2011), agora estamos concluindo na monografia.

cia uma forte influência na sociedade portuguesa, como no momento de testar e morrer. Entretanto, agia “não só no interesse dos legítimos herdeiros mas ainda na própria conveniência [...]” (BARROS, 1945, p. 202), assim, fazendo afluir para si uma parte da riqueza dos mortos. Desde D. Afonso III tinha-se um interesse em acabar com a intervenção eclesiástica não só no campo social, mas também no político e econômico, com isso o monarca passou a restringir a ação jurídico-civil do clero. Nas questões dos testamentos, por exemplo, o clero já não poderia mais interferir.

Muitas pessoas pertencentes à nobreza estavam ficando pobres porque seus parentes, que estavam em ordens eclesiásticas, ao falecerem, deixavam seus bens para as referidas ordens. Tais lamentações feitas pela nobreza exigiram uma atitude de D. Dinis no sentido de evitar essa situação. Conforme se vê nesta lei de 1291, D. Dinis começa o texto mencionando as queixas de alguns nobres, especialmente dos fidalgos:

O Jffante Dom Affonso meu irmão. e Dom Nono gonçalvjs e Ricos homeens e filhos dalgo. e outras gentes do meu Reyno sse me queyxarom dizendo que esses filhos dalgo e outras gentes ssom mjnguadas e muj probes. e exerdadas das possiões e das heranças de ssas auoengas nom podem ujuer em meu Reyno nem sserujr mjm tam bem nem tam conpridamente como sseuiram os filhos dalgo e as outras gentes que foram ante eles ou outros Reys que foram ante mjm. per Razom que dizem que quando ssas filhas entram nas ordeens e hi moRem professas que as ordeens ueem aos beens e aas heranças per ssuçessom de seus padres e de ssas madres E per esta Razom ssaee das auoengas e das linhas endeçedendo e enalheam sse pêra todo senpre [...] (*Livro das Leis e Posturas*, 1971, p. 73).

Percebe-se, pois, qual era a situação que os nobres – sobretudo a média nobreza e a fidalguia – enfrentavam com relação à interferência da Igreja no que toca aos testamentos deixados pelos membros de ordens religiosas, ao morrerem. Várias pessoas pertencentes à nobreza acabavam tornando-se pobres, pois, em vez de seus parentes religiosos deixarem os seus bens para os seus consanguíneos, deixavam tudo o que tinham, inclusive terras, que eram a principal fonte de renda do período, para as ordens eclesiásticas. Segundo Flávio Ferreira Paes Filho, “por esses motivos, a Igreja conseguia obter vários privilégios e fontes de renda: possuía o direito de receber foro, de isenção fiscal e, ainda, o de aplicar a justiça dentro das propriedades coutadas” (PAES FILHO, 1998, p. 130).

Essas reclamações vinham também de pessoas que tinham parentes pertencentes ao clero, pois além de provavelmente serem os eclesiásticos os redatores dos testamentos, exerciam certa pressão sobre aqueles que testavam, e quando tais pessoas morriam, eles vinham e requeriam a herança. E por causa disso o patrimônio das famílias acabava diminuindo, o que também prejudicava o rei no que tange à defesa do reino, pois quem prestava o serviço militar eram as pessoas pertencentes à média e pequena nobreza que estavam empobrecendo devido a esse fato.

Também, para Jose Mattoso, “as leis de desamortização que D. Dinis promulgou em 1286, 1291, 1292, 1305 e 1309 favoreciam não só a coroa, mas também aos nobres,

pois estes eram prejudicados com a excessiva acumulação de bens fundiários pelo clero” (MATTOSO, 1993, pp. 148-149).

Além disso, podemos observar o grande interesse da coroa em tomar as propriedades pertencentes ao clero, porque, segundo Flávio Ferreira Paes Filho, a principal fonte de renda da coroa vinha dos aforamentos de prédios rústicos e urbanos, da cobrança de vários tipos de impostos e multas [...]. Não foi por acaso que se multiplicou a concessão de Carta de Aforamento com D. Dinis, obrigando-o a garantir o direito sobre grandes extensões de terras (PAES FILHO, 1998, pp. 122).

Ao conceder esta mercê à nobreza, na verdade, D. Dinis zelava pela defesa do reino, pois o maior quantitativo do exército português, à época, provinha da pequena e da média nobreza. Eram esses nobres que defendiam militarmente o reino e eram eles as pessoas mais prejudicadas e que desejavam acabar com a interferência da Igreja com relação aos testamentos, como pode se observar:

(...) Conuem a ssaber que as ordeens aa morte de seus professos nom uaam aos / beens nem aas heranças de seus proujncos quando moRem E eu sobre esta cousa com o outorgamento dos Ricos homeens e outros mujtos homeens boons da mha terra. Auendo consselho com Dom Martim meu alferes e com mha corte. Achey que me pediam cousa aguisada ssabendo por uerdade que as ordeens a mayor parte do meu Reyno. E porem conssijsando prol dos meus Reynos e dos meus filhos dalgo e doutras mhas gentes que ham a defender o Reyno. E conssijsando a ajuda per que o Reyno podesse sser melhor defeso e melhor enparado se lhi pela uenturya acaeçesse queRa de mouros ou doutras gentes [...] (*Livro das Leis e Posturas*, 1971, p. 73).

A seguir a lei promulgada por D. Dinis, cuja cópia cada tabelião devia registrar em sua região, a pedido do rei, conforme foi estabelecido, a fim de acabar com aquela situação:

E porem ponho e faço tal ley e tal costetiçom em meu Reyno pêra todo ssenpre. que sse filhos dalgo ou outras gentes quer homeens quer molheres do meu Reyno entrem em ordeens que aa morte deles as ordens nom uenham a ssas possissões nem nas possam uender nem dar nem alhear. nem em outra maneira fazer delas cousa que sse faça engano per que os aiam as ordeens. Mais sse algua cousa quiser dar por ssa alma uenda o terço de seus herdamentos e das possissões. e as duas partes fiquem a sseus herdeyros e uendam o terço a taaes pessoas que nunca sse possam tornar aas ordens E esses herdamentos e possissões fiquem ssenpre aa taaes pessoas que nom sseiam frades nem freyres nem donas dordem E os que nom ouuerem hereeos lijdemos ordinhem e façam de seus herdamentos e possi/ssões aquilo que teuerem por bem em tal guisa e em tal maneira que poys nom fiquem esses herdamentos aas ordeens. Porque mando a todas as Justiças dos meus Reynos que façades esta mha ley e costetjçom teer comprir e aguardar. E mando e defendo que nenhuu homem nem molher nom sseia ousado de uijr contra esta mha costetjçom. Ca aquel que o proua sse faria eu contra el assy como manda o deryto que Rey ou ssenhor deue fazer contra aquel que uem contra a ssa ley e contra ssa costetjçom e sseu mandado e contra honRa e prol da comunjdade e de sseu Reyno. E mando a todos os tabelliões dos meus Reynos que cada huu Registre esta mha

carta em sas ujlas e Julgados. Dante em Cojnbra. xxi. dia de Março ElRey o mandou per ssa corte. Lourenço stevez a fez Era de mil e. iij. e xxjx anos (*Livro das Leis e Posturas*, 1971, p. 74).

Na citação acima podemos observar o objetivo de D. Dinis em acabar com as práticas de acúmulo de terras por parte do clero: o rei mandava que, quando da morte de pessoas em ordens religiosas, que estas ordens não viessem à propriedade da família requisitar parte do testamento. Entretanto, a lei diz que, se por algum motivo, uma pessoa religiosa quisesse dar parte de suas propriedades, ela poderia vender um terço de seus herdamentos, os quais não poderiam ser vendidos para as pessoas pertencentes ao clero, como os Frades e os Freis e “*donas dordem*”, isto é religiosas, e o restante dos herdamentos ficaria com os seus herdeiros. Assim mandava D. Dinis àqueles que eram encarregados de fazer cumprir a justiça no Reino, em 21 de março de 1291.

Apesar da tentativa de acabar com a influência do clero sobre a sociedade portuguesa, e evitar que o poder eclesiástico interferisse nos testamentos, D. Dinis não obteve o sucesso esperado com a Lei de Desamortização, pois ainda continuava havendo fraudes na aquisição de terras por parte do poder eclesiástico. Devido à grande influência que a Igreja e a religião exerciam sobre as pessoas na era medieval, o rei conseguiu estabilizar essa situação somente com as Concordatas, que embora não acabassem de vez com a acumulação de bens por parte do clero, bem como com outras “regalias” que incomodavam a monarquia e a nobreza, diminuíram-nas significativamente.

Referências

Fonte impressa

Ley como as ordeens non deuem a uer os herdamentos dos seus professos ou professas, in: *Livro das Leis e Posturas*. Transcrição paleográfica de Maria Teresa Campos Rodrigues. Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. 1971, pp. 72-74.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Fortunato de. “Relações da coroa com a Santa Sé – contendas com o clero – concordatas”, in. *História da Igreja em Portugal*. Volume I. Edição de Damião Peres. Porto: Portugalense Editora. S.A.R.L. 1967, pp. 167-203.

BARROS, Henrique da Gama. *História da Administração Pública em Portugal nos séculos XII a XV*. Tomo II. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1945.

HOMEM, Armando Luís de Carvalho. “A dinâmica dionisina”, in: SERRÃO, J. Veríssimo e MARQUES A. H. de Oliveira. *Nova História de Portugal – Portugal em definição de fronteiras (Do condado portucalense à crise do século XIV)*. Volume III. Lisboa. Editorial Presença, 1996, pp. 144-163.

DUBY, Georges. “As conquistas camponesas (de meados do século XI ao final do século XII)”, in: *Guerreiros e camponeses – os primórdios do crescimento económico europeu séc. VII – XII*. 2 ed. Trad. Elisa Pinto Ferreira. Lisboa: Editorial Estampa, 1993, pp. 173-288.

FERNANDES, Fátima Regina. “Processo de afirmação Régia: elementos constitutivos”, in: *Comentários à legislação medieval portuguesa de Afonso III*. Curitiba: Juruá, 2000, pp. 35-42.

MATTOSO, José. “Dois séculos de vicissitudes políticas” e “A consolidação da monarquia e a unidade política”, in: *História de Portugal: a monarquia feudal (1096-1480)*. Lisboa: Editorial Estampa, 1993, pp. 125-163 e 269-196.

PAES FILHO, Flávio Ferreira. *A centralização do poder com D. Dinis e os concelhos transmontanos*. Goiânia. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História das Sociedades Agrárias do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás, 1998.

A cultura em tempos de gestão: o mercado de trabalho na área da cultura

MARA NOGUEIRA PORTO

*Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais;
Especialista em Gestão Cultural pela Escola do Senac de Belo Horizonte/Minas Gerais;
Curso de formação de pequena duração na Escola Rede in Movimiento na Argentina/Buenos
Aires; Diretora de Cultura - Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Patos de Minas
(2010/2012). e-mail: maraporto@gmail.com*

Resumo: A Gestão Cultural é uma profissão que surgiu a partir das rápidas mudanças geradas pela globalização e com as transformações e exigências de uma sociedade contemporânea. Deste modo, podemos considerar que ainda hoje se discute o processo de formação e construção deste profissional. Devemos levar em consideração que o fazer profissional do gestor cultural não é algo simples de ser processado, por ser uma profissão ainda em constituição e formação, tanto no mercado quanto no reconhecimento profissional dentro da sociedade. A busca pela profissionalização na área cultural requer noções básicas e fundamentais para atuação nesse setor. Os objetivos e funções para um bom desempenho do profissional da cultura devem ser delineados por meio das atividades de planejamento, organização, coordenação, liderança e conhecimento das políticas culturais: pública, privada ou do terceiro setor.

Palavras-chave: gestão cultural; mercado de trabalho; políticas culturais

Resumo: La Gestión Cultural es una profesión que surgió a partir de los rápidos cambios generados por la globalización y con las transformaciones y exigencias de una sociedad contemporánea. De este modo, podemos considerar que aún hoy se discute el proceso de formación y construcción de este profesional. Debemos llevar en consideración que hacerlo profesional del gestor cultural no es algo simple de ser procesado, por ser una profesión aún en constitución y formación, tanto en el mercado, cuanto en el reconocimiento profesional dentro de la sociedad. La búsqueda por la profesionalización en el área cultural requiere nociones básicas y fundamentales para actuación en ese sector. Los objetivos y funciones para un buen desempeño del profesional de la cultura deben ser delineados a través de las actividades de planificación, organización, coordinación, liderazgo y conocimiento de las políticas culturales: pública, privada o del tercer sector.

Palabras-clave: gestión cultural; mercado de trabajo; políticas culturales

A cultura em tempos de gestão: o mercado de trabalho na área da cultural

As culturas não podem mais ser examinadas como se fossem ilhas num arquipélago
(UNESCO 1998)

A globalização é um processo que sugere a unificação dos povos e nações, mas com o passar dos anos, surge um fator desigual que, de certa forma, pode ser considerado como a padronização dos valores culturais. Analisando este fator, não podemos deixar de observar que, ao mesmo tempo, a globalização passa a fortalecer e disseminar o desenvolvimento das identidades locais, abrindo espaço para as culturas que estão geograficamente isoladas, buscando as particularidades e o senso de diferença que se intensifica cada vez mais em todas as regiões do planeta.

A partir dos estudos do pesquisador Canclini, ocorreu na segunda metade do século XX o início da globalização, a qual pode constatar que foi aguçada pela interdependência das sociedades, gerando “novos fluxos e estruturas de interconexão supranacionais” (CANCLINI, 2003, p. 3).

Existem posicionamentos diversos sobre a globalização: pesquisadores que buscam discutir pontos positivos e negativos dentro de diversos aspectos da era global; a maneira como são incorporados novos costumes, valores e hábitos no cotidiano de todos os povos; bem como as novas formas de dependência e subordinação causadas em muitas sociedades. Afirma Horvey Feigenbaum no livro sobre *Globalização e Diplomacia Cultural* que

a globalização tem estimulado um crescimento mundial e, para alguns, um aumento de renda sem precedentes. Mas há um impacto negativo para os que foram, ou acreditam ter sido, deixados para trás. Para algumas pessoas, a pressão dos mercados globais parece estar empobrecendo culturas locais, regionais e até nacionais (FEIGENBAUM, 2002, p. 3).

Assinalar os diversos fatores da globalização é tarefa ampla e metódica, por isso limito a descrever sobre a cultura e a nova profissão da contemporaneidade – o gestor cultural – dentro dessa globalização.

Cultura é um termo controverso e profundamente abrangente. Em um mundo globalizado, em que a própria identidade é determinada pela diversidade cultural, a definição de cultura passa por abordagens distintas, sendo capaz de abranger as áreas da antropologia, da sociologia, da estética, da religiosidade, da comunicação, da agricultura, da economia e até da política, criando assim, uma expansão das noções convencionais de cultura.

Até meados de 1980, a maior parte dos estudos culturais ainda era focada nos países europeus e nas Américas, buscando sempre uma linha nacionalista. Com a liberalização do comércio, com o crescimento do consumo e com a abrangência global das comunicações, a cultura passa a proporcionar novas áreas de trabalho, tornando-se cada vez mais globalizada.

