

**IV CBE - CONGRESSO
BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**

ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: desafios curriculares

VOLUME I

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Luciene Ferreira da Silva
Antonio Francisco Marques
Eliana Marques Zanata
Glória Georges Feres
(organizadores)

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Luciene Ferreira da Silva
Antonio Francisco Marques
Eliana Marques Zanata
Glória Georges Feres

(Organizadores)

Volume 1

Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares

Faculdade de Ciências - Campus Bauru
Departamento de Educação

2015

Copyright © 2015 Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Luciene Ferreira da Silva;
Antonio Francisco Marques; Eliana Marques Zanata; Glória Georges Feres
(organizadores)

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte

O conteúdo e as opiniões expressas nos trabalhos são de inteira responsabilidade dos
autores.

370 E52	<p>Ensino e aprendizagem na educação básica : desafios curriculares / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini ... [et al.] (orgs.). - Bauru : FC/UNESP, 2015 2 v.</p> <p>ISBN 978-85-99703-83-0</p> <p>Este livro é resultado dos trabalhos apresentados durante o IV Congresso Brasileiro de Educação1.</p> <p>Educação básica. 2. Currículos. I. Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. II. Título.</p>
------------	--

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma compilação dos trabalhos completos apresentados durante o Congresso Brasileiro de Educação cuja finalidade visa promover, incentivar, divulgar e socializar a pesquisa em educação. Tal evento foi organizado pelos docentes do Departamento de Educação e nesta edição contou com a colaboração de docentes do Departamento de Educação Física e Matemática, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus de Bauru.

O objetivo foi proporcionar o encontro de pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber, especializados nas questões educacionais, para discutir suas ideias e ampliar os conhecimentos na área da universalização do ensino e as proposições sobre as questões curriculares; estimular o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e as instituições escolares e não escolares por meio da discussão do conhecimento científico e das experiências educacionais; debater, construir e divulgar o conhecimento sobre a formação inicial e continuada do professor, relacionando esses saberes com as questões curriculares na sua formação e atuação.

O evento caracterizou-se também pela preocupação em proporcionar aos professores da educação básica, em especial da rede pública de ensino, o acesso aos avanços na área de Educação, por meio das apresentações de trabalhos durante todo o Congresso.

O tema de cada evento é baseado nas críticas e sugestões recebidas nas edições anteriores, buscando -se convidar palestrantes de diferentes estados do Brasil, para que possa ter uma representação significativa do cenário educacional nacional.

Na quarta edição o tema principal foi “***Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares***”.

Os trabalhos completos aprovados, foram após arbitragem dos membros da comissão Científica indicados para publicação neste livro e devido ao número expressivo de trabalhos foram divididos em dois volumes, com 272 capítulos.

O volume 1 contém 143 trabalhos, dos quais 29 com conteúdos sobre Educação Infantil; 43 trabalhos sobre Ensino fundamental; 19 sobre Ensino Médio e 52 sobre Formação de Professores.

No volume 2 contem 129 trabalhos, sendo 39 sobre Educação Inclusiva, 7 sobre Educação de Jovens e Adultos; 6 sobre Tecnologias Educacionais e 58 sobre Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem.

Assim, espera-se que os trabalhos apresentados sejam significativos para o desenvolvimento acadêmico pessoal e dos profissionais que estão em sala de aula, para o avanço da pesquisa na área que, com certeza, poderão produzir reflexos significativos na melhoria da educação em nosso país.

Organizadoras
Vera Capellini e Glória Feres

SUMÁRIO

Volume 1

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL		19
1	ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO, RAÇA E INFÂNCIA NEUSANI OLIVEIRA IVES WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO	20
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES TEÓRICAS A RESPEITO DAS CONCEPÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS, OFERTA E QUALIDADE DIEGO COELHO DE SOUZA MARINETE LOURENÇO MOTA	31
3	VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LEITURA DENILSON DINIZ PEREIRA JULIANNE RODRIGUES GEORGE HOFFERMANN RIZZAT GOMES DE SOUZA	41
4	INSTRUMENTOS CURRICULARES AVALIATIVOS NA PRÁTICA ESCOLAR DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENÍLSON DINIZ PEREIRA IZAMAR PINHEIRO LIMA MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS GEORGE HOFFERMANN RIZZAT GOMES DE SOUZA	49
5	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EDILSON DA COSTA ALBARADO ALEXSANDRO MELO MEDEIROS	59
6	A ORALIDADE DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA JULIANA PEREIRA APORTA SALVADEO	71
7	O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E OS CUIDADOS COM A CRIANÇA – UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO IONE DA SILVA CUNHA NOGUEIRA	81
8	ASPECTOS INERENTES À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ANA CLÁUDIA BONACHINI MENDES LÚCIA MARIA GOMES FERRI	95
9	EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES FUNDAMENTAIS LÍGIA BEATRIZ CARVALHO DE ALMEIDA	105
10	ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR PAIS E EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO VERÔNICA APARECIDA PEREIRA VANESSA FARIA MENDES CARLA SUZANA OLIVEIRA E SILVA TAÍS CHIODELLI	116
11	BRINQUEDOS E JOGOS QUE APOIAM AS AÇÕES DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS: O QUE ENCONTRAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? MARIA ELISA NICOLIELO MARIA DO CARMO KOBAYASHI	124
12	CONTEXTOS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL – FE/USP: ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS NO ÂMBITO DA	

INFÂNCIA

- WAGNER ANTONIO JUNIOR
ÂNGELA DO CÉU UBAIARA BRITO
MALBA CUNHA TORMIN
DANIELA FAGUNDES PORTELA
VALÉRIA DE OLIVEIRA MACEDO SITTA 134
- 13 **O GAME NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL**
- WAGNER ANTONIO JUNIOR
TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO 144
- 14 **CONTEÚDO DE ENSINO E TROCA COM OS PARES POR MEIO DE AÇÕES E TAREFAS SIMULTÂNEAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- GISLAINE ROSSLER RODRIGUES GOBBO 154
- 15 **QUANDO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL É UM HOMEM...
DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES
DE FORMANDOS EM PEDAGOGIA**
- CLAUDIONOR RENATO DA SILVA
ANA CLÁUDIA BORTOLOZZI MAIA 164
- 16 **A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O
DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO COTIDIANO
ESCOLAR**
- ROSINERI DA SILVA OLIVEIRA MARINHO
KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS 176
- 17 **O CONTEÚDO MATEMÁTICO COMO FACILITADOR DO
DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- RITA MELISSA LEPRE 186
- 18 **HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARENTAIS, HABILIDADES
SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DO FILHO: UMA
POSSÍVEL CORRELAÇÃO**
- SILVANY ELLEN RISUENHO BRASIL
FABIANA CIA 194
- 19 **ESCOLA E FAMÍLIA: O QUE DIZEM O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO**
- ANA PAULA CARRA,
RITA DE CÁSSIA S. GODOI MENEGÃO 204
- 20 **GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS**
- FERNANDA FERRARI RUIS
MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ 215
- 21 **CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL: FILAMENTOS QUE NÃO
TECEM QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- MARISTELA ANGOTTI 225
- 22 **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES
PEDAGÓGICAS COM QUADRINHOS**
- MARIA FERNANDA CAZO ALVAREZ
CELSO SOCORRO OLIVEIRA
ANA BEATRIZ DI NINNO FERREIRA 237
- 23 **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ESTADO,
O MERCADO E A DEMANDA SOCIAL**
- SAMUEL CORREA DUARTE
ARINALDA SILVA LOCATELLI 246
- 24 **EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
REFLEXÕES SOBRE IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE**

	PESQUISAS ACADÊMICAS DA UNESP, UNICAMP E USP (1990 - 2010)	
	JENIFFER DE ARRUDA ELIEUZA APARECIDA DE LIMA AMANDA VALIENGO	257
25	LUDICIDADE E CORPO: QUALIDADE DE VIDA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	
	DANIELA ARROYO FÁVERO MOREIRA MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO	267
26	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL	
	MÁRCIA APARECIDA BARBOSA VIANNA LINDAELVA IVONE FERREIRA RANGEL MÁRCIA AUGUSTA ROSA MARTINS DE FRANÇA	274
27	OBSERVAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DO COTIDIANO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS FILHOS DE DEKASSEGUIS NO JAPÃO	
	CECILIA NOMISO MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI	284
28	ANÁLISE DOS INDICADORES DE PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
	DANITIELE MARIA CALAZANS MARQUES MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA	295
29	JOGAR, BRINCAR E DANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LAZER-EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE	
	PATRÍCIA MENDES CALDEIRA LUCIENE FERREIRA DA SILVA	304
30	ESCOLANOVISMO VERSUS DOCTRINA: A PERDA DA ILUSÃO NO ENSINO DURANTE A DITADURA MILITAR	
	MARIA ANGÉLICA SEABRA RODRIGUES MARTINS	314
CAPÍTULO 2 - ENSINO FUNDAMENTAL		327
31	ALGUNS RETRATOS DE UM EMARANHANDO POSSÍVEL – PROJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS	
	MARIA ÂNGELA DIAS DOS SANTOS MINATEL IVETE MARIA BARALDI	328
32	COMO TRABALHAR A SEXUALIDADE NA SALA DE AULA?	
	ANDRESSA PARRA BEATRIZ SANCHES DENISE GARCIA HAYANNE ZAHRA	336
33	MATEMÁTICA VIVA: ENTRE O LÓGICO, O HISTÓRICO E O LÚDICO. UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, JOGOS E BRINCADEIRAS DE FORMA CRÍTICA E CONTEXTUALIZADA	
	SAULO RODRIGUES DE CARVALHO	348
34	RELAÇÃO DO PROFESSOR COM JOGOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	
	FELIPE RAPHAEL PAIVA DA SILVA NATHALIA PENÁQUIO CARVALHO DENISE PEREIRA ROCHA	355
35	DOCTRINAÇÃO RELIGIOSA DISFARÇADA DE EDUCAÇÃO PARA A	