Assim, a cultura não é mais vista como parte isolada da manifestação de um povo. A globalização transformou-a em um sistema de constante incorporação de novas criações, de novas produções e de novas comunicações; com isso, a cultura se torna um fator essencial para diversas outras áreas como a economia e a política, por exemplo.

Analisando o Sistema de Informações e Indicadores Culturais, podemos afirmar que a cultura é parte integrante de uma economia política, produzindo renda e gerando empregos, proporcionando anualmente um percentual cada vez mais crescente na arrecadação tributária.

Considerando o potencial artístico do povo como possibilitador de uma perspectiva econômica e analisando o “aumento” dos investimentos das empresas privadas e do governo na área cultural, podemos constatar que a cultura vem passando por transformações, tanto na luta pela preservação de costumes, tradições e valores, quanto na meta de fazer com que a consciência política na área cultural seja vista como um fator indispensável para a educação, formação e respeito às exigências e potencialidade de um povo.

Diante de uma nova demanda de produção cultural, a formação de gestores culturais, em metrópoles e cidades interioranas, tem sido de suma importância para a expansão das produções, realizações e reflexões na área das políticas culturais, para sustentar na proposta de trabalhar a “formação de público” e na ampliação da educação e da mobilização artístico-cultural.

O maior desafio dessa nova profissão é, enfim, sensibilizar a sociedade para a importância da cultura e, assim, despertar o interesse da população para usufruir de atividades nesse campo.

A “formação de público” na área cultural é ainda umas das dificuldades enfrentadas pelas cidades de pequeno porte. Segundo o pesquisador e autor Marcos Barreto,

formar público é um processo que demanda tempo, ações de longo prazo, e deve ser um compromisso de todos os que, de alguma forma, relacionam-se com o mercado cultural. Compromisso que deve ser assumido não só por artistas e produtores culturais, mas que inclui, como parte do processo, o trabalho dos profissionais das diversas esferas governamentais, (...) e principalmente de educadores (CORRÊA, 2004, 78).

A Gestão Cultural é uma profissão que surgiu a partir das rápidas mudanças geradas pela globalização e com as transformações e exigências de uma sociedade contemporânea. Deste modo, podemos considerar que ainda hoje se discute o processo de formação e construção deste profissional.

A partir do crescimento e da miscigenação das várias linguagens artísticas, os pesquisadores e atores da área cultural sentiram a necessidade de refletir e aprofundar os conceitos sobre a cultura e o papel desta na sociedade. Isso fez com que os sujeitos que estavam ligados à área cultural buscassem uma construção coletiva para a formação de um profissional, mesmo sem muita “profissionalização”, mas com a pretensão de construir uma cena na qual posteriormente pudessem encontrar um campo e um mercado ideal para a atuação.

Com o surgimento dessa profissionalização, o produtor¹ passa por uma formação e se torna um profissional da cultura, sendo denominado gestor cultural; assim, ele encontra na profissionalização a ampliação dos conhecimentos culturais, para maior abrangência nas áreas de atuação, bem como a capacidade de interagir e relacionar com outras áreas existentes. Essa formação, seja ela acadêmica ou não, prepara o profissional para enfrentar o mercado, obter mais conhecimento e gerenciamento das atividades culturais e ao mesmo tempo estar preparado para as relações com as políticas culturais.

Afirma Maria Helena Cunha sobre o processo de profissionalização da gestão no mercado de trabalho cultural:

A geração mais recente de gestores culturais começou a atuar de forma efetiva a partir de 1999, início do século XXI. Eles encontraram as estruturas organizacionais do sistema público de cultura bem mais delimitada e, ao mesmo tempo, um mercado mais atuante no que diz respeito à participação no processo de investimento, à criação, à produção e ao consumo de bens culturais (CUNHA, 2007, p. 5).

Devemos levar em consideração que o fazer profissional do gestor cultural não é algo simples de ser processado, por ser uma profissão ainda em constituição e formação, tanto no mercado, quanto no reconhecimento profissional dentro da sociedade.

A busca pela profissionalização na área cultural requer noções básicas e fundamentais para atuação nesse setor. Os objetivos e funções para um bom desempenho do profissional da cultura devem ser delineados por meio das atividades de planejamento, organização, coordenação, liderança e conhecimento das políticas culturais: pública, privada ou do terceiro setor.

Podemos considerar que o trabalho do gestor cultural é bastante complexo, pois além da diversidade na área da cultura, o profissional precisa ter uma interdisciplinaridade, principalmente nas relações de discussão entre arte, cultura, educação, cidadania e sociedade. Além dessa ampla relação, o gestor de cultura precisa percorrer entre outras áreas do conhecimento, dentre elas, a economia, as políticas culturais, o direito, a administração, a comunicação e o marketing.

Outro fator de relevância para um bom desempenho do gestor cultural é “garimpar” o local de atuação profissional, ou seja, descobrir quais serão as dificuldades,

¹ “A indefinição da diferença entre produtor ou gestor cultural não é só uma questão de nomenclatura, mas tem se tornado um tema relevante, pois passou a ser uma discussão de posicionamento no próprio mercado de trabalho. Essa diferenciação é uma ação ou o reflexo da realidade vivida por esses profissionais que, diante da complexificação das relações de trabalho, deparam com esse questionamento, no qual o produtor tem sido colocado como um profissional mais executivo e o gestor no âmbito das ações mais estratégicas. No entanto, apesar de serem identificadas como duas profissões diferentes, elas se confundem enquanto ocupação de espaços de atuação no mercado cultural e, principalmente, em relação aos saberes desenvolvidos em cada profissão, coexistindo, ao mesmo tempo, no mercado de trabalho” (CUNHA, 2007, p. 7).

peculiaridades e potencialidades que o local proporcionará para a atuação do planejamento realizado pelo gestor. Portanto, o papel primordial do gestor dentro destas perspectivas é fazer com que todas as fases das ações e projetos culturais sejam executadas com clareza e profissionalismo, sendo competente para criar, produzir, distribuir e divulgar o produto ou manifestação artística.

Por fim, podemos afirmar que o profissional da cultura “deverá ser capaz de materializar e dinamizar no âmbito local, regional e nacional as práticas que configuram a cultura de uma comunidade” (CUNHA, 2007, p. 4). Assim, torna-se necessário que o gestor cultural esteja sempre com a sensibilidade artística desenvolvida, trabalhando para que a praticidade de suas ações seja objetivada com clareza em seu campo de atuação.

O que todo Gestor Cultural deve saber

O que é um projeto cultural?

É uma atividade “temporária” que passa do plano da “ideia” ao plano da “ação e realização”, atividade esta que pode vir a ser continuada depois de sua primeira execução. Um projeto cultural pode ser criado e elaborado em qualquer uma das áreas da cultura: artes cênicas, incluindo teatro, dança, circo, ópera; audiovisual, incluindo cinema, vídeo, novas mídias; artes visuais, incluindo artes plásticas, design artístico, design de moda, fotografia, artes gráficas, filatelia; música e respectivos eventos, festivais; literatura, obras informativas, obras de referência, revistas; preservação e restauração do patrimônio material e imaterial, inclusive folclore; espaço cultural, criação de acervo, bibliotecas, museus, galerias; além de todas essas áreas, um projeto cultural pode ser criado para desenvolver uma pesquisa de cunho cultural, publicações técnicas, seminários, bolsas de estudos.

Um projeto cultural pode ser pleiteado tanto pelo setor público (Leis de Incentivo à Cultura), quanto pelo setor privado e terceiro setor.

Todo projeto cultural requer uma elaboração minuciosa: a ideia precisa ser bem planejada, com objetivos e condições bem definidas, um cronograma de ações a ser cumprido pelos responsáveis do projeto, um orçamento que cumpra as realizações da proposta e uma boa equipe de profissionais da área desejada, e sempre ser sustentado em um tripé que estabeleça uma relação entre cultura, educação e cidadania.

Por que fazer um projeto cultural?

Porque por intermédio da iniciativa de fomentar um projeto cultural, os artistas, gestores, agentes e produtores culturais podem contribuir com o reconhecimento e registro da cultura no Brasil. As realizações de alguns projetos culturais no âmbito nacional foram responsáveis pelas maiores cenas das manifestações artísticas, como os festivais de música, teatro, dança, as grandes exposições de artes visuais, a produção cinematográfica e também a valorização das manifestações da cultura popular.

A realização de projetos culturais pode ser também uma grande possibilidade para auxiliar o governo local/regional/estadual/federal na difusão e na multiplicação da arte, principalmente quando estes projetos são pensados como inclusão cultural, educacional e social.

Para quem fazer um projeto cultural?

Em primeiro lugar, um projeto cultural não poderia ter contenção de público, deveria atingir toda faixa etária e toda a comunidade, com acesso gratuito, quando muito com preços populares, pois, estes são realizados justamente para desenvolver e contribuir para a formação de público e para educação cultural da cidadania. Mas, muitas das vezes, deparamos com projetos que têm o público determinado e específico na faixa etária, com preços inacessíveis, realizados com um intuito elitizado.

Acredita-se que há espaço e público para todas as propostas culturais, mas projetos patrocinados por órgãos públicos deveriam ser priorizados e com intuito de trabalhar com a iniciativa da “formação de público”, em todas as linguagens artísticas, de preferência com parceria entre as escolas da rede do ensino público e com inserção em bairros periféricos.

Referências bibliográficas

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da Cultura e Políticas Públicas*. São Paulo em Perspectiva, 15 de fevereiro de 2001. Disponível em:

https://www.seade.gov.br/produtos/ssp/v15n02/v15n02_10.pdf Acesso em 12 de abril de 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2003.

CORRÊA, Marcos Barreto. *Do Marketing ao Desenvolvimento Cultural: relacionamento entre empresas e cultura; reflexões e experiência*. Belo Horizonte: 2004.

CUNHA, Maria Helena. *Gestão Cultural: Profissão em Formação*. Portal Iberoamericano de Gestión Cultural. Belo Horizonte, maio de 2007.

Disponível em: www.gestioncultural.org. Acesso em: 21 de março de 2010.

FEIGENBAUM, Harvey. *Globalization and cultural diplomacy*. Washington: Center of Arts and Culture, 2002.

FREDERICO, A. Barbosa da Silva. *Política Cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise*. Coleção Cadernos de Políticas Culturais. Brasília, v. 2. Ministério da Cultura, 2007.

FREDERICO, A. Barbosa da Silva. *Economia e Política Cultural: acesso, emprego e financiamento*. Coleção Cadernos de Políticas Culturais. Brasília, v. 3. Ministério da Cultura, 2007.

HANSON, Dennis; MECENA, Sérgio. *Gestão e Cultura: uma definição de gestão cultural*. Arti-

go apresentado em outubro de 2007.

YÚDICE, George. *A Conveniência da Cultura: uso da cultura na era global*. Belo Horizonte. UFMG: 2004.

O primeiro fio: estudo de caso acerca da prática artística do bordado em Patos de Minas-MG, com Maria Amélia de Lima

MARIA LUÍSA DA CUNHA

Graduanda do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

EUNICE CAIXETA

Orientadora, professora de História Antiga do curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

Resumo: Tecer está nas bases da vida contemporânea, ainda que o processo de industrialização tenha paulatinamente solapado os ofícios ou o processo de produção mecânica dos primeiros tempos da civilização. Para este trabalho, foi feito um estudo de caso com a bordadeira, artista e artesã Maria Amélia de Lima, do município de Patos de Minas-MG. Produziu-se um estudo bibliográfico das raízes e das concepções da ciência em torno dos tecelões e das sociedades pré-capitalistas. Em sequência, valendo-se de entrevista semiestruturada, a artista foi questionada sobre esses valores. Essa investigação tem como escopo entender como esse segmento de trabalho, ainda que fora do processo de capitalização da sociedade e do sistema orgânico de estruturação, sobrevive e prospera, considerando sua longevidade após dois séculos desde a primeira Revolução Industrial. Esta investigação tem sua importância principalmente na possibilidade de conhecimento e de dinamização dos métodos de produção acadêmica e no possível entendimento de como ainda se faz possível que ofícios e pessoas atreladas a eles ainda possam se desviar dos padrões estipulados por um sistema. É notória a inquietação que pode ser gerada a partir da hipótese de que as vias capitalistas não são as únicas nem as mais saudáveis. Ainda se colabora para que uma tradição seja mantida em seu valor e reconhecida como parte da complexidade social em que se está inserida.

Palavras-chave: História do bordado; artesanato; ofícios e fazeres pré-capitalistas.

Abstract: Weaving is on the basis of contemporary life, even though the process of industrialization has destroyed the art and the process of mechanical production of the first eras of civilization. For this work, we made a case study with the needlework artist and artisan Maria Amélia de Lima, from Patos de Minas, MG. We fulfilled a bibliographic study of the roots and conceptions of science about weavers and pre-capitalist societies. Consequently, considering a semi-structured interview, the artist was questioned about these values. The investigation aims at understanding how this type of work survives and prospers, though it is out of the process of society capitalization and of the organic system of structure, considering its longevity after two centuries since the first Industrial Revolution. This investigation is important especially in the possibility of knowledge of the methods of academic production and in the possible understanding of how it is still possible that arts and people linked to them can deviate

from patterns stipulated by a system. There is a notorious uneasiness that may be generated from the hypothesis that the capitalist ways are not the only ones and the healthiest ones. There is still a collaboration so as to maintain the tradition in its values and to acknowledge it as part of the social complexity in which it is inserted.

Keywords: history of needlework; craftsmanship; pre-capitalist arts

1. Introdução

Marcado pelo advento da máquina a vapor, sedimentando as tramas de um tempo sem marcações históricas, tecer está nas bases da vida contemporânea (FONSECA, 1974), ainda que o processo de industrialização tenha paulatinamente solapado os ofícios ou o processo de produção mecânica dos primeiros tempos da civilização (MASSELLA, 2006). Os artistas da atualidade, na maioria das vezes urbanos e de fortes tendências niilistas, de ressignificação/relocação ou conceituais (MONTEIRO, 2011), voltam-se cada vez mais para um processo fordista (GRAMSCI, 2004), subordinado ao comércio e aos interesses de um nicho de mercado crescente e lógico. Em geral, o artesão deixa o estereótipo de produção seriada e não imaginativa para integrar produções ricas em memória, coletiva ou individual (HALBWACHS, 2006), como produto de uma vida, de experiências, emoções e aprendizados, de beleza.

Para a concepção deste trabalho, foi feito um estudo de caso com a bordadeira, artista e artesã Maria Amélia de Lima, do município de Patos de Minas-MG. Para se acercar da história de seu ofício e de suas vivências, produziu-se um breve estudo bibliográfico das raízes e das concepções da ciência em torno dos tecelões e das sociedades pré-capitalistas (MARX, 1985). Em sequência, valendo-se de entrevista semiestruturada (MEDEIROS, 2001), a artista foi questionada sobre seus métodos, sua concepção acerca do ofício, suas idiossincrasias, as variantes e condicionantes, as relações com o mundo, o meio e o tempo.

A investigação em torno do universo das bordadeiras, neste estudo de caso, tem como escopo entender como esse segmento de trabalho, ainda que fora do processo de capitalização da sociedade e do sistema orgânico de estruturação, sobrevive e prospera, considerando sua longevidade após dois séculos desde a primeira Revolução Industrial (MARX, 1985).

Para o pesquisador, esta investigação tem sua importância principalmente na possibilidade de conhecimento e de dinamização dos métodos de produção acadêmica, mesmo que incipientes. Nesse momento é possível entender como se faz pesquisa e se investiga um fenômeno social.

No que diz respeito ao valor acadêmico, tal pesquisa revela como ainda se faz possível que ofícios e pessoas atreladas a eles ainda possam se desviar dos padrões estipulados por um sistema (ou pelo menos manter-se fora do que é bastante atraente para os modos de vida contemporâneos). Assim, pode-se colaborar para uma compreensão progressivamente mais ampla da realidade pós-industrialização.

Dessa discussão, é notória a inquietação que pode ser gerada a partir da hipóte-

se de que as vias capitalistas não são as únicas nem as mais saudáveis. No interior de uma concepção cultural, ainda se colabora para que uma tradição seja mantida em seu valor e reconhecida como parte da complexidade social em que se está inserida.

2. O início e o fim do bordado e dos ofícios, fazeres e saberes pré-capitalistas

As origens dos ofícios, fazeres e saberes das sociedades pré-capitalistas são controversas e não conhecidas de todo, em razão mesmo de sua presença arraigada à cultura e aos costumes da civilização, desde suas bases. Segundo Simone Rebouças (2012), a história do bordado tem origem com o bordado ponto cruz, cujos registros históricos remontam na pré-história. No Período Paleolítico, o ponto cruz era usado na costura das vestes, feitas de peles de animais. As agulhas eram de ossos e, em vez das linhas, eram usadas tripas de animais ou fibras vegetais.

Conforme a autora, existem relatos de que o bordado seja tão antigo quanto a humanidade e de que o bordado com aplicações já era apreciado pelo homem há 30 mil anos a.C. A base disso seria um fóssil, encontrado na Rússia, que tinha as vestes adornadas com grânulos de marfim.

Entretanto, após o início do processo de industrialização nos locais onde tais práticas associadas ao universo das artesanias, dos ofícios, saberes e fazeres, aqueles que viviam dessas práticas passam a ser ora subordinados ao sistema reinante, ora mitigados pelas forças do capitalismo. Para Engeld (*apud* RIQUE, 2012, s.p.),

[...] o que é verdadeiro para Londres é também para Manchester, Birmingham e Leeds, é também para todas as grandes cidades. Em toda parte o que se vê é a indiferença bárbara, a dureza egoísta de um lado e a miséria de outro. Em toda parte, guerra social, em toda parte pilhagem recíproca com cobertura da lei e tudo com um cinismo [...].

Nesse contexto, Mônica Rique destaca que a mulher trabalhadora ganhou no século XIX uma relevância extraordinária. Antes do capitalismo industrial, as mulheres ganhavam seu sustento como fiandeiras, costureiras, fabricantes de botões ou de rendas, empregadas domésticas ou da lavoura. O trabalho barato sempre foi associado às mulheres. No entanto, nem todo trabalho barato era considerado apropriado para elas: achava-se, então, que as mulheres eram aptas para trabalhar nos têxteis, na confecção, no calçado, no tabaco e na alimentação. Para a autora, “à medida que o trabalho manual requer menos habilidade e força, ou seja, à medida que a indústria moderna se desenvolve, o trabalho de crianças e mulheres tende a substituir o trabalho dos homens” (2012, s.p.).

Thompson (1987) é o que mais bem define o trabalho e as vivências dos artesãos, uma vez associados aos ofícios, fazeres e saberes. Segundo o autor,

O costume de “viajar” em busca de trabalho era tão difundido entre eles, que foi des-

crito por um historiador como “o equivalente à viagem de fim de estudos, entre os artesãos”. Logo veremos com a sua autoestima e o seu desejo de independência influíram sobre o radicalismo político, nos anos do pós-guerra (THOMPSON, 1987, p. 80)

Nessa associação das artesanias ao capitalismo industrial, Thompson (1987, p. 88-89) chama a atenção para a superposição das especialidades antigas, em vias de extinção, com as novas, em ascensão. Um após o outro, no decorrer do século XIX, os ofícios domésticos foram desaparecendo das indústrias têxteis. Há também exemplos contrários, como algumas atividades domésticas árduas e mal pagas, realizadas às vezes por crianças que, com as inovações técnicas, se transformaram em ofícios ciosamente amparados.

O cardamento na indústria da lã, por exemplo, era feito em “máquina de cardar” forradas de couro, nas quais se fixavam milhares de dentes de arame – durante as décadas de 1820 e 1830, esta tarefa era executada por crianças, ao preço de meio pênny por 1.500 ou 1.600 dentes; segundo se observou numa aldeia produtora de tecido em West Riding, “em quase todas as cabanas, junto à lareira, pequenos trabalhadores, que mal sabiam andar, aliavam a monotonia dessa exaustiva tarefa, associando a todo dente colocado numa carda um habitante da vila, dizendo em voz alta o seu nome, quando o respectivo arame era por fim inserido” [citando Frank Peel, OldCleckheaton, *Cleckheaton Guardian*, janeiro-abril de 1884] (THOMPSON, 1987, p. 88-89).

O autor afirma que, na primeira metade do século XIX, os fabricantes incentivavam todas as inovações que possibilitassem dispensa dos trabalhadores adultos qualificados, para substituí-los pela mão de obra juvenil ou feminina. A insegurança e a hostilidade em relação à maquinaria e às inovações não resultam simplesmente de preconceitos, nem de conhecimento insuficiente da economia política. O aparador ou o cardador sabiam que a nova maquinaria, embora pudesse proporcionar um emprego especializado a seu filho ou ao filho de qualquer outro trabalhador, nada tinha a lhe oferecer. As vantagens da “marcha do progresso” pareciam sempre beneficiar a outra pessoa.

Dessa contenda, os artesãos e artistas de seus ofícios se afastam quase que de forma definitiva do processo de produção e, paulatinamente, perdem-se engolidos pelas novas fábricas e indústrias, pela mecanização, por novas tecnologias e pela velocidade que tudo isso oferece à oferta do produto.

3. Estudo de caso: a bordadeira-artesã-artista Maria Amélia de Lima

Em estada no município de Patos de Minas, interior de Minas Gerais, Maria Amélia de Lima é artesã, principalmente voltada para a arte do bordado, e artista natural da cidade. Usando como instrumento de pesquisa uma entrevista semiestruturada (Anexo 1), pode-se conhecer e entender com mais clareza a realidade desse fazer em

tempos de revolução técnico-científica-informacional.

A primeira pergunta questionou sobre a natureza de seu trabalho, sobre o que ela faz como bordadeira e artesã. Sua arte está dedicada a estandartes, bolsas, quadros, bordados, almofadas, aplicações, inscrições em tecido, bonecas (representações de Frida Kahlo, personificações ou réplicas), tiaras, presilhas, roupas. Interessante é observar que a maioria de seus trabalhos é assinada, reconhecendo a identidade enquanto autora do processo de produção e criadora da arte e do produto.

Quando questionada sobre como aprendeu o ofício, Amélia diz que sempre gostou da prática, desde a primeira infância. A avó materna era teceadeira, fazia crochê. Foi criada embaixo do tear, brincando com as linhas, desenhando, criando modelos de roupas para as vizinhas, tudo isso por volta dos 12 ou 13 anos. A mãe também bordava, de forma rústica. Certa vez ela pediu para que a mãe bordasse uma bata, mas não a obteve dela. Então ela não esperou e a fez. Pediu que a mãe lhe ensinasse os pontos, três pontos básicos, e desde então nunca mais parou.

Percebe-se, desde cedo, o caráter guerreiro e independente de Amélia, que, em vez de esperar, faz num misto de prazer e sonhos de adolescente, cresce bordando roupas e acessórios para decoração de casa, deixando sua marca e buscando liberdade.

A artista também foi questionada sobre o porquê de optar por desenvolver o ofício, se foi uma escolha ou foi levada a isso. Amélia disse que foi por gosto. Sempre bordou. Bordou roupas, depois alpargatas, depois veio uma fase dedicada às tiaras. Por um tempo trabalhou em Belo Horizonte-MG como recepcionista em jornal e no Conselho Regional de Odontologia, mas sempre bordando nas horas livres. Sem paciência para os outros trabalhos, sem talento. Depois resolveu pegar encomendas e com o tempo transformou isso em profissão. Já há bastante tempo. Fez corte/costura por mais ou menos um ano, quando de volta a Patos de Minas, cerca de 20 anos atrás. Possuía a casa da família e já se sustenta desde esse tempo só com as atividades de bordado e artesanato.

Desse ponto, fica subentendido que a artista é doce e sonhadora e, ao mesmo tempo, se sustenta como quem acredita que cada trabalho seja a sua “carteira assinada”. Nesse contexto, ela nunca pode contar com rendas fixas, mas deixa claro que sempre há para o sustento.

Questionou-se se ela conhece a história do ofício, as raízes ou como nasceu a tradição. Amélia diz não conhecer. É uma linhagem da família, mas só ela continuou. Para ela, não basta a habilidade, é necessária a criação, a veia artística, então incorporada à habilidade. Ela se define como um misto de artesã, bordadeira, artista, decoradora, paisagista, estilista.

Quando perguntada sobre suas inspirações, a artista se diz motivada por tudo, inspirada em tudo. Na natureza, numa conversa, num dia de sol, numa cena na rua, numa música. A Frida, no caso, é uma história profunda. Já conhecia a figura parcialmente, por algumas referências. Viu a figura, exótica, mas não aprofundou. Um dia, em Pirenópolis-GO, passando por uma crise existencial, foi à Anápolis-GO e comprou uma revista. Numa determinada página havia uma foto pequena sobre o museu de Frida Kahlo, no México. Pegou a foto e guardou na agenda. Fazendo um panô de Iemanjá, uma amiga gostou. Disse que havia pensado em fazer a Frida, vagamente. A amiga então pediu que fizesse uma para ela, que a compraria. Depois, pediu uma para

a filha. Desse dia em diante, 90% do trabalho tornou-se Frida Kahlo. Cresceu muito, mas com um único modelo, o da foto do Museu. Depois vieram outros, com novos modelos, inspiração no filme (FRIDA, 2002), livros. Uma interação total, seis anos de Frida. Um dia, precisando de dinheiro, em meio de semana, o telefone toca. Uma professora de Artes de São Paulo viu uma bolsa de Frida e se apaixonou pelo trabalho. Estava em Pirenópolis, queria conhecê-la. Pediu para ver o trabalho. Havia panos incompletos para um quadro, e ela os comprou. Um tempo depois, a professora manda mensagem elogiosa, com aniversário de 103 anos de Frida.

Após seis anos se inspirando em Frida, Amélia se sente íntima e chega a chamá-la carinhosamente de “Fridinha”. Frida para Amélia parece às vezes ter um caráter de santa. A artista a cultua de certa forma, o que a aproxima da tradição dos mestres santeiros, típicos das tradições populares e no que se define como artesanias, e a parceria tem rendido não só bons trabalhos, mas também retorno financeiro. Curioso é que Amélia foge dos padrões, vive muito próxima ao modo de produção pré-capitalista, foge das convenções e, como pode, do caos do mundo contemporâneo. Em meio a tudo isso, entretanto, parece não perceber a ligação maior que há por trás dessa prática. Amélia Lima passa incólume por todas as revoluções, como Frida passou por seu Diego Rivera, grande revolucionário ligado a causas sociais, e por Leon Trótski, um de seus últimos romances¹. São artistas, Amélia e Frida, já são do povo, vivem a própria revolução pessoal.

Ainda investigando inspirações, perguntou-se das preferências nas artes, na literatura, no cinema, na música. Amélia disse se inspirar nos “malditos”. Disse gostar muito de arte. Não tem nenhuma formação, é autodidata, gosta de ler sobre pintura, arquitetura, pela completude. É mais visual, a literatura é menos presente, lia mais no passado. No cinema, Woody Alen, Almodóvar, Coppola, David Lynch, Walter Salles, Sean Penn. Na música, jazz, blues, rock, MPB, música caipira de raiz, tudo o que é bom. Ultimamente na música francesa, Madeleine Perreau.

Investigando sobre os métodos de trabalho, Amélia foi perguntada sobre a existência de rotina de trabalho. Disse não haver. Procura se disciplinar, mas quando se trabalha em casa, não se tem rotina.

Sobre orientações acerca de finanças, poupança, planos de carreira ou planejamento estratégico, de mercado, Amélia responde ter feito cursos no Sebrae. Precisava de recursos para investimento, e procurou os cursos. Diz não ter talento para administração. Precisa-se de uma equipe; repassar essas tarefas seria de grande valia. Não se funciona sozinho. Tem planos, mas até o momento trabalhou só, com no máximo uma funcionária, de forma precária. Com equipe fluiria melhor. No momento da entrevista, havia acabado de se mudar, ainda se adaptando à nova realidade, mas diz precisar de

¹ Em 1937, Leon Trotski chega ao México, com sua mulher Natália, se hospeda na Casa Azul e Kahlo torna-se amante de Trotski por uns seis meses. Devido à cabeleira e à barba brancas ela se referia a ele como “o velho”. Atraía-lhe sua reputação de herói revolucionário, sua brilhante intelectualidade e sua força de caráter. Segundo Herrera, a evidente admiração, que este homem produzia em Rivera, intensificava esse tipo de sentimento em Frida – uma aventura com o amigo e ídolo político de seu esposo seria uma vingança perfeita pela relação entre ele e sua irmã, Cristina (BASTOS e RIBEIRO, 2007).

uma equipe: quer desenhar, ensinar essa equipe, transmitir a prática. Já passou para algumas pessoas, quer gerar trabalho. Já há um projeto com um parente, para camisetas. Diz ser preciso divulgar: sozinha o trabalho é muito tímido. Precisa de mais produção e mais divulgação. Não massificar, mas expandir, porque criatividade é “poço sem fundo”.

O trabalho da artista pretende-se único: mesmo que queira fazer duas peças idênticas, só podem ser semelhantes. É rico em cor e poesia, transparece as influências regionais e viaja mundo afora buscando sua musa mexicana, Frida Kahlo.

Questionou-se também sobre como faz as vendas, como se relaciona com o mercado e escolhe os pontos para a venda, quais os critérios. Amélia diz que em Patos de Minas pegava encomendas. Antes de Pirenópolis, fez trabalhos em Brasília. Em Pirenópolis, fez feira, por quatro anos. Teve uma loja, que acabou por não progredir. Depois passou a vender para lojas, mas também sem muito sucesso. Segundo ela, existe uma exploração muito grande, superfaturamento, o lucro fica com o dono da loja. Morou em vários lugares, acompanhando o ex-marido. A escolha era muitas vezes por qualidade de vida, como em Milho Verde-MG, vilarejo com cerca de mil habitantes, sem asfalto ou detalhes de vida contemporânea. Era preciso ir a Diamantina algumas vezes, para afazeres com banco, compra de aviamentos. Os banhos eram na cachoeira: foi quando esteve mais bela, mais saudável, mais feliz, quando descobriu que realmente menos era mais. Viveu também em Itajubá-MG, Vitória-ES, Pirenópolis-GO. São cidades turísticas, por coincidência. Em cidades turísticas se vende mais.