	PAZ: ANÁLISE DE UM PROJETO APLICADO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ASSIS-SP	
	MARIA CRISTINA FLORIANO BIGELI	364
36	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE OS SABERES LOCAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO	
	KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS	373
37	ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL: DO FUNDEF AO FUNDEB	
	MARIANA PADOVAN FARAH SOARES MAYARA FARIA MIRALHA ELBA GEOVANA DE SOUSA PINTO SILVIO CESAR NUNES MILITÃO	383
38	ENSINO FUNDAMENTAL APOSTILADO: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	
	SILVIO CESAR NUNES MILITÃO MARIANA PADOVAN FARAH SOARES DAMARIS CAROLINE QUEVEDO DE MELO ANA PAULA MENDES DA SILVA	393
39	AQUISIÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS NO CONTEXTO DO PROCESSO PAULISTA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES	
	DAMARIS CAROLINE QUEVEDO DE MELO ANA PAULA MENDES DA SILVA DANIELA AMARAL SILVIO CESAR NUNES MILITÃO	404
40	ANÁLISE DE COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS (BIOGRAFIA)	
	ALINNE DA SILVA RIOS	414
41	DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
	CATIA SILVANA DA COSTA	426
42	A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO CONTEXTO ESCOLAR: A MENSURAÇÃO, O CARÁTER SELETIVO E COMPARATIVO, A DISTINÇÃO DE PERCURSO E AS POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS	
	LUCIANA PONCE BELLIDO GIRALDI SILVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO	436
43	INSERÇÃO DO TEMA “DIABETES MELLITUS TIPO II” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
	CAROLINE DIAS DE ARRUDA GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS	446
44	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE TEMAS AMBIENTAIS	
	MIRIAM SULEIMAN MARIA CRISTINA DE SENZI ZANCUL	458
45	O CORPO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO	
	ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI	469
46	A CONCEPÇÃO DE (IN) JUSTIÇA EM CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS	
	ANA PAULA FANTINATI MENEGON DE OLIVEIRA RITA MELISSA LEPRE	479
47	O JOGO PERFIL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ALGUMAS	

	POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	
		DENISE ROCHA PEREIRA
		KAROLINE REZENDE THOMAZ DA SILVA
48	ACIDENTES AUTORREFERIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	489
		ADILSON GONÇALVES DA SILVA
		SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL
49	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMUM PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU - SP: DANDO VOZ AOS PROFESSORES	499
		THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI
		RENATA SERRANO SILVEIRA
50	EFEITOS DO PRONARRAR EM ALUNOS COM ATRASO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	508
		JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA
		MARIA FERNANDA BAGAROLLO
		ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA
		CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
51	ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A SUA PRESENÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS	519
		MARINÉIA DOS SANTOS SILVA
		ESTHER PACHECO DE ALMEIDA PRADO
52	PRÁTICA OU PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO?	529
		ALINE GRACIELE MENDONÇA
53	LINGUAGEM ARTÍSTICA INFANTIL: O DESENHO COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA	539
		ELIETE MOURA DE SOUZA
		MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI
54	AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: A TAREFA DE CASA EM FOCO	551
		LEANDRO GASPARETI ALVES
		ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
55	MÍDIA TELEVISIVA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: INTERFACES DO CONSUMO	562
		MELISSA TEREZA CHICONI DE PIERI
		THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI
56	PERCEPÇÕES DE PAIS E CRIANÇAS SOBRE O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL AOS SEIS ANOS DE IDADE REVER DAQUI PARA FRENTE	573
		CAROLINE RANIRO
		FLÁVIA ROBERTA VELASCO CAMPOS
		SILVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO
57	ENSINO [IN] FORMAL DE CIÊNCIAS: O CASO DA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO DO CÉU	584
		ALINE JULIANA OJA
58	FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ALÉM DO JOGO	594
		RAQUEL FANTINELLI MUNHOZ
		OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR
59	EDUCAÇÃO E CONTEÚDOS CULTURAIS RIBEIRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	605

	MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS MARIA AUDIRENE DE SOUZA CORDEIRO JOSÉ LUIZ PEREIRA DA FONSECA EDILSON DA COSTA ALBARADO	615
60	DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO ATRAVÉS DA TUTORIA MIRYAN CRISTINA BUZETTI TÂNIA MARIA SANTANA DE ROSE	626
61	SOBRE UMA APLICAÇÃO JUNTO A ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA INTRODUIZIR O CONCEITO DE FRAÇÃO E OPERAÇÕES COM FRAÇÕES RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI. RAISSA DE CASTRO MODA	636
62	ANALISANDO AS POTENCIALIDADES DO DESENHO E DA ESCRITA NA DESCRIÇÃO DE FENÔMENOS FÍSICOS NOS RELATOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL JOSIANE DE ALMEIDA TREVISANI MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO	647
63	O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: ABORDAGENS EM SALA DE AULA E A PRÁTICA DOCENTE FILIPE PIMENTA CAROTA GENARO ALVARENGA FONSECA VÂNIA DE FÁTIMA MARTINO	657
64	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PROXIMIDADE E/OU DISTANCIAMENTO NOS DISCURSOS E ESTUDOS ANDREA PACHECO SILVA MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ	665
65	OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: COM A PALAVRA, A SALA DE AULA. EDNA GOMES RORIZ WILHER DE FREITAS GUIMARÃES RITA AMÉLIA TEIXEIRA VILELA	672
66	A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO MATERIAL DIDÁTICO FORNECIDO PELO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA LAYANE CAROLINE BONSEGNO DE OLIVEIRA	682
67	A INFÂNCIA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A LEGISLAÇÃO ATUAL E AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES ANDRÉIA DA SILVA PEREIRA ANA LAURA JEREMIAS UREL	691
68	O TEXTO LITERÁRIO PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DIFERENTE EM JOÃO CARLOS MARINHO (1935-) ANA SUELLEN MARTINS	702
69	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A DIVISÃO DE MENINOS E MENINAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA AMAURI PEREIRA DO AMARAL LUCIENE FERREIRA DA SILVA	712
70	AS EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES, CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS	

	MARIA LUIZA MARIANO ALESSANDRA TURINI BOLSONI-SILVA	717
71	PREVENÇÃO DE QUEIMADURAS INFANTIS: AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
	SANDRA REGINA GIMENIZ-PASCHOAL MARINA DE OLIVEIRA MIGOTTO KARINA MENEZES ZÁKHIA GUERRA ISABELLA KARIN YUI	726
72	INFLUÊNCIAS MIDIÁTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO DE LAZER, DANÇA - EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
	KATYUCIA CARDOSO VERALDO PATRÍCIA MENDES CALDEIRA LUCIENE FERREIRA DA SILVA MARIA LUZIA	735
73	NOÇÕES DE DIREITO E CIDADANIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
	VÂNIA DE FÁTIMA MARTINO ANA CAROLINA DE MORAIS COLOMBAROLI	743
CAPITULO 3 - ENSINO MÉDIO		752
74	O GÊNERO MEMORIAL E A VALIDAÇÃO DO “SABER DA EXPERIÊNCIA”: TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE BEM SUCEDIDA	
	EV'ÂNGELA BATISTA RODRIGUES DE BARROS GIRLENE RODRIGUES DE SOUZA RAIANE CHAVES DA ROCHA	753
75	MATEMÁTICA: DÚVIDAS E DESAFIOS - 2011 E 2012	
	LUIZ FRANCISCO DA CRUZ RAFAEL RAMOS DE SOUZA AIARA CRISTINA DE OLIVEIRA RIBEIRO	765
76	ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, PANORAMA ATUAL E PERSPECTIVAS	
	SILVIO CESAR NUNES MILITÃO	775
77	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: SUPERAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL OU UTOPIA?	
	SABRINA JANAINA DOS SANTOS AGUIAR DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHK LIMA	786
78	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO: ATIVIDADES DE APRECIÇÃO DOS GÊNEROS MÚSICAIS	
	PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO	797
79	ANALISANDO O PERFIL EPISTEMOLÓGICO DO CONCEITO DE ESPAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	
	DONIZETE APARECIDO BUSCATTI JUNIOR MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO ALLAN VICTOR RIBEIRO	806
80	AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO	
	RAFAEL GUSTAVO RIGOLON AMANDA LEAL CASTELO-BRANCO IVAN BECARI VIANA	816
81	AS RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS E A ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES	