Desde muito jovem, Amélia sai de casa para trabalhar. Viajar em busca de lugares menores, cidades frequentadas por turistas que compram artesanato, foi uma das escolhas. Em Milho Verde, conta que num quintal vizinho colhia laranjas, em outro buscava o leite, em outro, a rapadura. Sabia a hora do banho porque o ônibus passava às cinco horas da tarde. Então, era hora de por o único maiô e descer em meio às sempre-vivas, as cores avermelhadas do pôr-do-sol em busca do banho de cachoeira. Para ela, foi a época mais salutar, quando se sentia integrada.

Quanto a parcerias para a produção ou para a venda, ou em alguma parte do processo produtivo, Amélia diz estar sem parceria para a venda, mas tem objetivo de criar um site para venda; já fez uma conta na rede social Facebook® para divulgar o trabalho.

Digo que sou um misto de artesã com artista plástica. Acho que nem deveria haver essa classificação. Acho que deveria ser artista, fica melhor, mas eu transito pelos dois lados. Eu estou em todo o processo, da feitura à venda. Não faço croqui, boto o quadrado de tecido e vou compondo, nem tenho ideia do final, eu faço (LIMA, 2012).

Questionada sobre cursos para atualizar ou para agregar valores ao trabalho, Amélia disse não fazer e não querer fazer mais. Quer aperfeiçoar o que já sabe. O que já armazenou, segundo ela, de conhecimento já está de bom tamanho: agora é aprimorar, dentro do que já sabe. Para a artista, quando se ensina bordado, é uma meia dúzia de

pontos, o resto é criação. Ela diz já saber, por exemplo, o equilíbrio de cores, que está muito bom, então.

Perguntada se transmite o ofício a alguém no momento ou se já fez isso em algum momento da vida, a artista diz já ter ensinado para algumas pessoas, mas não chegou a ser parceria. Há nesse ponto uma demonstração de frustração:

Você fica querendo ensinar a arte. Em Pirenópolis as pessoas querem o salário, não a arte. A funcionária não desenvolveu, era mecânico. Queria um aprendiz que criasse. Há habilidosos, mas... Houve uma moça que trabalhou comigo, que nunca perguntou o que eram os esqueletos dos bordados de Frida (LIMA, 2012).

Perguntou-se também como as pessoas reagem diante de seu trabalho. Ela disse que reagem muito bem: já recebeu vários elogios, na feira. Um exemplo foi um senhor que disse que foi o trabalho mais incrível que havia visto. Pirenópolis, segundo ela, é um celeiro de arte. Havia muito contato com outros artesãos, com outros artistas. Era quase exclusiva no bordado, então as trocas para sua arte não eram grandes. Os melhores trabalhos eram de mineiros.

Por fim, perguntou-se se ela sente o seu trabalho ou pensa sobre ele, se é racionalizado ou se é emocional. A resposta foi a de que é emocional, ela sente e faz. Diz-se perfeccionista e exagerada. Diz não gostar de pouco, nem do simples para a arte: “Poupar beleza não, as pessoas merecem. O papel do artista é embelezar o mundo”.

Considerações finais

As origens dos ofícios, fazeres e saberes remonta ao próprio surgimento da humanidade, sem qualquer possibilidade de redução a datas ou períodos. Entretanto, é possível precisar o momento em que essas práticas começam seu declínio no embate com o sistema capitalista industrializado, quando sua morte parece anunciada. O bordado, como prática historicamente relegada às mulheres, pesa em inferioridade em relação ao trabalho industrial e permanece marginal ao universo do trabalho, como ainda se percebe na realidade contemporânea.

Todavia, no estudo de caso feito com Maria Amélia de Lima, artista-artesã-bordadeira do município de Patos de Minas-MG, percebe-se a sobrevivência dessas práticas numa releitura artística e criativa. A realidade do trabalho ainda é muito similar à do passado: toda iniciativa de profissionalização ainda é muito incipiente, a realidade financeira é precária, a relação com o mercado é sempre conflituosa. Entretanto, a existência da recriação do processo, as inspirações em outras realidades, que demonstram a possibilidade de transcender a técnica e alcançar o fazer artístico-criativo, a assinatura nos trabalhos, como vestígio identitário e autoral, são marcas de que o alcance do *modus vivendis* capitalista ainda não é pleno e abrem-se possibilidades de vida fora da realidade do consumo.

Referências

BASTOS, M. M.; RIBEIRO, M. A. C. Frida Kahlo: uma vida. *Psicanálise & Barroco: Revista de Psicanálise*, v. 5, n. 2, p. 46-76, dez. 2007.

FONSECA, G. *Domínios de pecuários e enxadachins*. Belo Horizonte: Ingrafbras, 1974.

FRIDA. Direção: Julie Taymor. Produção: Walter Salles, Brian Gibson, Salma Hayek, Roberto Sneider. Roteiro: Rodrigo Garcia, Gregory Nava. Intérpretes: Salma Hayek, Alfred Molina, Geoffrey Rush, Geoffrey Rush, Ashley Judd, Edward Norton, Antonio Banderas, Valeria Golino, Saffron Burrows: Miramax Films, 2002, 1 filme (106 min.), son., color.

GRAMSCI, A. *Escritos políticos: volume 1*. Org. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LIMA, A. Patos de Minas – Brasil, 07 jun. 2012. Entrevista concedida a Maria Luisa Cunha.

MARX, K. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

MASSELA, A. B. *O naturalismo metodológico em Émile Durkheim*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Goiânia: Editora UFG, 2006.

MEDEIROS, J. B. *Correspondência: técnicas de comunicação criativa*. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MONTEIRO, A. *Arte ou desastre*. São Paulo: É Realizações, 2011.

REBOUÇAS, S. B. de M. Bordado: uma arte milenar. *Kapuí*. Disponível em: <<http://www.kapui.com.br/bordado.php>> Acesso em: 12 abr. 2012.

RIQUE, M. Os pioneiros de rochdale e os princípios do cooperativismo. *Portal do cooperativismo popular*. Disponível em: <http://www.cooperativismopopular.ufrj.br/breve_hist_leia.php>, Acesso em: 12 abr. 2012.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Os povos bárbaros

MAX BOTELHO

Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

Resumo: O presente artigo busca desmistificar o termo “bárbaro”, frequentemente associado como sendo alguém inculto, sem civilização, selvagem, cruel, desumano e sanguinário e, ao mesmo tempo, estabelecer uma comparação com a civilização romana que impôs ao mundo ocidental a sua religião, a sua disciplina militar, a sua estrutura jurídica, enfim, a sua cultura.

Palavras-chave: barbárie; civilização; cultura romana

Abstract: The present article tries to demystify the term “barbarous”, frequently associated with someone uncultured, without civilization, savage, cruel, inhuman and sanguinary, and at the same time, to establish a comparison with the Roman civilization that imposed to the Western world a model of religion, its military discipline, its juridical structure, and finally, its culture.

Keywords: barbarity; civilization; Roman culture

1. Os povos bárbaros

Os romanos chamavam de bárbaros a todos os povos não romanizados, tendo herdado esse olhar etnocêntrico dos gregos, que por sua vez consideravam bárbaros todos os povos não helenizados, inclusive os romanos, conforme nos mostra Montaigne, ao relatar a impressão de Pirro, rei da região grega de Épiro, ao entrar na Itália e se deparar com a formação de combate do exército romano: “Não sei que espécie de bárbaros são estes, mas a formação de combate, que os vejo realizar, nada tem de bárbaro” (MONTAIGNE, 1972, p. 104).

Percebe-se, portanto, que a cultura greco-romana era o referencial, o ideal de civilização para toda a humanidade. Como a nossa cultura foi fortemente influenciada pela antiguidade clássica, o termo bárbaro chegou até nós com o significado de alguém que seja inculto, sem civilização, selvagem, cruel, desumano e sanguinário.

Essa definição, referindo-se unicamente aos povos não romanizados, não se sustenta frente aos fatos históricos: muito pelo contrário, os romanos eram prolíferos em matéria de crueldade. Guerreiros implacáveis, não tinham clemência para com seus inimigos, trucidados com frequência, violentados, jogados às feras nas arenas, escravizados ou crucificados.

São lendárias as atrocidades cometidas por Júlio César durante suas campanhas militares. Em uma delas, contra os helvécios, César enfrenta um contingente de 368 mil

peessoas, entre guerreiros, mulheres, crianças e velhos. Destes, apenas 110 mil são poupados, os demais, em torno de 258 mil, são trucidados ou transformados em escravos. Em outra ocasião, manda cortar as mãos dos guerreiros inimigos sobreviventes e os manda de volta às suas terras (MOMMSEN, 1962, p. 251).

Salviano, monge da ilha de Lérins, escreve por volta de 440 um tratado que faz uma comparação entre as culturas romana e bárbara, com um resultado amplamente favorável aos povos bárbaros:

O povo saxão é cruel, os Francos são pérfidos, os Gépidas desumanos, os Hunos impudicos. Mas seus vícios são tão carregados de culpa quanto os nossos? A impudícia dos Hunos será tão criminosa quanto a nossa? Um Alamano bêbado é tão digno de repreensão quanto um romano bêbado? [...] (Salviano *apud* GOFF, 2005, p. 24).

Não podemos esquecer, num entanto, que tais procedimentos eram usuais naquele período, quando a diplomacia era incipiente e as questões eram resolvidas de forma militarizada. Se o seu oponente possuía algo que você desejava ou precisava, você se apoderava daquilo, pura e simplesmente, se tivesse força para isso, é claro. Os povos da Antiguidade viviam da guerra e para a guerra, não havia outra forma de convivência. Quando não faziam guerra contra inimigos externos, praticavam-na internamente.

Certa ocasião, em Mileto, cidade grega situada na Ásia Menor, houve uma guerra entre ricos e pobres. Depois de expulsarem os ricos da cidade, os pobres capturaram seus filhos trancando-os em currais, deixando em seguida que os mesmos fossem pisoteados pelos bois. Os ricos, por sua vez, ao retomarem a cidade, revidaram queimando os filhos dos pobres ainda vivos (COULANGES, 1961, p. 210).

Noutra vez, Agesilau, rei de Esparta, em tempos de paz firmada, mandou seu exército invadir a cidade de Tebas. Ao ser questionado com relação à justiça do seu ato, responde da seguinte forma: “Examinai apenas se ela é útil porque desde que uma ação é útil à pátria, é belo praticá-la”. Cleômenes, outro rei espartano, dizia que todo mal podia ser feito ao inimigo, pois era sempre justo aos olhos dos deuses e dos homens (*Op. cit.*, 1961, p. 126).

1.1. As tribos bárbaras

O processo de formação das tribos estava intimamente ligado à atividade bélica, a mais comum das atividades daquela época. Quanto mais valente e vitorioso fosse um guerreiro, mais guerreiros e famílias ele conseguia aglutinar em torno de si, formando os clãs e, finalmente, as tribos que usualmente tinham seus nomes relacionados a alguma característica da região de origem ou dos povos que a constituíam.

Assim, centenas e centenas de tribos se formaram ao longo dos séculos, sendo que muitas desapareceram sem deixar nenhum vestígio, suprimidas que foram pelas inúmeras guerras de extermínio.

Os bárbaros dividiam-se em quatro grandes grupos: os *eslavos*, formados por

russos, poloneses, croatas, bósnios, sérvios, tchecos, entre outros; os *tártaro-mongóis*, formados por hunos, alanos, ávaros, turcos e, finalmente, os *gauleses* e os *germânicos*, os mais expressivos sob o ponto de vista da formação da cultura ocidental.

Grande parte do que se conhece das civilizações bárbaras baseia-se nas descrições feitas por Júlio César e por Tácito e Amiano Marcelino, dois historiadores romanos, tendo este último nascido sob o governo de Constantino, primeiro imperador romano a se converter ao cristianismo.

1.1.1. Os gauleses

Segundo Plutarco, historiador grego, o povo gaulês era constituído de centenas de tribos, entre elas os ceromanos, caletos, parísios¹, tricasses, cadurcos, arvernos, remos, eburões, nérvios, helvécios e tréveros, que habitavam a região denominada Gália, correspondendo aproximadamente às atuais França, Bélgica, Holanda, e norte da Itália.

1.1.2. Os germânicos

São considerados germânicos todos os povos que habitavam a leste do rio Reno e norte do Danúbio, região além do *limes* (fronteira romana fortificada), fora da influência romana e, portanto, bárbara. Não há consenso, entre os pesquisadores, sobre a origem dos povos germânicos: alguns consideram que seriam povos indo-europeus vindos da Rússia Oriental, outros que seriam povos nórdicos oriundos da Escandinávia e região do Báltico e, por fim, que seriam civilizações autóctones (nativas).

Polêmicas à parte, desde a Antiguidade, a Europa era habitada por inúmeros povos germânicos, dentre eles os visigodos, ostrogodos, suevos, vândalos, burgúndios, francos, lombardos, hérulos, anglos, saxões, jutos, cimbrós, teutões, frisões, queruscos, rugios, marcomanos, quados.

1.2. A sociedade bárbara

Os bárbaros não vivenciaram a noção de Estado e de cidade como o povo romano. Moravam em pequenas aldeias, com casas construídas longe umas das outras, de forma a se prevenirem contra incêndios. As construções, bastante toscas, eram feitas com os materiais disponíveis na região em que se encontravam, podendo ser madeira ou pedra. Cobriam-nas com palha ou pele animal e passavam barro nas paredes como forma de proteção contra o vento ou chuva.

Abriam também subterrâneos, cobertos com grossa camada de estrume, utilizados como refúgio no inverno e como depósito de cereais. Quando percebiam a aproximação de algum inimigo, destruíam os campos e pastagens de forma a não proporcionar meios de subsistência ao invasor, refugiando-se em seguida nesses subterrâneos.

As vestimentas eram igualmente rudes, sem qualquer refinamento. Confeccionadas com peles de animais, unidas em forma de saíote, eram presas ao corpo por uma

¹ Origem do nome de Paris.

fivela ou na falta desta por um espinho. As mulheres podiam também usar mantos de linho que deixavam à mostra os braços e os seios.

O primeiro núcleo social era a família, depois vinham os clãs, formados pela união de várias famílias ligadas pelo parentesco e, por fim as tribos, compostas pela junção de vários clãs, uma divisão análoga às sociedades da antiguidade clássica.

A valentia e a vingança eram valores bastante difundidos e cultivados entre os bárbaros, acarretando constantes brigas entre famílias, clãs ou mesmo entre tribos. Uma ofensa ou agressão cometida contra um membro de uma família atingia todos os outros e exigia uma vingança coletiva que só podia ser evitada por meio do pagamento de uma indenização chamada de *Wergeld*.

As leis eram consuetudinárias, ditadas pelos usos e costumes, não havendo normas jurídicas escritas. As penas eram aplicadas conforme a natureza do delito: os traidores e desertores eram enforcados em árvores; os indignos e covardes afogados em pântanos sob uma grade; os assassinos reparavam seu crime mediante pagamento de indenização aos familiares da vítima.

É curioso observar que o crime de assassinato era considerado mais brando do que a deserção ou a covardia, o que demonstra a natureza predominantemente guerreira daquela sociedade, aliás, o fato de se matar um homem era tratado como ritual de passagem da adolescência para o mundo adulto, portanto, sinal de bravura.

As diferentes tribos gozavam de independência administrativa, cada uma com o seu chefe, que não estava subordinado aos chefes de outras tribos, a não ser em tempos de guerra, quando um chefe era nomeado para comandar todas as tribos. Exemplo disso foi Vercingetórix, chefe gaulês que comandou todas as tribos, por volta de 53-52 a.C., na luta contra Júlio César, que na ocasião havia invadido a Gália. Derrotado na batalha de Alésia foi aprisionado, exibido como troféu de guerra pelas ruas de Roma, encarcerado por seis anos até a celebração do triunfo de César, no dia 26 de setembro de 46, sendo depois degolado.

1.2.1. A figura masculina

O homem era a figura central na civilização bárbara. O pai detinha o poder absoluto no seio familiar, inclusive como autoridade religiosa, e a mulher era punida com pena de morte por eventual infidelidade. Os filhos permaneciam na guarda dos pais até que completassem 10 ou 15 anos, quando então passavam a integrar a corte do chefe onde eram treinados para a guerra. Já as filhas permaneciam sob a tutela dos pais até se casarem, daí passavam a pertencer e a dever obediência aos seus respectivos maridos, que por sua vez as compravam de seus pais em troca de animais ou armas.

Os povos germânicos tinham uma estrutura social bastante similar à dos romanos e à dos gregos, mudando apenas a terminologia: no topo da pirâmide social ficavam os homens livres, que tinham o direito de portar armas e de votar nas assembleias dos guerreiros, convocadas para eleição de um novo chefe, julgar crimes de traição, deliberar sobre libertação de prisioneiros e expulsão de membros da tribo ou para declarar guerra a algum inimigo.

No meio situavam-se os semilivres, que eram escravos resgatados, algo semelhante aos nossos escravos alforriados. Não tinham direito de portar armas ou de se

manifestar nas assembleias dos guerreiros.

Por último vinham os escravos, que não tinham nenhum direito a não ser o de servir ao seu dono. A exemplo da Grécia e de Roma, nas civilizações bárbaras o indivíduo se tornava escravo por motivo de insolvência, por ser prisioneiro de guerra ou por ser filho de escravo. Tratado como animal, o escravo podia ser trocado, vendido ou mesmo morto pelo seu amo, sem que nenhuma punição lhe fosse imposta.

1.2.2. Assembleias tribais

As assembleias dos guerreiros, instituição mais importante de cada tribo, só eram realizadas nas noites de lua nova ou cheia, consideradas auspiciosas, junto a um terreno descampado consagrado ao deus da guerra. Após os debates dos assuntos previamente fixados, os homens livres manifestavam sua aprovação, batendo com as lanças nos escudos ou proferindo ruidosas vaias em caso de desaprovação. Com relação a esse ritual, Tácito, historiador romano, escreve em 98 d.C. que “é a forma mais honrada de assentimento, de louvar com as armas” (TÁCITO, 2001, p. 15).

1.2.3. Religião

Os bárbaros, a exemplo dos romanos, eram politeístas e se valiam do panteão nórdico que continha várias divindades e deuses semelhantes aos da cultura greco-romana. Praticavam o sacrifício de animais e de humanos, normalmente prisioneiros de guerra, na iminência de algum conflito ou sempre que ocorria ou se avizinhava alguma catástrofe natural, doenças ou pestes. Sacrificavam também aqueles que cometiam furtos, roubos ou algum outro delito, mas na falta destes, podiam sacrificar algum inocente, se lhes ocorresse com isso aplacar a fúria dos deuses. Tais rituais foram assim descritos por Júlio César quando de suas campanhas pela Gália:

Têm imagens de descomunal grandeza, cujos membros tecidos com vime enchem de homens vivos, e aos quais lançado fogo, expiram abrasados pelas chamas. Reputam mais agradável à divindade os sacrifícios dos que são surpreendidos em furto, roubo, ou algum delito, mas, na falta destes, descem também aos sacrifícios dos inocentes (CÉSAR, 2001, pp. 6-16).

O panteão nórdico contava com deuses e divindades que se assemelhavam aos da mitologia greco-romana: Odin, deus da criação e dos mortos, possuía uma lança capaz de emanar raios certos quando desejava punir algum mortal, e um cavalo de oito patas, Sleipnir, mais veloz do que todos os outros. Thor, filho mais velho de Odin, era o deus do trovão e tinha como símbolo um martelo dotado de poderes mágicos. Frey era o deus da fecundidade e da fertilidade, Freya, sua irmã, deusa do amor. Loki, deus do fogo, era traçoeiro e simbolizava a maldade. Além dos deuses e divindades, acreditavam também em seres místicos como gnomos, duendes, fadas, gigantes, elfos.

1.2.4. O sacerdote

Nem todos os povos bárbaros contavam com a figura do sacerdote. Nessas circunstâncias, os rituais religiosos eram conduzidos pelos chefes tribais ou pelo próprio chefe da família. Entre os gauleses, germanos² e bretões existiam os druidas, que acumulavam as funções de sacerdotes, sábios, médicos e juizes. Mestres da moralidade e da religião, os druidas adotavam e ensinavam valiosas e nobres normas de conduta aos mais jovens. Os templos cobertos não existiam, e os rituais eram realizados em florestas, fontes, montes, em construções constituídas apenas de grandes pedras dispostas em forma de círculo ou em árvores consideradas sagradas. Um desses círculos sagrados sobrevive até hoje em Stonehenge, planície de Salisbury, Inglaterra.

Os druidas realizavam dois festivais por ano, nos meses de maio e novembro, quando, para apreciação e julgamento, lhes eram apresentados todos os crimes praticados desde o festival anterior. César assim descreveu as atividades druídicas quando de sua passagem pela Gália:

Os druidas entendem das coisas sagradas, curam dos sacrifícios públicos e particulares, e explicam as doutrinas e cerimônias da religião: a eles acode grande número de adolescentes com o fim de instruir-se, e esses são tidos em muita estimação. [...] os druidas decidem de quase todas as contendas públicas e particulares; e, se se comete crime, ou perpetra morte, se se disputa sobre herança, ou limites, julgam e estabelecem recompensas e castigos. [...] (CÉSAR, 2001, 6-13).

O grande poder dos druidas conflitava com os interesses expansionistas romanos, uma vez que aqueles sacerdotes normalmente promoviam ações de resistência contra os invasores. Foram, por isso, severamente perseguidos por Júlio César; por Augusto, que proibiu a religião dos druidas entre os cidadãos romanos; por Cláudio, que proibiu completamente a sua prática mesmo entre os bárbaros, e por Nero, que os perseguiu na ilha inglesa de Man, queimando vivos alguns deles, conforme nos revela Tácito:

Estavam na praia em forma os inimigos, numerosos e bem armados, e entre eles se agitavam as mulheres, vestidas de negro, com os cabelos desgrenhados, brandindo, como Fúrias³, fachos incendiários. Ao redor, os druidas, com as mãos alçadas ao céu, bradavam imprecações [...] apavoravam os nossos soldados. Exortando-os então o general e eles mesmos mutuamente a não temerem aquele bando de mulheres e visionários, empunham os estandartes, avançam, prostram os que encontram de frente e os envolvem em seus próprios fogos (TÁCITO, 1964, p. 30).

Essa sistemática perseguição obrigou os druidas a se refugiarem na ilha inglesa

² Júlio César não reconhecia a existência de druidas entre os germanos.

³ Entidades que puniam os mortais e personificavam a vingança.

de Iona, onde mantiveram sua ascendência espiritual até que os nativos fossem cristianizados pelo missionário Columbano que, por volta de 563, em companhia de doze discípulos, chegou à ilha e estabeleceu um mosteiro para criar edições de livros sagrados (BÁEZ, 2006, p. 124).

Após a sua morte seus seguidores afastam-se das regras estabelecidas pela Igreja Romana e, em consequência, são considerados heréticos. Perseguidos pela Igreja por séculos, suas comunidades foram finalmente extintas e seus membros dispersados no decorrer do século XIII.

1.2.5. Sistema agrário

O espírito comunitário e cooperativista era mais desenvolvido entre os bárbaros do que entre os romanos. Aqueles desconheciam a propriedade privada, com exceção dos rebanhos. As terras eram distribuídas pelos chefes aos membros da tribo de forma que não houvesse concentração agrária. A riqueza era medida pelo número de semoventes, podendo ser bovinos ou ovinos. O boi era a unidade monetária entre eles: duas vacas podiam, por exemplo, valer uma mulher, um boi valer dois escravos, um bezerro valer dois sacos de trigo, e por aí em diante. Estas comparações são evidentemente hipotéticas, visto que o preço das coisas variava em função da necessidade de cada aldeia ou tribo.

As terras eram utilizadas de forma coletiva, tanto para o cultivo quanto para o pastoreio, e a rotatividade de cultura era praticada de forma semelhante à de nossos dias, com a diferença de que todo ano deixavam parte das terras sem utilização, o chamado *pousio*. A utilização coletiva da terra tinha a sua razão de ser: não priorizar a atividade agrícola em detrimento da guerreira; não permitir a acumulação de riqueza do mais forte à custa do mais fraco; não se ocupar de construções próprias que demandam proteção com grande prejuízo para as migrações e incursões; não fazer nascer o gosto pelo dinheiro; manter o princípio de equidade de forma que cada um se iguale em riqueza ao mais poderoso (CÉSAR, 2001, pp. 6-22).

Os instrumentos agrícolas eram rudimentares, usualmente de madeira, em função de o ferro ser à época um metal muito valioso. No Antigo Egito, apenas para contextualizar, as ferramentas de ferro, de tão valiosas, eram pesadas antes de serem entregues aos camponeses e novamente pesadas ao fim da jornada para que o senhor se certificasse de não haver sido subtraído nenhum pedaço do utensílio.

As técnicas agrícolas eram tão rudimentares quanto os instrumentos utilizados e não permitiam a obtenção de fartas colheitas. Praticavam uma agricultura de estação em vez da agricultura irrigada largamente utilizada no Egito e no Levante (região aproximada de Israel, Palestina, Síria, Líbano e Jordânia).

A base do sustento era o plantio de cereais (trigo, cevada, aveia, centeio, milho). As leguminosas (favas, ervilhas, lentilhas) só foram introduzidas a partir do século X. A produtividade era muito baixa: o trigo dava três vezes a semente, a cevada cinco, e o centeio, dois em média. Complementavam sua dieta com a criação de gado, caça e pesca.

1.3. Os guerreiros germânicos

Os bárbaros eram mais guerreiros do que agricultores, sendo suas armas utilizadas tanto para a guerra quanto para serviços no campo. Extremamente ferozes, os germânicos viam na guerra a razão da sua existência. Fredegário, cronista do século VII, relata da seguinte forma o conselho de uma mãe ao seu filho, rei bárbaro:

Se queres realizar um grande feito e ganhar nome destrói tudo o que os outros construíram e massacra todo o povo que venceres, pois não és capaz de construir um edifício superior aos que foram construídos por teus predecessores e não há mais bela façanha com que possas engrandecer teu nome (Fredegário, apud LE GOFF, 2005, p. 28).

Antes mesmo da existência do Islã, que surgiria vários séculos depois defendendo a ida aos céus para aqueles que morressem em defesa das leis preconizadas pelo Alcorão, os povos nórdicos já defendiam a ideia de que aqueles que morressem valentemente em combate iriam diretamente para o Valhala, palácio onde Odin se divertia com os escolhidos.

Aqueles que tivessem morrido pacificamente, sem bravura, caíam em desonra e não podiam participar do banquete oferecido por Odin. No banquete era servida carne de javali, que chegava fartamente para todos, e hidromel, bebida alcoólica fermentada à base de mel e água, considerada a bebida dos deuses. Quando não estavam nos banquetes, os heróis se divertiam lutando até se fazerem em pedaços uns aos outros. Chegando a hora da refeição, eles se restabeleciam dos ferimentos e voltavam ao festim no Valhala (BULFINCH, 2001, p. 382). Essa concepção de paraíso demonstra de forma inequívoca o apreço dos bárbaros pelas atividades bélicas.

Além da bravura, outra das principais características do guerreiro bárbaro era a absoluta fidelidade ao seu chefe, não havendo desonra maior para o guerreiro do que sobreviver a ele num campo de batalha. O principal juramento do guerreiro consistia na proteção e garantia de sobrevivência do seu comandante. “Os chefes lutam pela vitória, os companheiros pelo chefe” (TÁCITO, 2001, p. 17). Essa particularidade, extremamente valiosa num ambiente marcado pelas sublevações, conspirações e traições, foi muito bem explorada pelos romanos que frequentemente se valiam de guerreiros germânicos na formação da guarda pessoal dos imperadores.

Os bárbaros possuíam uma cavalaria bastante eficiente. Cada cavaleiro contava com a proteção de um infante para o caso de uma queda durante os combates. Sendo necessário avançar ou retroceder em velocidade, a manobra era efetuada com os infantes agarrados às crinas dos animais.

Os gauleses e germânicos eram mais altos e corpulentos do que os romanos e uma de suas tribos, a dos suevos, foi descrita pelo Júlio César como sendo formada por homens de grande força, de corpulência descomunal e que se vestiam apenas com peles curtas que lhes deixavam à mostra grande parte do corpo, apesar de viverem em regiões extremamente frias (CÉSAR, 2001, p. 4).

2. Conclusão

As armas germânicas de uso individual eram superiores em função de sua apurada técnica na ourivesaria e metalurgia. Os germanos utilizavam principalmente lanças, machados, maças e espadas que eram mais longas do que os gládios usados em Roma, o que aumentava o seu raio de ação.

Suas maças eram capazes de perfurar as resistentes armaduras e capacetes romanos. Por outro lado, não possuíam as poderosas armas de uso coletivo e com grande poder de destruição como os aríetes, catapultas, torres móveis, entre outras, nem contavam com a disciplina e a organização características daquele exército.

Uma das táticas usadas pelos romanos consistia na disposição das tropas em blocos chamados de *testudem* (tartaruga). Essa formação protegia tanto os lados da figura quanto o espaço sobre as cabeças dos soldados, permitindo que a tropa se deslocasse sem ser molestada pelos dardos dos inimigos. Uma segunda fileira de legionários podia subir sobre os escudos e chegar à altura dos muros que protegiam os amotinados. Essa tática exigia que os soldados da última fileira se ajoelhassem, os da fileira seguinte se postassem um pouco mais alto e assim, sucessivamente, formando uma inclinação que viabilizava a realização da manobra.