	JÉSSICA REMANZINI DA SILVA LÍLIAN APARECIDA FERREIRA	825
82	CASOS DE ENSINO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA: OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NAS AULAS	
	ELIANE ISABEL FABRI LÍLIAN APARECIDA FERREIRA	836
83	ANÁLISE DO ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA	
	CÉLIA DOS SANTOS MOREIRA VANESSA DAIANA PEDRANCINI	845
84	A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS INTENCIONALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO	
	ELISABETE APARECIDA RAMPINI MARIA INÊS DOS SANTOS DE FREITAS PETRUCCI ROSA	855
85	A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE MATEMÁTICA DO ENEM-EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO CTS CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	
	RENATO DE QUEIROZ MACHADO MARIA GUIOMAR CARNEIRO TOMMASIELLO	866
86	O MEIO AMBIENTE SEGUNDO A COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE MUNDO NOVO/MS	
	FABIANA APARECIDA HENCKLEIN PÂMELA BUZANELLO FIGUEIREDO BIANCA PAULATTI	876
87	HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RIO BRANCO/AC	
	MARIA DO SOCORRO CRAVEIRO DE ALBUQUERQUE KÁTIA LIMA DE ARAÚJO ALETA TEREZA DREVES	887
88	O CONSUMO DE DROGAS NAS ESCOLAS	
	JAIR IZAÍAS KAPPANN	898
89	OS LABORATÓRIOS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DE VIÇOSA/MG: LEVANTAMENTO E ALTERNATIVAS	
	FELIPE VIEIRA FREITAS, RAFAEL GUSTAVO RIGOLON, GÍNIA CEZAR BONTEMPO	906
90	A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO	
	THALES CERQUEIRA MENDES GIOVANNI GOMES LESSA	915
91	AULAS MUSICAIS: O USO DE MÚSICA POPULAR COMO REGISTRO HISTÓRICO E FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO MÉDIO	
	CARLA LISBOA PORTO	925
92	A BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS	
	CLEITON SILVA LEANDRO JOÃO PEDRO FERMINO GUTIERREZ LAÍS SOUZA LIMA ELISANDRA PAULINO SANTOS	935

CAPITULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES		906
93	O PAPEL DA ESCOLA NA VISÃO DE INDIVÍDUOS DE DIFERENTES GERAÇÕES	907
	DENISE FRANCIANE MANFRÉ CORDEIRO GARCIA	918
94	PLANEJAMENTO PARA INSERÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
	PATRÍCIA SÂNDALO PEREIRA KELY FABRICIA PEREIRA NOGUEIRA	929
95	TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUA DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL	
	JOSÉ ANDERSON SANTOS CRUZ	941
96	FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS	
	RELMA UREL CARBONE CARNEIRO	952
97	ANÁLISES SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA	
	BERNARDINO NEVES JÚNIOR	961
98	TREINAMENTO PROFISSIONAL EM BANCO DE DADOS E INFORMAÇÕES AMBIENTAIS COMO MEIO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE	
	BERNARDINO NEVES JUNIOR ROSY MARA OLIVEIRA	970
99	FORMAR PROFESSORES POR MEIO DA PESQUISA: UMA PRÁXIS POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?	
	ROSA JUSSARA BONFIM MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES	980
100	PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS NARRADAS POR LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, MODALIDADE LICENCIATURA	
	THAYSSA MARTINS MORAIS CÉLIA WEIGERT	990
101	REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
	ANDERSON ORAMISIO SANTOS CAMILA REZENDE OLIVEIRA GUILHERME SARAMAGO DE OLIVEIRA OLÍRIA MENDES GIMENES	999
102	A FORMAÇÃO DE EDUCADORES-GEÓGRAFOS-CAMPONESES-MILITANTES PELO PRONERA	
	RODRIGO SIMÃO CAMACHO	1011
103	CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: TORNANDO-SE HABILIDOSO COM PESSOAS E LIVROS	
	VERONICA APARECIDA PEREIRA, FRANCIELY OLIANI PIETROBOM; MARINEIDE AQUINO DE SOUZA ARAN; DANIEL CARVALHO DE SÁ MOTTA	1024
104	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS- MODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO	
	ROSANGELA APARECIDA RAMOS DE LIMA VÂNIA MOREIRA LINO	1035

105	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CAUSAS E CONJECTURAS	VÂNIA MOREIRA LINO ROSANGELA APARECIDA RAMOS DE LIMA	1043
106	ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS NA DISCIPLINA PRODUÇÃO GRÁFICA DE UM CURSO SUPERIOR DE DESIGN: UM ESTUDO DE CASO	MARIANO LOPES DE ANDRADE NETO ELIANA MARQUES ZANATA ANTONIO FRANCISCO MARQUES PAULA DA CRUZ LANDIM	1055
107	ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DA AMIZADE NA SALA DE AULA	ALONSO BEZERRA DE CARVALHO FABIOLA COLOMBANI ROBERTA DA SILVA LUCAS	1066
108	DESAFIOS CURRICULARES PARA A INSERÇÃO DA ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS DE AÇÕES NACIONAIS	RODOLFO LANGHI ROSA M. F. SCAVI JANER VILAÇA	1078
109	EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA E SEUS DESAFIOS CURRICULARES: O USO DE PLANETÁRIOS ENQUANTO ESPAÇOS FORMAIS/NÃO-FORMAIS DE ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RODOLFO LANGHI ROBERTO NARDI JANER VILAÇA	1090
110	LABORATÓRIO DIDÁTICO ESPECIALIZADO”: ESPAÇO DE APRENDER A APRENDER NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	CELEIDA PAREDES FRANCISCO ELIANE GOMES-DA-SILVA RODRIGO CORDEIRO CAMILO	1101
111	UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA	PRISCILA DANIELE ALVAREDO MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES	1112
112	O SENTIDO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	MARIA ELIZA MIRANDA JOSÉ LEONARDO HOMEM DE MELLO SIMONE MARASSI PRADO CAROLINE SOUZA ARAÚJO	1121
113	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EIXO ARTICULADOR NO USO DE TECNOLOGIAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN RENATA PORTELA RINALDI	1130
114	O PLANEJAMENTO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E DILEMAS		

		ANA VÉRICA DE ARAÚJO JOÃO BATISTA COSTA SANTOS JUNIOR	1140
115	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA A PARTIR DO PROCESSO DE MUDANÇA DE HISTÓRIA NATURAL PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CURSO DA UFSM		
		CARLA VARGAS PEDROSO SANDRA LUCIA ESCOVEDO SELLES	1146
116	DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR		
		CORINA FÁTIMA COSTA VASCONCELOS	1153
117	RE(CONSTRUÇÃO) DE CONCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O MOVIMENTO CORPORAL COMO LINGUAGEM DA CRIANÇA		
		FERNANDA ROSSI DAGMAR HUNGER	1163
118	O FAZER DOCENTE: AS DIFICULDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PAULISTA		
		JULIANA APARECIDA RISSARDI FINATO IVETE MARIA BARALDI	1174
119	ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PIBID: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA		
		JAQUELINE RAMALHO NOGUEIRA SANTOS IZABELLA QUINTA DA SILVA RODRIGO LISBOA GRANDO LUMA KARLA SCHULZ SANTOS	1185
120	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O PROCESSO DE INCLUSÃO		
		ELIANE MAHL FÁTIMA ELISABETH DENARI	1191
121	ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA ÁREA DE QUÍMICA		
		RAFAEL HENRIQUE RODA DIEGO CAMARGO BITENCOURT MAYCON JHONY SILVA ANDRÉIA FRANCISCO AFONSO	1201
122	AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO A RESPEITO DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS		
		JULYETTE PRISCILA REDLING LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI	1208
123	OS PROFESSORES E O RESULTADO DO IDEB: POSSÍVEIS PROBLEMATIZAÇÕES.		
		PAULA INÁCIO COELHO	1220
124	A CARACTERIZAÇÃO DE DIMENSÕES DO SAEB PELO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES FORMATIVAS		
		JAIR LOPES JUNIOR ALESSANDRA MOREIRA CAVALIERI	1228
125	PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO		

		JONAS FERNANDES ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI	1239
126	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL ENTRE 1988 E 2010	LANA FERREIRA DE LIMA ROSEMARY DORER VIRGÍNIO ISIDRO MARTINS SÁ	1248
127	DISCURSO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NAS AULAS DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR GENERALISTA	SILMARA SARTORETO DE OLIVEIRA PAULA DA COSTA VAN-DALL NATHALY DESIRRE ANDREOLI CHIARI	1259
128	DESAFIOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	THAIS MACHADO RODOLFO LANGHI	1271
129	CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA CIDADE DE VIÇOSA- MINAS GERAIS	ANA CECÍLIA ROMANO DE MELLO GÍNIA CEZAR BONTEMPO	1279
130	AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA USANDO A INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO COM BASE NOS DISCURSOS E ATUAÇÃO DE UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA	ANA SÍLVIA CARVALHO RIBEIRO GOMES JÚLIA KATZAROFF BALLERINI SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI	1290
131	POLÍTICA EDUCACIONAL: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE	SÉRGIO DA COSTA BORTOLIM	1299
132	SISTEMA REPRODUTOR, DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS ABORDADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA	ALESSANDRA DOS SANTOS OLMEDO MICHELLI CRISTINE NUNES FACHOLLI BENDASSOLLI FERNANDA CASSARI DE OLIVEIRA SILVA JOSIANE GRAZIELE COSTA	1310
133	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	FRANCIELE TAÍS DE OLIVEIRA FRANCIELI CRISTINA AGOSTINETTO ANTUNES	1318
134	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E OBRIGATÓRIAS SOBRE EJA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: TEORIA E PRÁTICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA	POLIANA DA SILVA ALMEIDA SANTOS CAMARGO	1329
135	AS ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES	EVANDRO TORTORA GIOVANA PEREIRA SANDER NELSON ANTONIO PIROLA	1337
136	AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE		