Outra tática bastante eficiente dos romanos consistia em colocar o exército em fileiras diferentes em número de soldados, de forma que a primeira fileira ficava com o menor número, a próxima um pouco maior, a seguinte maior ainda, e assim aumentando até a última, formando a figura de uma cunha.

A exigência de uma férrea disciplina começava a partir do ingresso do soldado às fileiras do exército, ocasião em que se jurava jamais desertar de seu estandarte, obedecer incondicionalmente às ordens de seu chefe e sacrificar a própria vida na defesa do Imperador e do Império. A desobediência ou covardia eram severamente punidas, sendo permitido ao centurião (oficial que comandava 100 legionários) punir com o espancamento e, ao general, com a pena de morte.

O legionário recebia adestramento militar constante de manhã e à tarde com armas que tinham o dobro do peso daquelas utilizadas nos combates reais. Para conferir maior vigor ao corpo era obrigado a marchar, correr, saltar, nadar, carregar pesos e manejar todos os tipos de armas, sejam elas de defesa ou de ataque.

A organização, a disciplina e as táticas militares adotadas pelos romanos determinaram a sua supremacia bélica durante séculos, permitindo o domínio de grande parte do mundo então conhecido. Todo esse poderio, associado à sua ferrenha disciplina, não foi capaz de, após inúmeras tentativas, conter, em 476 d.C., uma onda de bárbaros comandada por Odoacro, rei dos hérulos, que invadiu e saqueou Roma, depondo Rômulo Augusto, o seu último imperador.

O amálgama resultante da fusão entre romanos e tribos germânicas e gaulesas fez da sociedade ocidental o que somos hoje, para o bem e para o mal.

Referências

BÁEZ, Fernando. *História Universal da Destruição dos Livros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia*. 20 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CÉSAR, C. Júlio. *De Bello Gallico*. São Paulo: Cultura, 1941.

COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: Edameris, 1961.

LE GOFF, Jacques. *A Civilização do Ocidente Medieval*. Bauru: EDUSC, 2005.

GOODY, Jack. *O Roubo da História*. São Paulo: Contexto, 2008.

MICELI, Paulo. *O Feudalismo*. São Paulo: Atual, 1992.

MOMMSEN, Theodor. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Delta, 1962.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. São Paulo: Abril, 1972.

TÁCITO, Públio Cornélio. *Germânia*. São Paulo: Brasil Editora, 1952.

A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental

MIRELLA RIBEIRO CHAER

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

EDITE DA GLÓRIA AMORIM GUIMARÃES

Professora orientadora. Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM

Resumo: No presente trabalho propõe-se uma reflexão sobre a questão da oralidade como um importante instrumento no processo de comunicação. Para interpretar o que ouve e responder perguntas com lógica e clareza, a criança precisa ter pensamento organizado e linguagem oral bem desenvolvida. Para isso, é necessário que participe de situações autênticas de comunicação, em que seja estimulada a falar e a organizar suas ideias antes de transmiti-las. O objetivo deste estudo foi investigar se as práticas educativas dos professores valorizam o trabalho com a linguagem oral dos alunos. Buscou-se averiguar também como a oralidade é trabalhada dentro da sala de aula. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, no Centro Educacional Infantil Plin Plin e na Escola Estadual “Cônego Getúlio”, ambas em Patos de Minas, MG. Foram respondidos dez questionários por professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O estudo empreendido possibilitou caracterizar a importância que tem o trabalho com a oralidade das crianças e a riqueza de atividades que podem e devem ser desenvolvidas, com intuito de ajudar a criança a desenvolver a capacidade de expressão oral, socializar-se, desenvolver a autonomia, o pensamento, enriquecer o vocabulário, construir o conhecimento, dentre outros. Entre as atividades estão: música, reconto de história, poesia, leitura, roda de conversa, dramatização, fantoches, e outras. O estudo permitiu ainda constatar que os professores pesquisados dão valor ao trabalho com a oralidade, e reconhecem que é de fundamental importância dedicar um tempo especial na sua tarefa diária para essa questão.

Palavras-chave: Comunicação; criança; desenvolvimento; fala; oralidade.

Abstract: The present work proposes a reflection on the matter of orality as an important instrument in the process of communication. So as to interpret what is heard and to answer questions on logic and intelligibility, the child needs to have a well-developed organized thought and oral language. For this, he also needs to participate in authentic situations of communication, in which he is stimulated to speak and organize his ideas before transmitting them. The objective of this study was to investigate if the educational practices of teachers valorize the work with oral language of students. We also aimed at searching how orality is worked inside the classroom. This way, we made a bibliographical research and a field research at the Centro Educacional Infantil Plin Plin and at the Escola Estadual “Cônego Getúlio”, both in Patos de Minas, MG. Ten questionnaires were answered by teachers working with children and high school. The study allowed us to characterize the importance of the work with children orality and the greatness of activities that may be developed, so as to help children to develop the ability of oral expression, to socialize, to develop autonomy and thought, to im-

prove vocabulary, to build up the knowledge, and others. Among the activities were music, storytelling, poetry, reading, conversation, dramatization, use of puppets, and others. The study also permitted to find out that the teachers approached give importance to the work with orality, and acknowledge that it is fundamental to dedicate a special time for the matter in their daily work.

Keywords: communication; child; development; speaking; orality.

1. Considerações iniciais

O presente trabalho se propõe a abordar a importância de se trabalhar a orali-
dade em sala de aula na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e
o quanto é necessário propiciar ao aluno atividades específicas a essa competência que
é a linguagem oral.

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por
meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pen-
samentos e experiências, ingressamos no mundo. Assim, ela amplia nossas possibili-
dades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afir-
ma que

a aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas
naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado
acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações
diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira sig-
nificativa (1998, vol. 3, p. 120).

Em face do exposto, é necessário considerar que a linguagem oral é o principal
instrumento de comunicação. É essencial reconhecer que a fala é básica na vida e de
extrema importância para o ser humano. Segundo Araújo (1965, p. 11), “o homem está
na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvi-
mento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em
que vive”. Dessa forma, todos precisam saber se expressar e usar a linguagem em vari-
adas situações comunicativas: conversas, entrevistas, seminários, ao telefone, falar em
público, entre tantas outras.

É preciso, portanto, ensinar à criança a utilizar adequadamente a linguagem em
instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. Em
relação a isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que

o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravel-
mente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a dife-

rença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (1997, p. 49).

Mas, será que a prática educativa valoriza o ensino da oralidade, possibilitando a criança o desenvolvimento da capacidade de expressão oral?

Nesse sentido, este estudo direciona questões para uma reflexão sobre o trabalho com a oralidade dentro da sala de aula. Assim, as questões a que se propõe investigar referem-se às seguintes perguntas: como o professor pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade dos alunos? Que benefícios o trabalho com a linguagem oral proporciona às crianças? As estratégias a fim de possibilitar o desenvolvimento da oralidade são trabalhadas com os alunos?

Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante de nossa vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da educação infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias.

Diante do postulado, é fundamental que o professor busque contemplar o trabalho da oralidade como fator essencial em sala de aula, que ele possa de fato, contribuir para que o aluno se torne um sujeito falante, participativo e crítico na sociedade.

Nesta perspectiva, a escolha deste tema justifica-se pela observação que tenho feito em relação à dificuldade que as pessoas têm de se expressar oralmente, principalmente em público, e o que as leva a ter essa dificuldade.

Infelizmente, muitos professores têm dado pouca ênfase ao trabalho com a oralidade, acreditando que a fala da criança, por ser praticada no dia-a-dia, já está bem dominada por ela. Acredita-se que a escola deve ser um local onde a linguagem oral da criança seja bem trabalhada, possibilitando-lhe tornar-se um sujeito dominante dessa linguagem, pois sabe-se que a criança vai se aperfeiçoando gradativamente, sendo necessário o trabalho com a oralidade desde o início de sua escolarização.

Com este estudo pretendemos pesquisar se a linguagem oral das crianças está sendo estimulada nas instituições de ensino, já que é uma habilidade primordial na vida do indivíduo. Nesse sentido, o presente trabalho objetivou compreender a importância da oralidade em sala de aula; investigar como a linguagem oral é trabalhada com as crianças em sala de aula; identificar diferentes estratégias e formas de uso da linguagem oral no contexto escolar; identificar atividades que proporcionam o desenvolvimento da oralidade; e por fim, investigar se as práticas educativas dos professores valorizam a linguagem oral.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual é uma fonte de grande relevância para a construção do presente trabalho, com o intuito de conhecer e aprofundar mais sobre o tema, e posteriormente uma pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, abordamos os seguintes teóricos: Ana Maria Iorio Dias, Joaquim Mattoso Camara Júnior, Maria Yvone Atalécio de Araújo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A pesquisa de campo foi realizada em um centro de educação infantil municipal e numa escola estadual de Patos de Minas, com professoras da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). Foram colhidas por meio de um questionário opiniões de professores sobre o trabalho com a oralidade.

Espera-se fornecer com este trabalho, material de estudo e pesquisa para que professores possam usá-los como apoio em sua vida profissional, levando ao seu conhecimento os benefícios que tem o trabalho com a oralidade para o crescimento individual e coletivo da criança na construção de uma vida mais ativa e participativa. Almeja-se com ele também apresentar atividades que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral da criança.

2. Referencial teórico

2.1. O desenvolvimento da linguagem oral

A linguagem oral tem uma função prática imprescindível na vida humana e social. É uma habilidade construída socialmente, isto é, a criança ensaia desde o primeiro momento de sua vida. A relação de comunicação no primeiro ano ocorre por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e professores. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 125), “a construção da linguagem oral implica, portanto, a verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se”.

Desde muito cedo a criança se utiliza principalmente da linguagem oral para se comunicar. Antes de falar com fluência, as crianças já são capazes de utilizar a linguagem oral para diversos fins: pedir, solicitar determinadas ações ou objetos, e expressar seus sentimentos, perguntar ou explorar o mundo a sua volta. Da mesma forma, mesmo antes de falar, a criança já começa a entender a fala das pessoas que estão interagindo com ela. No entanto, a compreensão da linguagem é mais abrangente que a capacidade de falar, e ocorre antes mesmo que a criança possa se expressar oralmente.

Considera-se que a aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada, por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Nacional (1997, p. 49) atesta que “a capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos

comunicativos informais, coloquiais, familiares”. Neste sentido, o desenvolvimento da fala se dá na prática viva da língua, no diálogo, no ouvir o interlocutor. Deve-se, portanto, atribuir intenção comunicativa à fala da criança, ter atenção e dar continuidade a ela.

Assim, as escolas deveriam ensinar aos alunos qual o significado e a importância da fala, expondo aos mesmos a variedade de uso da fala. É importante que o professor converse com as crianças, ajudando-as a se expressar, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem e necessitam etc. Nessas interações, é importante que os adultos que entram em contato com as crianças tenham o cuidado com a própria fala e utilizem de forma clara, sem infantilizações e sem imitar o jeito da criança falar, com a consciência de que são modelos de falantes para elas. Considera-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional,

uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (1998, vol. 3, p. 135).

Entretanto, não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano não garante a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo. Em conformidade com Dias (2001, p. 36), “Não se trata, simplesmente, de se ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com ela nas mais diversas situações”. Sendo assim, a organização que o professor dá aos conteúdos deve dar oportunidade ao trabalho sistemático com a linguagem oral.

Ao planejar situações de participação nas quais os alunos possam buscar materiais, pedir informações, dar recados, elaborar avisos, fazer solicitação a uma pessoa, o professor possibilita aos alunos o uso contextualizado da linguagem oral mediante formas comuns de se iniciar uma conversação, fazer pedidos, perguntas, expressões de cortesia. Ele deve cuidar para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e para que todos sejam incentivados a falar.

Mais que ninguém, a professora deve saber que o treino e a participação direta, em atividades específicas à oralidade, levarão a criança a desenvolver competências como ler e escrever, à aquisição de padrões linguísticos desejáveis e ao melhor ajustamento social. A escola pode incidir positivamente sobre o desenvolvimento da comunicação oral. Ela deve expor aos alunos à variedade de uso da fala. As crianças precisam ser estimuladas a falar, uma vez que é no exercício da fala que elas vão se aperfeiçoando e percebendo o uso social da fala.

Acontece, porém, que muitas das vezes, devido à falta de objetivos e técnicas, o trabalho com a oralidade na sala de aula se torna rotineiro, sem conteúdo nem finalidade. O domínio da linguagem oral e a fluência verbal acontecem quando o professor

cria em sua classe um ambiente tranquilo, que estimula a comunicação de ideias, em que se exercita o respeito mútuo. Quando as relações interpessoais ocorrem sem repressão, a criança faz uso da palavra em muitas circunstâncias, percebe mais facilmente a função social da linguagem, desenvolve as diferentes habilidades de bom ouvinte e de falante eficaz, vencendo a timidez e construindo os hábitos necessários ao bom desempenho social. Dentro de um ambiente acolhedor e amigável, a criança encontra clima propício à linguagem oral e se sente segura e confiante. Para Araújo,

a linguagem evolui dentro das possibilidades de cada aluno, em situações ricas de estímulo e satisfação, num clima emocional e convidativo. Quando o ambiente escolar favorece a expressão espontânea, a criança manifesta-se livremente sem problemas e sem constrangimento (1965, p. 25).

Portanto, num ambiente de confiança e respeito, há possibilidades magníficas para que elas falem, discutam, opinem, enfim, manifestem-se livremente. Trabalhar com a oralidade tem como um dos objetivos desenvolver as habilidades linguísticas de falar e escutar. Deste modo, sendo a oralidade um valioso instrumento interdisciplinar e a primeira modalidade linguística a ser adquirida pelo indivíduo, faz-se necessário que a escola ponha em relevância o seu papel no processo ensino-aprendizado.

2.2. A estimulação da linguagem oral

O trabalho com a oralidade assume um importante papel no processo educativo. As ações educativas tornam o processo mais eficaz ao propiciarem situações dinâmicas e envolventes, por meio das quais os alunos podem explorar e desenvolver seu instrumento comunicativo e social.

Deste modo, o professor deverá criar situações, promover atividades apropriadas e incentivar a participação das crianças por meio de atividades como conversas, discussões, poesia, dramatizações, fantoches, leitura de histórias, entrevistas, músicas, relato de histórias, trava-língua, debates, exposições orais, de forma a possibilitar que a criança se torne mais comunicativa e tenha uma interação maior com o grupo. Um ambiente rico em atividades expressivas incentivará o desenvolvimento da fala da criança.

Sendo assim, o trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas. É fundamental que essas atividades se organizem de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Diante do exposto, discutiremos algumas das atividades citadas acima, a fim de aprimorar a linguagem oral da criança.

2.2.1. *Poesia*

Lidar com a poesia, por exemplo, traz para as crianças um trabalho significativo. Ela contribui de forma bastante positiva, pois ela é essencialmente um texto para ser oralizado. Poesia é uma forma aprimorada e distinta de linguagem, quer pela beleza das estruturas e pela riqueza de expressões, quer pela propriedade e viveza do vocabulário.