PROFESSORES: INVESTIGAÇÃO EM TESES DE EDUCAÇÃO		
		DÉBORA CRISTINA MASSETTO KENIA ROSA DE PAULA NAZARIO
137	JOHN DEWEY E PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	1347
		PEDRO LUIZ PADOVINI ROZIMEIRE TOZZI CORTEZINI
138	OS FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCAR	1357
		LÚCIO DE CASTRO FÁBIS; THAÍS LEONARDO DOS SANTOS; GLAUCO NUNES DE SOUZA RAMOS; OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR
139	BLOGS NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	1367
		GABRIELA ALIAS RIOS ENICÉIA GONÇALVES MENDES
140	A TAXONOMIA DE BLOOM COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	1378
		ROSÂNGELA BORGES PIMENTA FERNANDO JOSÉ SPANHOL
141	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	1389
		LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS ALAN BRONZERI DIAS
142	UM TRABALHO COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES VISANDO INCENTIVAR A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL	1399
		MICHELLE FRANCISCO DE AZEVEDO RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI
143	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	1409
		ROSANA FÁTIMA DE ARRUDA CANDIDA SOARES DA COSTA
144	TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS: DAS BARREIRAS RACIAIS A ASCENSÃO SOCIAL	1420
		NILVACI LEITE DE MAGALHÃES MOREIRA MARIA LÚCIA RODRIGUES MÜLLER
		1431

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO, RAÇA E INFÂNCIA¹

*Neusani Oliveira Ives²
Wilma de Nazaré Baía Coelho³*

INTRODUÇÃO

O tema relações raciais e educação infantil se mostra promissor no campo da discussão acadêmica sobre diversidade e infância, haja vista, que a educação infantil no país está ganhando força legal, como uma etapa da educação básica que precisa ser valorizada e ofertada às crianças de 0 a 05 anos de idade, de forma séria e comprometida.

No Brasil na década de 80 foi promulgada a Constituição Federal de (1988), avanço na relação entre Estado e o tratamento legal no que diz respeito às questões raciais, determinando como direito:

Art. 3º IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Art. 4º VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁴.

Em destaque é indicada a prática do racismo institucionalizado como crime inafiançável e imprescritível e a obrigação do Estado de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação.

A aprovação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394/96 significou avanços rumo à construção de uma educação democrática. No que relaciona à educação para a diversidade no art. 26 assegura que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

¹ O texto apresentado comporá parte inicial da dissertação de mestrado provisoriamente intitulada - Um estudo sobre práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Lei nº 10.639/03: 2003 – 2013.

² Graduada em Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de pesquisa *Currículo, Epistemologia e História* e integrante do NEAB/UFPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA- E-mail neusani_26@hotmail.com.

³ Doutora em educação, professora orientadora e coordenadora do NEAB/UFPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA - Universidade Federal do Pará – UFPA - E-mail wilmacoelho@yahoo.com.br.

⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 18 ago. 2012.

Chama-se atenção para modificação desta Lei, mais especificamente no seu artigo 26, pela aprovação das Leis de nº 10.639/03 e de nº 11.645/2008, constituída da seguinte forma:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A escola tem o desafio de assegurar igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, como prevê a legislação nacional, assim sua inclusão no currículo escolar em todas as etapas da educação básica, inclusive na educação infantil, foco desta pesquisa, é fator determinante.

Deixando espaço para que seja entendido que a educação para as relações raciais deva ser realizada desde a educação infantil, primeira etapa da educação básica, sendo tarefa de todos os educadores, a proposição de estratégias que apontem o reconhecimento oficial do negro na sociedade brasileira.

[...] a questão racial deve ser considerada como eixo fundamental. Essa exigência deve incidir sobre desde as políticas de educação infantil, período em que a discriminação racial entre as crianças e entre estas e os adultos é assimilada de forma estrutural na formação dos sujeitos, até as políticas de educação superior. (BRASIL, 2008, p.12).

Neste documento é aclarada a importância da educação para as relações raciais em todas as etapas de ensino, começando da educação infantil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são indicadas ações educativas de combate ao racismo e a discriminação para serem realizadas na Educação Básica, em todos os níveis, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem (BRASIL, 2009, p.49). A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças

com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (BRASIL, 2010b, p.21).

De acordo com os documentos legais arrolados enfatizamos a necessidade de maior atenção na educação para relações raciais desde a primeira infância.

Nesse sentido objetivamos com o desenvolvimento desta pesquisa:

- ✓ Contextualizar as relações raciais no Brasil na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, numa perspectiva legal;
- ✓ Apresentar um estado da arte sobre a temática educação para as relações raciais na educação infantil.

METODOLOGIA

O percurso metodológico realizado constituiu-se de pesquisa bibliográfica, consulta de documentos legais e levantamento/estado da arte realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES⁵ a partir dos descritores: preconceito racial e infância, educação infantil e questão racial, educação infantil e a lei nº 10.639/03, pré-escola e questão racial, creche e discriminação racial, tendo como recorte temporal o período 2003 – 2013.

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES RACIAIS NA INFÂNCIA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Os dados disponíveis da PNAD (2009)⁶ a partir do campo cor - raça, identifica que nas regiões, Norte e Nordeste, a maioria das crianças e dos(as) professores(as) de educação infantil são “pretos” e “pardos”. Todavia, a maioria dos estudos que vêm sendo feitos no Brasil sobre as relações raciais na educação infantil são provenientes do Sul e do Sudeste, em que as crianças e professoras negras são minoritárias em determinadas redes de ensino (ROSEMBERG, 2012). Desse ponto podemos inferir a necessidade da produção do conhecimento acerca dessa questão, sobretudo nas regiões em que a população pobre e negra, tanto de maior idade, quanto na fase da infância, é maioria.

O reconhecimento da garantia de vivência dos direitos à cidadania da população negra e afro descendente na educação, no que diz respeito a sua história e cultura é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, pelas alterações sofridas em seu art. 26 com a aprovação das Leis de nº 10.639/03 e de nº 11.645/2008, a alteração é constituída da seguinte forma:

⁵Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁶Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD/IBGE.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro - brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (DIAS, 2005, p. 58).

A escola tem o desafio de assegurar igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, como prevê a legislação nacional, assim sua inclusão no currículo escolar em todas as etapas da educação básica, inclusive na educação infantil, é fator determinante.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são indicadas ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, para serem realizadas, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana traz a seguinte discussão.

Em 2006, segundo os dados estatísticos, apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches; entre as crianças brancas esse número é igual a 17,6%. Na pré-escola, a diferença é menor, mas da mesma forma desigual: na população infantil branca 65,3% estão matriculados na pré-escola, enquanto na população infantil negra esse número representa 60,6% do total da população infantil. (BRASIL, 2009, p.49).

De acordo com o documento esses números mostram o grande desafio que se apresentam para a Política de Educação Infantil no que se refere à educação das relações Etnicorraciais.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileira. (BRASIL, 2009, p.49).

Dessa forma o currículo deve se pautar num conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a

promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, possibilitando o acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

O Estado brasileiro, historicamente não garantiu a cobertura de atendimento em Educação Infantil para toda a população. O processo de exclusão acontece a partir dos elementos idade/raça, atingindo com maior intensidade a população indígena e negra, na faixa etária de zero aos seis anos de idade, sobretudo de 0 a 3 anos.

Ao abordar a discussão sobre as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil⁷ –, é também indicar que para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, bem como suas diretrizes curriculares, necessitamos de mudanças nas práticas pedagógicas de professores (as) de toda as etapas da educação básica.

Consideramos que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, juntamente com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, como avanços na implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.

Essas duas diretrizes articulam – se e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Nesse sentido a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (BRASIL, 2010b, p.21).

Assim segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010) a criança é considerada sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Porém entendemos que sua consolidação dependerá das políticas públicas instituídas e da atuação dos agentes da educação, de forma competente, primando por uma prática curricular voltada para a construção de uma visão saudável em

⁷Discussão trazida no texto *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*, apresentado no programa Salto para o Futuro/TV Escola/ SEED/MEC de 23 a 27 de outubro de 2006, disponível em <tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175527Relraciais.pdf> acesso em 12 ago.2012.

relação à história e à cultura do povo negro e afrodescendentes, favorecendo a superação das desigualdades raciais e sociais.

ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS E INFÂNCIA

Utilizando os descritores: preconceito racial e infância; educação infantil e questão racial; educação infantil e a Lei nº 10.639/03; pré-escola e questão racial; creche e discriminação racial, pudemos encontrar produções acerca da temática relações raciais e infância, como descritas a seguir.

Oliveira (2011) realizou pesquisa participante em uma escola pública municipal de Fortaleza – CE. Tratou-se de uma proposta de realização de oficinas com alunos e professores de turmas de infantil ao 5º ano, sobre a Lei Federal nº 10.639/03 como mecanismos de valorização da cultura negra nessa escola. A dissertação apontou que os alunos reagiram de forma positiva à introdução de conteúdos sobre as populações africanas e afrodescendentes em seus saberes escolares.

A dissertação de Silva (2010) que buscou perceber os caminhos que estavam sendo trilhados para a implementação da Lei federal nº 10.639/03 nas escolas da rede municipal de ensino de São João de Meriti, nas escolas de Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Objetiva identificar como era abordada a questão racial no cotidiano escolar. Como resultado indicou que a rede de ensino do município pesquisado não implementou efetivamente a Lei nº10.639/03.

Nestas duas pesquisas o objeto investigado fica em torno tanto da educação infantil como também no primeiro segmento do ensino fundamental, percebemos uma mistura, a qual nos faz questionar o que está sendo considerada educação infantil e como é interpretada.

Rosemberg (2012) chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao se discutir educação infantil, de forma que estejam inclusas tanto a creche como a pré-escola, ou seja, as crianças de 0 a 03 e as de 04 e 05 anos de idade.

O trabalho de Pereira (2006) investigou a ética como conteúdo curricular e práxis de ensino na educação infantil. A realização do trabalho aconteceu num centro de educação infantil (CEI), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Algumas inquietações motivaram a pesquisa: Por que se ensina ética no CEI?; O que é ensinar ética para o grupo de educadoras?; Como está estruturado o ensino de ética no CEI?; Como acontece na prática o ensino de ética?; Quais são as dificuldades enfrentadas?; Como as educadoras resolvem essas dificuldades?

O trabalho de Oliveira (2004) é um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa relacionada à creche, envolvendo a análise das práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre 0 e 03 anos de idade.

A pesquisa de Teles (2010) buscou compreender como as crianças negras estavam construindo sua identidade e consciência racial e como a prática pedagógica influenciava e/ou se contribuía de modo positivo ou negativo para esse processo, articulando representações sociais e relações raciais numa perspectiva da prática pedagógica desenvolvida na educação infantil.

O trabalho apontou que, desde bem pequenas, as crianças negras vão construindo sua identidade racial baseada em conceitos negativos sobre os negros, difundidos na escola e na sociedade como um todo. De forma que as informações negativas a respeito da população negra são difundidas nas relações sociais, nas conversas cotidianas, nos olhares e também na falta de representatividade positiva dessa população no ambiente escolar, de tal modo que desde muito cedo as crianças compreendem e internalizam o ideal de branqueamento.

A pesquisa de Venâncio (2009) se vincula aos estudos brasileiros que analisam de forma crítica a criação e difusão de formas de hierarquização social (de idade, gênero, raça e relativos à deficiência) por meio de discursos e imagens veiculadas pela literatura infanto-juvenil. No plano teórico, a pesquisa é orientada por essa perspectiva crítica e por contribuições do interacionismo simbólico, em especial pelos conceitos de identidade social e de estigma.

A análise proposta operou com a hipótese de que o discurso midiático e o difundido pelos livros infanto-juvenis e didáticos têm ficado em geral, alheios a apresentação da diversidade. Venâncio problematizou as personagens apresentadas nas obras que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2008. Sua pesquisa constatou ligeira atenuação na frequência de personagens dominantes e subordinados, reiterando resultado de pesquisas anteriores, verificou - se ainda, de forma aberta ou velada, relações de subordinação nas tramas desenvolvidas, o predomínio de personagens humanos, do sexo masculino, brancos, sem deficiência, com alteração somente no que se refere à idade.

Lopes (2008) estudou as relações étnico-raciais entre/para com crianças das séries iniciais de uma escola de ensino básico no município de Aracruz/ES. Problematizou sobre o mito da democracia racial, que persiste na sociedade brasileira. Indica que, na escola, as crianças sentem as marcas deste “mascaramento” quando são submetidas às mazelas do racismo, dentro de uma instituição que lhes é de

direito. Afirma que a escuta das narrativas dos pequenos atores produz e lapida formas representativas deste cenário. O silêncio dos sujeitos discriminados se faz perceber ou camuflar, mas sutilmente demonstram o sofrimento da exclusão. As crianças e as discriminações étnico-raciais como incidentes na violência escolar, violência tornada invisível por conta da não-escuta dos adultos.

Alexandre (2006) investigou como ocorrem as interações entre alunos negros e não negros na escola. Realizou um estudo sobre os processos implícitos nas interações escolares. Constatou que as interações entre os alunos negros e não negros nos diferentes espaços pedagógicos são permeadas por comportamentos e atitudes discriminatórias banalizadas no cotidiano escolar, concluindo que as constantes situações discriminatórias a que são expostos os alunos negros no ambiente escolar resultam tanto em relações tensas e conflituosas como também comprometem a formação de uma identidade positiva.

Como percussores da discussão relações raciais na infância, indicamos pesquisadores como Godoy (1996), Dias (1997) e Cavalleiro (1998) na década de 90. Para Cavalleiro (1998) são questões silenciadas tanto na escola como no seio familiar, resultado do processo histórico da crença da falsa democracia racial existente no país.

Percebemos que a produção do conhecimento em torno da temática relações raciais e infância ainda é pouca, e a ênfase é dada aos processos de discriminação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, relação de alunos negros e não negros no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os primeiros anos de vida da criança é espaço - tempo privilegiado para promover uma educação com vistas à eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, ajudando as mesmas a respeitar a história e a cultura do outro, valorizando suas diferenças e singularidades.

A legislação brasileira reconhece a educação em creches e pré-escolas para crianças com menos de seis anos idade, como direito instituído, inclusive para os negros, indígenas e pessoas com algum tipo de deficiência.

Entendimento de que a educação infantil é uma etapa da educação em que deve ser vista como oportunidade de criação de subjetividades positivas em relação ao outro, tido como diferente, considerando que os primeiros anos de vida da criança é espaço - tempo privilegiado para promover uma educação com vistas à redução de

preconceito, racismo e discriminação, haja vista que crianças de faixa etária de 03 a 05 anos já demonstrarem preconceito, dentre eles o racial.

Diante das discussões aqui privilegiadas entendemos que infância e relação raciais são categorias instigantes, que carecem maior visibilidade no espaço acadêmico como campo do conhecimento científico.

Como também indicamos a necessidade da escola estar preparada para o trato da questão racial, de modo a contemplar todas as etapas da educação, para que desde a mais tenra idade, já na educação infantil, as crianças aprendam a lidar de forma positiva com as diferenças a partir do conhecimento e valorização dos povos que constituem nossa sociedade.

REFERENCIAS

ALEXANDRE, I. J. **Relações raciais**: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública. 2006. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá. 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10639.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010**. Institui o Exame Nacional de Ingresso na carreira docente. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5638&Itemid=>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivoslegislacao/Res.%20CNE_CP%2001_2004%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais%20e%20Ensino%20de%20Historia%20e%20Cultura%20Afro-Brasileira%20e%20Africana.pdf. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004810.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605**, de 20 de maio de 2008. Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para implementação da Lei 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_mec.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, L. R. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**: três escolas, uma questão, muitas respostas. 1997. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cuiabá, 1997.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de F.; KUHLMANN JUNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LOPES, M. L. S. **O que as crianças falam e quando elas se calam**: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar. 2008. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana, ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, L. B. de Sá. **Cultura Afrocearense**: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza. 2011. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, M. S. **Representação dos negros nos livros didáticos de história**: mudanças ou permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. 2009. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.

PEREIRA, N. da S. **A ética enquanto práxis na educação da infância**: um ensino em questão. 2006. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, Maria A. Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

SILVA, K. V. da. **A implementação da Lei 10.639/03 no Município de São João de Meriti**: limites e possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

VENÂNCIO, A. C. L. **Literatura infanto-juvenil e diversidade**. 2009. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES TEÓRICAS A RESPEITO DAS CONCEPÇÕES, POLÍTICAS PÚBLICAS, OFERTA E QUALIDADE

*Diego Coelho de Souza¹
Marinete Lourenço Mota²*

INTRODUÇÃO

Esta comunicação pretende apresentar os conceitos e categorias teóricas a partir do estudo bibliográfico e documental acerca dos aspectos teóricos e legais da Educação Infantil Pré-escolar realizado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pelo Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant, Pólo no Alto Solimões da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

O objetivo geral da pesquisa foi de realizar um estudo a respeito dos aspectos legais que garantem a oferta e a qualidade da educação pré-escolar em Benjamin Constant como um direito social, conquistado nacionalmente ao longo das políticas públicas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança.

São muitas as problemáticas no campo da educação infantil, a maior delas é a exclusão de crianças da educação pré-escolar em nosso país, constatado pelo senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (*apud* TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010).

Uma vertente da problemática pré-escolar é o tipo de atendimento compensatório (KRAMER, 2006), onde a qualidade na pré-escola é negligenciada, e o atendimento das crianças em grande parte é realizado por pessoas despreparadas, sem qualificação específica para realizar a tarefa de cuidar e educar.

Frente ao exposto, o interesse pela temática surgiu a partir de questionamentos e preocupações sobre a situação de descaso que está sujeita a educação infantil, principalmente no que se refere ao atendimento de qualidade e quanto ao acesso à pré-escola pública, sendo esse espaço diferenciado fundamental para o desenvolvimento da criança, visto também que, a oferta da educação infantil pré-escolar, hoje é obrigatória, devendo o poder público competente oferecer a todas as crianças, no prazo até 2016, conforme a emenda constitucional nº 59 de 2009.

METODOLOGIA

¹diego_souzamanaus@hotmail.com

²mlmota71@gmail.com

A metodologia da pesquisa pautou-se numa abordagem quali/quantitativa a partir da pesquisa bibliográfica e documental em caráter exploratório, objetivando oferecer uma visão panorâmica, enquanto um fenômeno pouco explorado no contexto local, utilizando-se da técnica de análise documental para a coleta de dados.