A criança que ouve belas poesias sente-se estimulada para criar, para manifestar espontaneamente suas emoções e sentimentos, desenvolve sensibilidade e o gosto por palavras. Araújo (1965, p. 145) enfatiza que “as poesias devem ser cuidadosamente selecionadas para que preencham seus objetivos. Poesias que envolvem conceitos muitos elevados, descrições longas, estruturas complexas, são difíceis para a compreensão infantil, exorbitam de sua mentalidade e, portanto, não agradam”. Portanto, a poesia permite que a criança aprenda a reconhecer, compreender, dar significado às palavras, além de enriquecer o vocabulário.

2.2.2. *Música*

A música também desempenha um papel de destaque no desenvolvimento da linguagem oral; no entanto, o aluno necessita ter contato com a mesma, explorando-a das mais variadas formas. Em conformidade com Kaufman:

O ritmo, a entonação e a musicalidade das palavras funcionam como reais possibilidades de despertar a criança para a comunicação, proporcionando-lhe sorrisos e gargalhadas, além de garantir o contato com a oralidade de uma forma lúdica e descontraída (1995).

Neste sentido, quando o professor trabalha a música com seus alunos, ele está estimulando a sensibilidade à entonação, ao ritmo, ao timbre e ao poder emocional da música. Mas está trabalhando também o texto oral, o vocabulário, a pronúncia das palavras. No entanto, em estratégias utilizando-se a música, a seleção é importante. Ter atenção à letra, melodia, harmonia, ritmo e que sejam de fácil acesso podem favorecer o trabalho.

2.2.3. *Roda de conversa*

A roda de conversa, que deve ser uma estratégia rotineira nas classes de Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nem sempre tem o merecido destaque no planejamento do professor. Na roda o professor consegue dispor várias situações de trabalho com a oralidade. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os colegas, trocando experiências e aprendendo as atitudes corretas de ouvinte e de falante.

Neste viés, o Referencial Curricular Nacional considera que

a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem (1998, vol. 3, p. 138).

Assim, se “a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo”, ela se torna uma atividade indispensável na sala de aula, pois, é por meio do diálogo que a comunicação acontece.

2.2.4. Leitura

Por meio do incentivo e do acesso aos livros pelo manuseio, pela leitura ou contação de histórias, a criança cria o hábito e o apreço pela leitura e também desperta o interesse pela escrita. De acordo com o Referencial Curricular Nacional,

a leitura realizada em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala de aula, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade (1998, vol. 3, p. 135).

Considera-se, pois, que a criança que tem contato com a literatura desde cedo, lendo ou ouvindo histórias, é beneficiada em diversos sentidos: ela aprende a pronunciar melhor as palavras e se comunica melhor de forma geral. Por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores, além de favorecer familiaridade com o mundo da escrita. E mais: a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Embora a criança ainda não saiba ler, ouvir um texto já é uma forma de leitura.

2.2.5. Dramatização

A dramatização é outra sugestão de trabalho a fim de estimular a oralidade das crianças. Dramatização é representar, ao vivo, narrações ou ações. Personagem, enredo, tema, ação e diálogos são elementos considerados básicos na dramatização. Dramatizações designam várias formas de atividades, tais como dramatizações informais ou espontâneas, dramatizações formais ou teatro infantil, brinquedos dramatizados, pantomimas, fantoches, teatrinho de sombras. É uma experiência na qual a criança é orientada para expressar-se contribuindo para que ela ganhe bons padrões de linguagem em qualquer de seus aspectos: pronuncia correta, boa dicção, linguagem diretas, diálogos, etc.

Às vezes, a professora dá importância demasiada à dramatização como entretenimento, sacrificando a parte educacional. Assim, é tentada a escolher sempre os melhores alunos, limitar a liberdade de expressão, confeccionar roupas, quando só deveria

tem em mente que, em dramatizações, está utilizando um meio de ensino, ou seja, quando organizada de maneira proveitosa, ela se torna uma forma de aprendizagem.

2.2.6. *Reconto de histórias*

Contar e inventar histórias são aspectos fascinantes de um programa de linguagem oral. As crianças ouvem e reproduzem histórias. Reproduzindo-as, enriquecem sua linguagem, suas experiências, desenvolve a imaginação, a capacidade de atenção, a organização lógica de seu pensamento recebe novo impulso

No momento do reconto, as crianças se apoiam na escuta de histórias, encaminhando-se para a reconstrução do texto original à sua maneira. A princípio, a criança sente certa dificuldade ao recontar a história. Não dispendo ainda de uma boa sequência lógica, omite trechos necessários, prende-se a pormenores inúteis, etc. É necessário, pois, que, de início, limitemo-nos a histórias simples, com sequência clara e poucos personagens. A criança precisa ainda estar bem familiarizada com a história para poder reproduzi-la. Nessa fase, os meios visuais auxiliam sobretudo as crianças. As gravuras guiam-nas, mostrando-lhes a sequência dos fatos, lembrando-lhes as ideias principais.

Essa prática de recontar a história, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente neste momento.

2.2.7. *Fantoches*

Os fantoches oferecem múltiplas oportunidades para atividades dramáticas, de acordo com o nível da classe. Nas primeiras séries, qualquer tipo de fantoche pode ser usado: caras, figuras pintadas no papelão, bonecos, etc. É preciso que as histórias tenham enredos simples, fáceis e curtos.

Nas apresentações com fantoches, a criança disponibiliza de movimentos, voz e linguagem espontânea. A apresentação de fantoches encerra muitos valores, dentre eles os principais são: incentivar a criação espontânea e oferecer oportunidades de linguagem.

Outro valor dos fantoches é a possibilidade que oferecem às crianças tímidas de se manifestarem livremente, pois atrás das cortinas ou de um móvel, elas se sentem emocionalmente seguras. Esses são um dos excelentes meios para a construção e desenvolvimento da linguagem oral, que, quando bem trabalhados, atingem o desejável. De acordo com o Referencial Curricular Nacional,

a ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem (1998, vol. 3, p. 134).

2.3. Acompanhamento, avaliação e correção da linguagem oral

É de grande valia o professor acompanhar o desenvolvimento da linguagem oral da criança. A observação e a avaliação são fundamentais para detectar pequenos progressos e compreender os avanços linguísticos dos alunos. Ao chegar à escola, é importante que o professor conheça o contexto de onde cada criança vem, a fim de compreender, respeitar seu jeito de falar e poder trabalhar as dificuldades identificadas sem inibir ou desvalorizar nenhuma. Sentir-se aceita quando fala reforça na criança a sua alegria de participar das atividades de linguagem oral. Quando ocorre crítica ou risos, além da falta de respeito, isso pode até mesmo traumatizar o falante, dependendo da sua sensibilidade emocional.

É fundamental que o professor tenha um caderno onde documente a sua prática diária e que nele registre as dificuldades de pronúncia, de dicção, de concordância, a fim de planejar a superação de tais dificuldades o mais breve possível, devendo encaminhar para profissionais especializados somente os casos que estiverem além da sua competência profissional.

Ao identificar as dificuldades, o professor deve planejar atividades que ajudem os alunos a se expressar cada vez melhor, corrigindo a pronúncia, as falas “infantilizadas”, inadequadas à faixa etária em que se encontra, bem como aplicar e enriquecer o vocabulário que trazem de casa. Ocasionalmente, são encontrados ainda os falsos erros, provenientes da imaturidade, como por exemplo, “eu trazi”, “se eles fazerem” ou “eu pedo”. Portanto, cumpre ao profissional substituir esses maus hábitos por formas linguísticas, convencionalmente aceitas, dando relevância às atividades de linguagem oral. A criança precisa ouvir e usar formas corretas, para que ganhe o hábito da boa linguagem. Discorrendo sobre a temática, Júnior pontua que

[...] cada um de nós tem de saber usar uma boa linguagem para desempenhar o seu papel de indivíduo humano, e membro de uma sociedade humana. Não se pode admitir que um instrumento tão essencial seja mal conhecido e mal manejado (1977, p. 12).

Esse diagnóstico pode ser baseado em observações sistematizadas da linguagem das crianças em classe, nos recreios, enfim, em qualquer oportunidade que se apresente. Araújo discorre a esse respeito, afirmando que

um bom diagnóstico e a avaliação sistematizadas feita pela professora são necessários para melhores formas, mais clareza, mais concisão e mais perfeição de linguagem. Maturidade de estruturas envolvendo pensamentos mais complexos, vocabulário adequado, formas corretas são atributos que qualquer criança deveria apresentar ao término da escola primária (1965, p. 204).

Assim, a avaliação é uma fonte relevante para o aprimoramento do trabalho com linguagem oral. Ela é mais do que medida, porque a medida se limita ao exame do

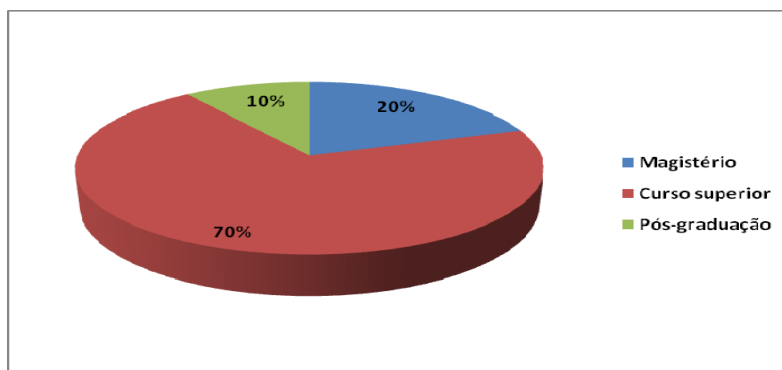
aluno para efeito de seleção, promoção e certificados finais. A avaliação tem sentido mais amplo e abrangente. É uma busca dos valores que consideramos essenciais à educação e à criança, particularmente em seu crescimento e ajustamentos. Dessa forma à medida que avaliamos e conhecemos o perfil do aluno, é possível definir estratégias ricas e variadas, possibilitando isso uma vivência prazerosa com as palavras.

3. Análise de dados

Com o objetivo de contribuir para despertar um processo de reflexão sobre a importância de se trabalhar a oralidade da criança, foram aplicados questionários a professores de 2 (duas) instituições de ensino, sendo 1 (um) Centro de Educação Infantil Municipal e 1 (uma) Escola Estadual, ambas em Patos de Minas.

Foram entregues 10 (dez) questionários, dos quais todos foram respondidos e devolvidos, o que equivale a 100% (cem por cento) dos questionários entregues. O questionário apresenta dados referentes à formação e experiência profissional dos professores, com o intuito de traçar o perfil deste profissional. A seguir, foram apresentadas 6 (seis) perguntas destinadas a colher informações sobre a prática pedagógica em relação à linguagem oral da criança. O resultado obtido foi o seguinte:

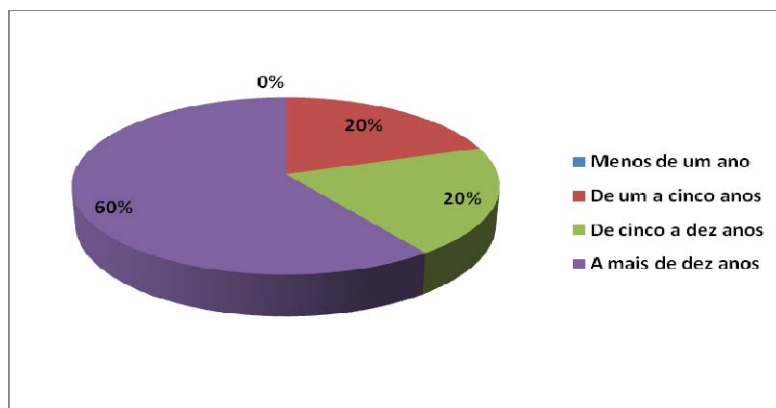
Gráfico 1. Formação acadêmica dos professores



Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

De acordo com os dados coletados por meio de questionários de pesquisa, a formação profissional das professoras entrevistadas foi assim analisada: 20% possuem apenas o curso de Magistério em nível médio, 70% possuem curso superior e 10% têm pós-graduação. Nota-se, então, que grande parte das professoras possui uma habilitação de curso superior. Isso significa que a maioria está preocupada em aperfeiçoar cada vez mais seus conhecimentos, de forma que, atualmente "estudo" e "formação" sejam sempre constantes ao longo de toda a carreira.

Gráfico 2. Experiência profissional do professor

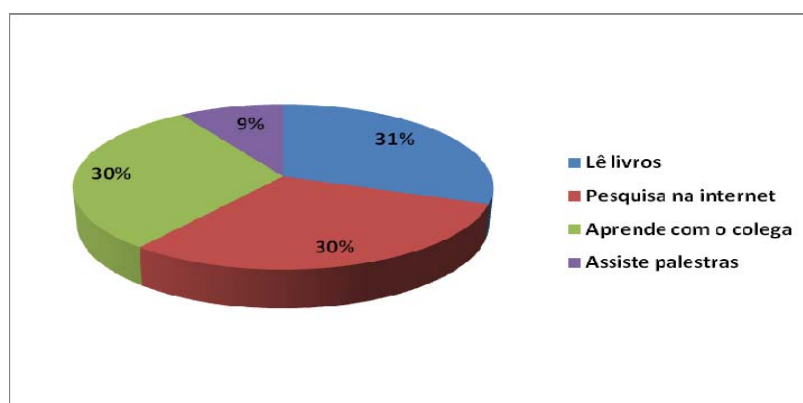


Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

A maioria das professoras entrevistadas, como mostra o gráfico 2, apresenta ter grande experiência profissional, possuindo, acredito eu, uma vasta carga de conhecimentos necessários para trabalhar com linguagem oral da criança. Dos professores entrevistados, 20% têm de um a cinco anos de experiência em sala de aula, 20% de cinco a dez anos, 60% a mais de dez anos, e nenhum deles possui menos de um ano de experiência profissional.

O trabalho com a oralidade é fundamental em uma proposta de ensino, pois contribui para a formação individual e social da criança.

Gráfico 3. Atualização dos professores para com o trabalho da oralidade em sala de aula



Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

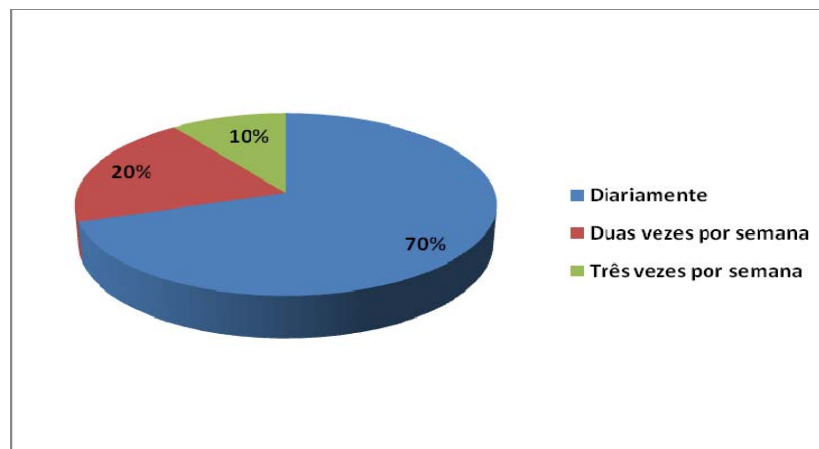
Os dados expostos no gráfico 3 demonstram que 31% das professoras leem livros que tratam do assunto, 30% pesquisam na internet, 30% aprendem com o colega e

9% se atualizam para trabalhar a oralidade em sala de aula por meio de palestras.

Sabe-se, pois, da importância do professor estar sempre em busca de novos conhecimentos para trabalhar a oralidade com seus alunos. Um bom profissional da educação é aquele que se preocupa em estar sempre atualizado. Ele precisa constantemente atualizar seus conhecimentos, seja ele tecnológico, político, pedagógico, ético e de relacionamentos que surgem com a evolução da sociedade. Precisa estar bem informado, conhecer práticas pedagógicas contextualizadas, instrumentos para um trabalho eficaz, aplicar metodologias diversificadas.

Nesse sentido, quando o professor busca novas informações, fica mais fácil atrair os alunos e estimular a participação e interação dentro de sala, ele se torna mais dinâmico e sempre tem novidades para expor aos colegas e aos alunos. Quem não se atualiza, acaba tornando as aulas mais rotineiras e sem grandes atrativos. O acúmulo de conhecimentos e a atualização são desafios permanentes na vida dos educadores. É necessário, portanto, que o professor esteja sempre atualizado acerca deste tema, possibilitando a ele novas ações e práticas realmente eficazes para conseguir criar situações adequadas e relevantes para esse fim.

Gráfico 4. Intensidade que o professor costuma desenvolver a oralidade das crianças em sala de aula.

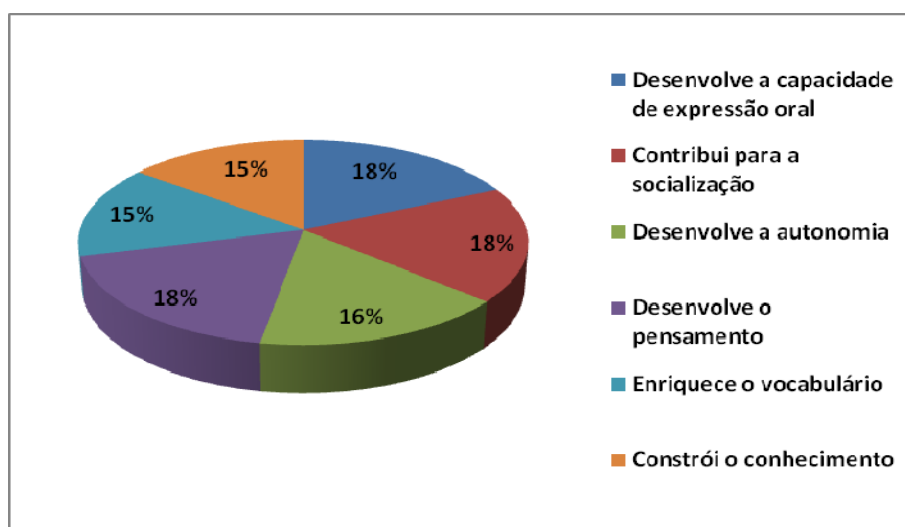


Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

Das professoras entrevistadas, 70% afirmam que é necessário trabalhar a oralidade das crianças diariamente; 20%, duas vezes por semana; e somente 10%, três vezes por semana. Nota-se então que a maioria delas se preocupa em disponibilizar tempo relevante para o trabalho com a oralidade, o que pode ser verificado no gráfico acima.

O professor deve sempre desenvolver seu trabalho com qualidade, com prática significativa, assegurando o pleno desenvolvimento da linguagem oral. Para isso, é preciso que o professor dispense um considerável tempo para esse trabalho, ampliando assim as oportunidades para que a criança possa falar, pois é na prática da fala que a linguagem oral da criança se torna cada vez mais competente.

Gráfico 5. Benefícios que o trabalho com a oralidade proporciona às crianças.

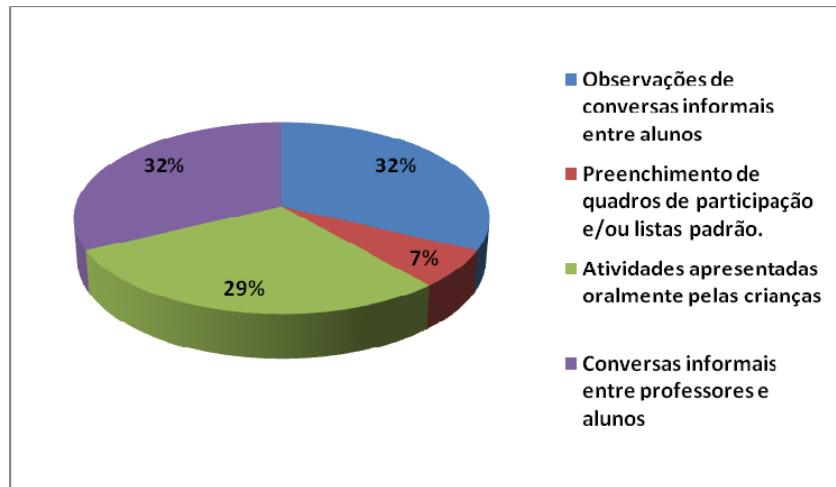


Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

As professoras têm total compreensão dos benefícios que tem o trabalho com a oralidade. Conforme a opinião de todas elas, em atividades ricas de possibilidades efetivas de participação, a oralidade proporciona à criança desenvolver a capacidade de expressão oral (18%), construir o conhecimento (15%), socializar-se (18%), desenvolver a autonomia (16%), desenvolver o pensamento (18%) e enriquecer o vocabulário (15%) – o que é possível comprovar no gráfico 5.

É imprescindível o trabalho com a oralidade dentro da sala de aula, pois ela se reveste de finalidades definidas. Fazendo com que a criança se expresse oralmente, ela amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade significa para ela uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias.

Gráfico 6. Recursos utilizados para avaliar a linguagem oral da criança.

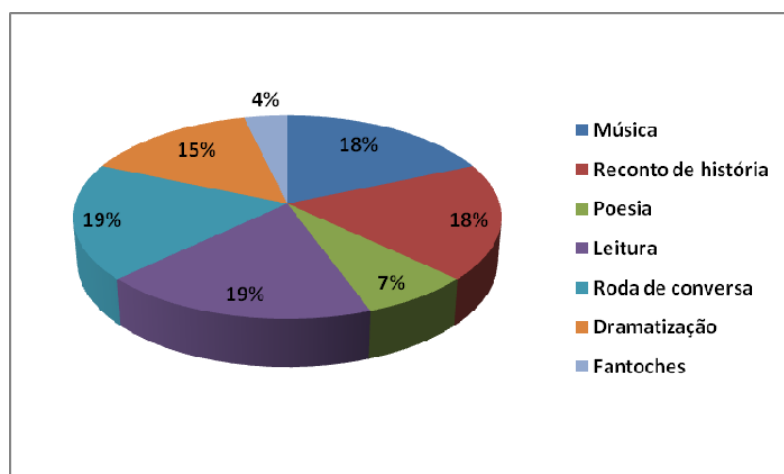


Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

De acordo com os dados, 32% das professoras entrevistadas avaliam a linguagem oral das crianças por meio de observações de conversas informais com o colega, 7% em preenchimento de quadros de participação e/ou listas padrão, 29% em atividades apresentadas oralmente pelas crianças, e 32% das professoras avaliam por meio de conversas informais entre ela e os alunos, conforme o 6.

A avaliação ajuda a professora no diagnóstico de dificuldades e no planejamento do trabalho futuro, contribuindo assim para a observação e a assistência mais cautelosa às crianças, descobrindo seus interesses e preferências. A avaliação da linguagem oral tem características próprias, diferindo de outros tipos de avaliação. Não emprega testes ou outras provas escritas.

Gráfico 7. Estratégias metodológicas utilizadas para desenvolver a oralidade da criança



Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

As professoras facultam tal desenvolvimento por meio de música (18%), roda de conversa (19%), reconto de história (18%), dramatização (15%), poesia (7%), fantoches (4%), e leitura (19%). É o que mostra o gráfico 7.

À medida que avaliamos e conhecemos o perfil do aluno, é possível definir estratégias variadas e sistemáticas; portanto, o professor deve criar situações na qual ajuda a criança a se tornar mais ajustada aos padrões linguísticos. Entre elas estão:

Música: quando o professor trabalha a música com seus alunos, ele está estimulando a sensibilidade à entonação, ao ritmo, ao timbre e ao poder emocional da música, o texto oral, o vocabulário, a pronúncia das palavras.

Roda de conversa: a participação na roda de conversa permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os colegas, trocando experiências e aprendendo as atitudes corretas de ouvinte e de falante.

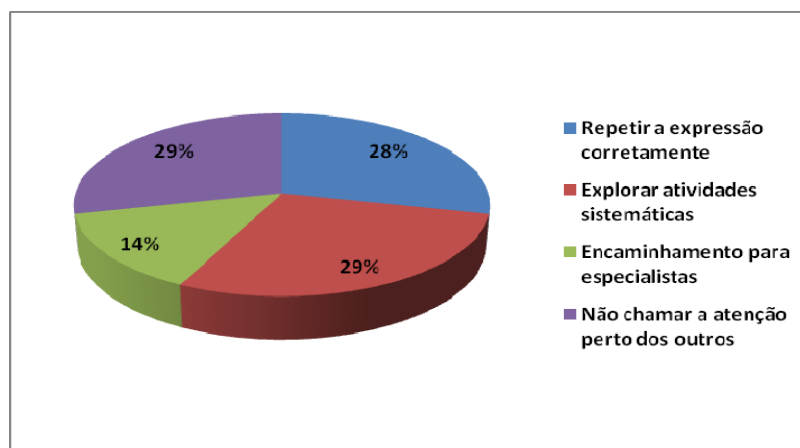
Reconto de história: quando a criança faz o reconto de história, ela enriquece sua linguagem, suas experiências, desenvolve a imaginação, a capacidade de atenção, a organização lógica de seu pensamento recebe novo impulso.

Dramatização: a dramatização é uma experiência na qual a criança é orientada para expressar-se contribuindo para que ela ganhe bons padrões de linguagem em qualquer de seus aspectos: pronúncia correta, boa dicção, linguagem diretas, diálogos, etc.

Poesia: a poesia permite que a criança aprenda a reconhecer, compreender, dar significado às palavras, além de enriquecer o vocabulário.

Fantoches: nas apresentações com fantoches, a criança se disponibiliza de movimentos, voz e linguagem espontânea. A apresentação de fantoches encerra muitos valores, dentre eles os principais são incentivar a criação espontânea e oferecer oportunidades de linguagem. Pela leitura, a criança aprende pronunciar melhor as palavras e se comunica melhor de forma geral.

Gráfico 8. Procedimentos adotados com uma criança que apresenta uma variação linguística distanciada do padrão culto (criança que fala muito errado)



Fonte: Pesquisa de campo, fevereiro / 2012

Após análise dos dados, verificou-se que 28% das professoras repetem a expressão corretamente para com uma criança que apresenta uma variação linguística distanciada do padrão culto, 14% encaminham para especialistas, 29% exploram atividades sistemáticas de oralidade e 29% não chamam a atenção perto dos outros – o que pode ser percebido no gráfico acima.

A par das estratégias metodológicas em prol do desenvolvimento da oralidade da criança, há ainda o aspecto da correção da linguagem, das formas convencionalmente aceitas. Quando a criança vai para a escola, ela já tem certos padrões bem definidos quanto à compreensão e quanto ao uso das palavras. Esses padrões, aceitáveis, às vezes, e não raro, inaceitáveis, são imitados da família e do meio em que a criança vive. Mas é dever da professora dar-lhes um nível linguístico aceitável entre pessoas bem educadas, ajudando aquelas que, por falta de assistência, não atingiram esses padrões. O automatismo da boa linguagem só se faz pelo uso, em todo o programa escolar.

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a importância que tem o trabalho com a oralidade das crianças em sala de aula. Sabe-se que a linguagem oral é determinante na vida do aluno, pois toda a produção do conhecimento parte dessa linguagem. Sendo a fala o principal instrumento de comunicação, valorizar e aprimorar o trabalho com a oralidade dentro da sala de aula constituem-se recursos preciosos de aprendizagem.

A linguagem oral é uma atividade livre e se inicia desde os primeiros meses, quando o bebê emite sons evidenciando a comunicação entre os que estão próximos. Aos poucos esses balbúrcios vão se tornando palavras, frases, e a criança se comunica definitivamente com o mundo ao seu redor, e quanto mais a criança exercita a fala, mais ela se aprimora e percebe o uso social da fala.

A linguagem oral da criança tem de ser trabalhada desde o início de sua vida. Na escola, esse trabalho é determinante. O professor precisa ter profissionalismo e disposição para trabalhar a oralidade do aluno.

No entanto, é essencial, perceber que a linguagem oral é um processo dinâmico, que se desenvolve quando se entra em contato com situações de modo altamente significativo, em diferentes interações, por isso, deve ser trabalhada, metodicamente desde o início para um melhor desempenho do discurso argumentativo do dia a dia.

De acordo com a pesquisa realizada com professores da rede pública da educação infantil e ensino fundamental, o trabalho com a oralidade é considerado de suma importância. Foram relatados com unanimidade entre os professores aspectos positivos como os seguintes: possibilita à criança tornar-se mais comunicativa, ter maior interação com o grupo, desenvolver a autonomia, o pensamento, enriquecer seu vocabulário, construir o conhecimento, além de desenvolver o seu senso crítico.

Enfim, após a pesquisa de campo, o que se pode concluir é que a classe de professores, em sua grande maioria, tem consciência da importância de se trabalhar a ora-

lidade de seus alunos na sala de aula, compreendendo que um investimento válido e bem estruturado da oralidade, só poderá trazer repercussões positivas ao indivíduo.

Pode-se afirmar que a pesquisa de campo realizada nas instituições de ensino teve como principal fruto fazer com que os professores refletissem com mais profundidade sobre a sua prática pedagógica em relação à oralidade da criança.

Espera-se que o presente trabalho tenha proporcionado, ainda que de forma limitada, uma reflexão sobre o quanto é importante trabalhar a oralidade das crianças desde o início de sua escolarização, e que busque contemplar o trabalho da oralidade como fator essencial em sala de aula.

Referências

ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio de. *Experiências de linguagem oral na Escola Primária*. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, vol. 3, 1997.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1977

DIAS, Ana Maria Iorio. *Ensino da linguagem no Currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e a linguagem*. Campinas, 2005.

Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0341.pdf>. Acesso em 26 de ago. de 2011.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/importancia-leitura521213.shtml>. Acesso em 14 de set. de 2011.

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/usarpoesia-423627.shtml>. Acesso em 3 de out. de 2011.