O estudo bibliográfico fundamentou as ideias teóricas sobre políticas públicas; oferta; qualidade e concepções de educação infantil a partir da etapa de coleta de dados, tendo como fontes principais os documentos e legislações coletados, organizadas por categorias na tentativa de responder os objetivos propostos, enquanto resultados e discussões da pesquisa.

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história contada por Ariès (2006) – historiador que pesquisou a história social da criança – postulava que o surgimento do sentimento da infância na Europa e a necessidade de atendê-las, em locais como as creches e internatos, foram decorrentes das mudanças que ocorreram na sociedade na transição do séc. XIII ao XVIII, as formas de organização da sociedade, o modelo econômico e os modos de produção adotada em cada época e lugar, foram determinantes na forma do adulto percebê-la em seu papel na sociedade.

Segundo Kramer (2006) a educação infantil teve seu início formalmente no Brasil por volta do fim do séc. XIX. A partir de 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo surgem os primeiros jardins de infância atendendo inicialmente as crianças da elite.

A partir desse contexto, surge o atendimento público as populações infantis de baixa renda com a finalidade de combater a pobreza, em tese, são políticas passageiras e de caráter compensatório, como relata autores como Kramer (2006) e Kuhlmann Jr. (1998) sobre o disfarce entre o discurso e a realidade da educação infantil, devido escassez do financiamento, incidindo nas precárias condições das instituições, que geralmente tinham o atendimento feito por pessoas despreparadas para esse fim. Desse modo era retratada a Educação Infantil pública (BRASIL, 1998, v. 1 p.17):

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de Educação Infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa

perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

A origem do direito do atendimento educacional nas primeiras infâncias, no cenário brasileiro, foi marcada, pelas preocupações de proteção e assistência, este efeito foi devido o grande índice de mortalidade, e como igual, as populações infantis viviam desassistidas tanto pelas políticas públicas, como também pelos interesses da sociedade civil que não as percebiam enquanto seres sociais, o que marcou negativamente a memória da educação infantil no Brasil.

Frente a essa situação, as instituições de Educação Infantil compreendem-se como espaços fundamentais para estimular e desenvolver os aspectos afetivo, cognitivo, motor e sociocultural da criança, através de atividades que integrem assuntos como: a cidadania, o reconhecimento das diferenças, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito mútuo e as áreas de conhecimento de mundo, complementado a educação da família e da comunidade que são primordiais para o crescimento equilibrado e o bem estar da criança.

Contraopondo-se a educação de cunho compensatória, que segundo Kramer (1982) tem suas raízes alicerçadas, na teoria da privação cultural, o qual postula que a dificuldade de aprendizagem da criança advém de suas péssimas condições de vida, essa era a proposta subliminar adotada naquela época, para a educação da criança menor de sete anos, o qual concebia esse atendimento como formar e recompensar as famílias carentes que não poderiam por suas condições socioeconômicas, proporcionar diversidade de experiências culturais aos filhos.

Nessa perspectiva, as escolas de Educação Infantil surgem como mecanismo de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo como dispositivo de preparação e moralização das classes populares. É Kramer quem contesta esse padrão de universalização de comportamento infantil que rotula as crianças e as classificam em superiores e inferiores, ricas e pobres, bem como da distinção do direito de ter uma Educação Infantil de qualidade e de quem deve ter apenas a educação preparatória ou assistencialista, quando diz que:

Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, ao contrário, supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas

(economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam as crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdo que deveriam ser nelas inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório. (2006, p. 24).

Logo, pensar na educação de crianças é pensar em sua condição de vida, na cultura em que esta vivencia, naquilo que ela já possui de possibilidades e de virtudes e, é claro, atendendo suas carências psicológicas e orgânicas, estabelecendo políticas que atendam a concretude da criança, dialogando com sua função no contexto sociocultural, propondo uma educação que parta das habilidades inatas da criança, do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Ao contrário daquela que enfatiza o excesso de atividades curriculares e extracurriculares, em que a vida da criança consiste na preparação para a vida futura, desenvolvendo competências para possuir um bom emprego quando adulto. Não que isso não seja bom, pelo contrário, é preciso equilibrar e integrar essas experiências a ações enriquecedoras que atendam suas peculiaridades, ampliando suas potencialidades, na apreensão de novos conhecimentos e preparando-os para o exercício da cidadania, favorecendo assim o pleno desenvolvimento da criança.

Para Garcia (2005) e Jobim e Souza (2012), o grande desafio da atualidade, é educar as crianças contra os problemas da sociedade moderna, no qual as crianças e os jovens, cada vez mais precocemente, perdem os bons costumes, absorvendo os novos modelos de vida e valores impostos pela sociedade capitalista, tendo que viver num ritmo de vida acelerado, o que produz novas necessidades e geram novos consumos, formando assim um círculo vicioso: a massificação da sociedade.

Nesse sentido a Educação Infantil assume um importante papel social, conforme defende Garcia (2005, p.10):

Vamos defender com todo vigor a importância do atendimento pedagógico a estas crianças, não para “salvar a escola” como já quiseram alguns, nem tampouco para o “desenvolvimento integral” do ideário liberal, mas porque acreditamos ser nas primeiras idades que se instala a relação da criança com o conhecimento – é ali que a ação pedagógica competente provoca “a paixão de conhecer o mundo”, é ali que

começa a ser construída a cidadania consciente e comprometida ou a subalternidade consentida.

Defenderemos, em última instância, a escola de Educação Infantil como um espaço de luta, em que os interesses hegemônicos atuam no sentido de dificultar, senão impedir, a criação de uma escola de qualidade para as crianças das classes populares, mas que, contraditoriamente, os interesses contra hegemônicos lutam por instalar uma discussão política sobre o seu papel e por criar um movimento de reorientação curricular.

Nesse viés, torna-se inevitável a difusão de um olhar sensível e reflexivo sobre a educação infantil, a partir do que é ser criança nos diferentes contextos e do seu próprio ponto de vista, como um ser particular, com características bem diferentes dos adultos, portador de direitos, que exige uma proposta pedagógica visando à formação plena.

POLÍTICAS PÚBLICAS, OFERTA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos (KRAMER, 2006; KUHLMANN JR., 1998; PASCHOAL; MACHADO, 2009; SANTOS, 2001) demonstram que as mudanças econômicas, políticas e sociais marcaram o surgimento do fenômeno da escolarização da criança no Brasil no séc. XX e revelam a estreita relação com seus limites, que se encontra no disfarce do discurso superficial do Estado em atender de fato essa conquista legal, que é direito público subjetivo da criança, em vista, da falta de acesso e qualidade adequada para a sua efetivação.

Segundo Kramer (1996), na metade do século XX com a expansão industrial e a urbanização no país, iniciou um processo de inserção social da mulher, em postos de trabalho nas fabricas, surgindo uma crescente demanda por locais para a guarda das crianças pequenas, incentivado também por pressões dos movimentos sociais, que resultaram na criação de políticas públicas que beneficiaram as mulheres, porém junto com esse crescimento ainda predominou o atendimento de caráter assistencialista, que delineou uma visão de educação compensatória, sem fins pedagógicos, sendo visto como locais de guarda.

A finalidade da educação nas primeiras infâncias da época variava de acordo com a classe social de origem, havia a discriminação do ensino, pois, as crianças da aristocracia eram escolarizadas com o intuito de prepará-las para uma atuação futura de substituir e manter a posição social da família, enquanto as crianças das classes populares tinham um tratamento preconceituoso, isto é, o atendimento não tinha

intenção de proporcionar uma boa educação, refletindo-se numa proposta destinado a submissão da condição de vida subalterna, nesse sentido argumenta Rollet-Echalier (1990 *apud* KUHLMANN JR., 1998, p. 28):

[...] esse processo, se responde a interesses das classes dominantes e do aparelho de Estado, não é feito em completa oposição às classes populares, camponesas e urbanas; ele também responde efetivamente a certas de suas expectativas, a certas de suas necessidades. Mas a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriram uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir da generalização de caracterizações parcializadas. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como *menino de rua*, que, por sua vez, torna-se sinônimo de *trombadinha*, ou *menor infrator*, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século.

A Educação Infantil foi marcada pelo seu caráter assistencialista que visava suprir as deficiências de saúde, nutrição, higiênica, isto quer dizer, que as classes dominantes se prevaleciam e utilizavam dessa política para preservar seus interesses e perpetuação da ordem social que vigorava na época.

A oferta da educação infantil às populações infantis em idade pré-escolar tem deixado muito a desejar, pois de acordo com o relatório “Síntese de Indicadores Sociais” (IBGE, 2010, p. 153), referindo-se à relação entre ricos e pobres, “*Entre as crianças de 0 a 5 anos de idade, 30,9% das mais pobres frequentavam creche ou pré-escola, chegando esta proporção a alcançar 55,2% no estrato 20% mais rico*”.

O relatório supracitado revela segundo as estatísticas, que o Brasil não conseguiu atingir as metas lançadas pelo Plano Nacional da Educação 2001 – 2011 para a oferta da educação infantil, que estabeleceu, até 2011, que 80% das crianças de quatro (4) a cinco (5) anos deveriam estar sendo atendidos em instituições pré-escolares, entretanto, os dados revelam que não houve esse crescimento no acesso e os recursos investidos mostram serem insuficientes para ampliação da oferta.

Tem sido evidenciada na sociedade contemporânea a preocupação dos aspectos qualitativos na educação em geral, e do mesmo modo é algo que é esquecido e ignorado, o que é preocupante para a Educação Infantil, uma vez que esta é o alicerce da formação humana e base para a jornada escolar do aluno.

Peter Moss (2002 *apud* BRASIL, 2006, v. 1, p. 22-23) fala que:

A qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;

- Definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências;
- O processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais;
- As necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir;
- Portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

Nesse sentido, a qualidade na educação infantil (BRASIL, 2006, v. 1) constitui-se em um processo de construção social e de busca por ideais, que deve ser pensado e decidido pelo coletivo, sendo imprescindível a participação democrática da comunidade escolar na definição dos princípios de qualidade na escola infantil, buscando debater e negociar as peculiaridades de cada contexto, respeitando as diferenças culturais e condições socioeconômicas das populações infantis.

Após a conquista da Constituição de 1988, sucedeu no ano de 1989 a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, onde foi estabelecido aos Estados-partes o compromisso de assegurar com prioridade à universalização do acesso a educação. Fica evidenciada a necessidade de ampliar a oferta, para atender a todos, pois segundo estudos a Educação Infantil favorece mais possibilidades para a criança progredir na vida escolar ajudando a melhorar sua qualidade de vida, afirmações contidas no Relatório da UNICEF “Situação da Infância Brasileira 2006” (2006, p. 67):

Um desses estudos (Perry Preschool Study) acompanhou por anos a trajetória de meninas e meninos negros norte-americanos de baixa renda – da Educação Infantil aos 40 anos de idade. Os pesquisadores dividiram as crianças em dois grupos: um com as que frequentavam estabelecimentos de Educação Infantil, outro com as que não tinham acesso a creches e pré-escolas. Quando os participantes da pesquisa tinham 40 anos, constatou-se que no primeiro grupo havia mais pessoas que terminaram o ensino médio. Além disso, conseguiam melhor colocação no mercado de trabalho e recebiam salários maiores. Segundo as análises do economista, a probabilidade de engravidar na adolescência é menor entre as meninas participantes de programas de Educação Infantil. Também é menos provável que meninos que frequentam creches ou pré-escolas cometam crimes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, isto quer dizer, que a escola deve proporcionar

ações que possibilite a criança o contato com a cultura, a brincadeira, a interação em grupo, ao respeito ao outro, a cidadania, a arte e ao conhecimento em geral, sendo reconhecida a educação como direito da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos o reconhecimento da Educação Infantil no Brasil teve seu advento por iniciativas da sociedade internacional, principalmente no pós-guerra para tratar sobre a situação da infância, eventos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989.

Os movimentos sociais no Brasil também foram decisivos para esse reconhecimento, o qual encerrou no processo de Estatuinte de 1988, reconhecendo o direito da educação da criança e concebendo-a como sujeito de direitos, e, mais tarde reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir disso a Educação infantil foi dividida por faixa etária: de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos sendo respectivamente os locais de atendimentos a creche e a pré-escola.

No entanto, a educação infantil sofreu um longo processo de integração ao sistema educacional, pelo motivo de anteriormente essas instituições estarem ligada aos órgãos de assistência social, inferindo dessa forma no atendimento compensatório e assistencialista sem qualidade. Essa herança histórica, tem se refletido até hoje numa visão da pré-escola como depósito: local que não há necessidade de aprender ou de educar.

Diversos estudos das ciências como pedagogia, psicologia, biologia, antropologia, sociologia que estudam o desenvolvimento infantil e a criança demonstram que a frequência à educação pré-escolar contribui para a melhoria do desempenho escolar da criança, contribuindo para ela aprender o sentido de interação em grupo e promover a formação de sujeitos autônomos, bem como de oferecer melhor perspectiva de vida para elas, sendo também de importância social a frequência na educação infantil.

Outro ponto a ser abordado, é a reflexão da criança, como: sujeito de direitos, e a Educação Infantil como direito social, como também a promoção de pesquisas da realidade educacional e da condição da criança, para assim poderem elaborar políticas públicas concretas e eficientes capazes de beneficiá-las de fato. Portanto, a garantia legal da Educação Infantil não é o suficiente, é preciso ainda ser efetivado a universalização do acesso e da qualidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988) da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.v. 1 e 2.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 10. Jul. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/.../emc59.htm>. Acesso em: Julho de 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional Nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/.../emc53.htm>. Acesso em: Julho de 2011.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação da Infância Brasileira 2006**: crianças de até 6 anos o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento. Brasília, Cross Content, 2005. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10167.htm>. Acesso em: 25jul. 2011.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Revisitando a Pré-Escola**. 6.ed. São Paulo. Cortez, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KRAMER S.; LEITE, M. I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

KRAMER S.; LEITE, M. I. **Privação Cultural e Educação Compensatória**: uma análise crítica. In: Cadernos de Pesquisa: São Paulo n.42, p. 54-62, Agosto 1982.

KRAMER S.; LEITE, M. I. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER S.; LEITE, M. I. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História da Educação Infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. HISTEDBR On-line, Campinas-SP, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: jul. 2011.

SANTOS, Maria A. Cunha dos. **A compreensão de ser criança na contemporaneidade brasileira**: a família, a sociedade e a escola. Belém-PA, 2001. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/ser_crianca.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Dados Estatísticos sobre a Educação Básica em Benjamin Constant**, 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-municipio/municipio/am/benjamin-constant/>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LEITURA¹

Denilson Diniz Pereira²

Julianne Rodrigues³

George Hoffermand Rizzat Gomes de Souza⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico foi desenvolvido com o objetivo de analisar a importância da leitura de histórias como estratégia metodológica de estudo para a Educação Infantil, buscando nesta perspectiva no primeiro momento dialogar o histórico da Literatura Infantil assim como sua evolução.

Por meio da literatura a criança vivencia e desenvolve a imaginação, os sentimentos e as emoções de forma prazerosa, levando o sujeito a (re) pensar e a criticar o próprio mundo que o cerca, despertando o gosto pela leitura, enriquecendo o seu vocabulário, a sua criatividade, a sua fantasia, permitindo que as mesmas viajem pelo mundo que criaram, pois irão se colocar no lugar dos personagens ampliando assim a sua criatividade por meio do faz de conta.

O incentivo pela leitura deve começar não na escola, mas pelos pais para que possam ser aguçados a trabalhar e a ter assim curiosidade em outras histórias. O principal objetivo da pesquisa para as crianças é aflorar emoções, sensações, pensamentos e curiosidades que a história transmite. Por isso o gosto pela leitura deve ser incentivado pelo professor desde a educação infantil que é o momento que os hábitos estão se formando.

Para Coelho (2000), existem dois fatores primordiais para que as crianças despertem o gosto pela leitura, à curiosidade e o exemplo, por isso, na hora de ler a história para as crianças, o educador não pode ler de qualquer forma, deve interpretar, mudando a entonação da voz e deve demonstrar entusiasmo e curiosidade. As histórias devem estar adequadas à faixa etária, como também o ambiente que será lido deve ser preparado e o educador permanecer atento para que todas as crianças visualizem o objeto de prazer o livro, já que as imagens são importantes para o seu desenvolvimento na educação infantil.

¹ Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Campis Parintins-AM e Humaitá-AM - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Ambiente Amazônico – GEPEAM

²denilsondinizp@gmail.com

³julianne-rodriques@hotmail.com

⁴ranger_124@hotmail.com

Durante o desenvolvimento da leitura as crianças passam por fases, que devem ser respeitadas no momento da escolha do livro a ser apresentado. Essas etapas não dependem exclusivamente da idade, mas do amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual.

Coelho (2000) tabula em cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico.

Para D'Amorim (1995), o desenvolvimento humano ocorre por estágios, todos na mesma ordem, porém a idade pode variar. Os estágios são os seguintes: 0-2 anos é o período sensório motor (a criança tem consciência do próprio corpo, diferenciando-se do mundo), 2-7 anos é o período pré-operatório (a criança desenvolve a linguagem, e a partir de então se tem a socialização, desenvolvimento do pensamento e da intuição), 7-11-12 anos é período das operações concretas (desenvolve o pensamento lógico das coisas concretas, supera o egocentrismo e têm noções de peso, volume), 12 anos em diante é o período das operações formais (desenvolve a capacidade para entender e cria conceitos abstratos, é capaz de chegar a conclusões a partir de hipóteses).

Para Cunha (1998), os primeiros livros direcionados as crianças foram feitos por professores e pedagogos no final do século XVII, a partir desse período que a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

O século XVIII foi marcado por grandes transformações sociais e econômicas. No âmbito social, surge uma nova classe denominada burguesia, que buscava estabilidade no poder por meio da intelectualização; nesse momento há uma reorganização escolar.

Cunha (1998) destaca que foi Monteiro Lobato que iniciou a literatura infantil brasileira, com sua obra "Sítio do Pica-Pau Amarelo", pois nascia aí um verdadeiro universo fabuloso destinado à criança na formação de caráter, pois suas obras retratavam o certo e o errado de uma maneira sutil e delicada, que somente quem é criança consegue interpretar.

Nesse sentido tem-se como objetivo geral "Conhecer por meio da leitura a vivência desenvolvida na educação infantil" e objetivos específicos "Analisar a importância da leitura de histórias como estratégia metodológica de estudo para a Educação Infantil"; "Propor as crianças por meio da leitura a descoberta de emoções,

sensações, pensamentos e curiosidades que a história transmite” e “Selecionar os avanços e dificuldades da prática da leitura na educação infantil”.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento metodológico optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo, pois se verificará dados que não têm como serem medidos, nesse caso a importância da leitura de histórias para crianças de 2 a 5 anos, ou seja, escolas de educação infantil. E se fundamenta em dados teóricos de estudiosos como: Abramovich, Azevedo, Bettelheim, Bamberger, Cadermartori, Cunha, D’Amorim, Michel, Zilberman.

Segundo Michel (2005, p. 33) “A pesquisa é qualitativa porque trabalha com dados que não podem ou não têm como serem medidos, havendo uma correlação de dados interpessoais, portanto, convence através da experimentação empírica”.

A história traz diversas possibilidades de aprendizagens, como os valores apontados no texto, à relação do comportamento das crianças da história e comportamento das próprias crianças, possibilita ao professor desenvolver a troca de opiniões, o diálogo, o desenvolvimento da capacidade de expressão. Porém, a literatura infantil não deve ser trabalhada apenas com intenção pedagógica, didática ou para incentivar o hábito da leitura, mas é importante que sejam trabalhados o imaginário e a fantasia.

Ao dialogar com a literatura infantil em sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a sua própria realidade. Ao ler a história a criança cria condições em que ela se desenvolve com a mesma a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história e identidade.

Segundo Azevedo (2003, p. 05):

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia com forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a

busca do auto-conhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

A escola tem papel importantíssimo de incentivar os alunos a terem o hábito de ouvir e ler histórias, visto que ambos facilitam a aprendizagem e o senso crítico, afetivo e raciocínio, portanto, a literatura infantil deve auxiliar na formação de futuros leitores.

Como afirma Cadermatori (1987, p.66)

No entanto, a literatura tem um papel no desenvolvimento linguístico e intelectual do homem e, desse modo articula-se com interesses que a escola propala com seus, cabe a tentativa de explicitar qual poderia ser a relação da literatura com a criança a partir do início da escolaridade.

As histórias infantis devem ser muito mais exploradas pelos educadores, não sendo utilizadas apenas para fins pedagógicos, mas deveriam considerar as características do universo infantil, proporcionando momentos de prazer, nos quais as crianças iriam experimentar novas sensações e conhecer novos mundos, fantasiando o universo infantil.

Segundo Abramovich (p.17, 1997).

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do canto ou com o jeito de escrever dum autor e, então poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...]

Para Coelho (2000), o lúdico é importante em todas as fases da educação infantil, pois desenvolve o prazer de explorar, extravasar, relacionar-se consigo e com os outros, de fantasiar, criar e divertir-se. Por isso, o espaço no qual a criança está inserida dentro da educação infantil deve ser acolhedor e possibilitar a realização de atividades prazerosas.

DISCUSSÃO

Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas, a partir de então a literatura infantil ganhou espaço, muitos autores foram surgindo como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato. Porém, era uma literatura para adultos aproveitada para as crianças, baseada no aspecto moralista, centrado em uma representação de poder, uma literatura que estimulava a obediência, à igreja, ao governo ou ao senhor.

Para Zilberman (1998), até as duas primeiras décadas do século XX a literatura infantil tinha a finalidade de educar, de moldar as crianças. As obras dificilmente tinham o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer, falar da vida de maneira lúdica.

A partir da década de 70 a literatura infantil passou por uma modificação, com uma grande contribuição de Monteiro Lobato, no Brasil, e passa a valorizar a aventura, o cotidiano, a cultura, a escola entre outros temas. Atualmente a literatura infantil proporciona a criança desenvolvimento cognitiva, emocional e afetivo.

Segundo Cunha (1999, p.19):

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

É a partir desse período que a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

O século XVIII é marcado por grandes transformações sociais e econômicas. No âmbito social, surge uma nova classe denominada burguesia, esta classe buscava estabilidade no poder por meio da intelectualização é nesse período que grandes artistas, pintores e escritores são valorizados, e como é de conhecimento de todos, que a educação é a grande arma de um país; nesse momento há uma reorganização escolar e, juntamente a essa, a Literatura Infantil floresce.

Segundo Cadernatori (1994, p.23):

O início da literatura infantil pode ser marcado com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas" e outros. Depois disso, apareceram os seguintes escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush. No Brasil, a literatura infantil pode ser marcada com o livro de Andersen "O Patinho Feio", no século XX. No Brasil tivemos escrevendo literatura infantil José Monteiro Lobato, com seu primeiro livro "Narizinho Arrebitado" e, foi ele o primeiro escritor, que teve o respeito e o compromisso para com a infância, pois despertou um mundo de fantasias adormecido no imaginário infantil, mais adiante, muitos outros que até hoje cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler.

Assim observa-se que Monteiro Lobato iniciou a literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação. Com uma literatura centrada em personagens que percorrem e unificam seu universo ficcional, o autor

com toda certeza, revolucionou a Literatura Infantil. Seu ápice foi à obra “Sitio do Pica-Pau Amarelo”, pois nascia aí um verdadeiro universo fabuloso destinado à criança, a qual ajudou muitas crianças na boa formação de caráter.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE HISTÓRIAS EM UMA REALIDADE AMAZÔNICA

É importante ler histórias na educação infantil visto que a criança aprende a se expressar e se imaginam no lugar dos personagens em relação a lendas amazônicas, ampliando sua criatividade por meio do faz de conta. Por isso o gosto pela leitura deve ser incentivado pelo professor desde a educação infantil.

O incentivo pela leitura no município de Parintins começa na educação infantil, onde os professores ao lerem histórias para os alunos aguçam a mente da criança a trabalhar e a ter curiosidade em outras histórias. O principal objetivo de ler histórias nesta perspectiva para as crianças é aflorar emoções, sensações, pensamentos, curiosidades que a história das lendas amazônicas transmitem.

De acordo com Abramovich (1995, p.17):

Ler histórias para crianças, sempre, sempre[...] É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento[...] É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)[...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)[...] E, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas[...]

Neste pensar as histórias são importantes para que a criança estabeleça a sua identidade amazônica, compreendendo melhor as suas relações e o seu meio cultural, para que com o passar do tempo à criança passa a associar o real e o imaginário.

Segundo Abramovich (1997, p.16) “Ouvir muitas histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Ao ouvir, discutir e representar as histórias escutadas, a criança consegue estabelecer relações entre linguagem oral e a língua escrita. Deste modo, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos através da literatura infantil é imprescindível para que as crianças possam utilizar a experiência

que trazem com a língua oral e com outras formas de representação no desenvolvimento do processo de construção da escrita.

A LITERATURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

A literatura infantil influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita por isso torna-se importante desde muito cedo o contato com os livros, para que a criança possa desenvolver o hábito de ler.

A criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita para ela terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca.

Para Bettelheim, (1996,p.43):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela "atmosfera literária" que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. "A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura."

Desenvolvendo assim o interesse e o hábito pela leitura sendo um processo que se inicia na família e aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura amazônica deve ser estimulada nas escolas da educação infantil, as crianças devem conhecer e dialogar com esse mundo mágico, indo às bibliotecas e tendo contato com livros, pois o pequeno leitor deve ter uma relação prazerosa com o mesmo.

Assim podemos perceber que a leitura de histórias contribui para diversos aspectos no desenvolvimento infantil como: o linguístico, o psicomotor, o afetivo, o social e outros, proporcionando assim leituras diárias, agradáveis e com naturalidade.

O professor deve acreditar que além de informar, instruir, ensinar o livro pode dar prazer e devendo mostrar isso para as crianças. Pois assim certamente irão se

interessar por ele, e vai querer buscar no mesmo essa alegria, bastando apenas conhecer a grande magia que o livro proporciona.

A literatura infantil é um campo muito amplo de estudo que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros de acordo com a faixa etária, e assim gerar um momento de prazer e estimulação para a leitura.

A partir dos referenciais teóricos dialogados fica evidente o quanto é importante desenvolver estratégias norteadoras balizadas pela leitura de histórias, sendo uma atividade prazerosa, uma forma de brincar com as palavras, de proporcionar uma rica fonte para a imaginação e que acima de tudo irá transportar a criança para mundos diferentes, já que as mesmas gostam de vivenciar atos de leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

AZEVEDO, Ricardo. **A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores**ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?**São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **O que é literatura infanti?** 4. ed. São Paulo: Brasiliense,1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ática,1999.

CUNHA, Leo. **Literatura Infantil e Juvenil**. In: Formas e Expressões do Conhecimento. Minas Gerais: Ed. UFMG, 1998.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo : Atlas,2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 10. Ed. São Paulo: Global, 1998.

INSTRUMENTOS CURRICULARES AVALIATIVOS NA PRÁTICA ESCOLAR DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Denílson Diniz Pereira²

Izamar Pinheiro Lima

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos³

George Hofferemann Rizzat Gomes de Souza⁴

INTRODUÇÃO

A matemática está presente em nossa vida cotidiana, quando olhamos as horas no relógio, andando na rua, fazendo qualquer tipo de receita estamos exercitando nossos conhecimentos lógicos matemáticos e desempenhando assim papel decisivo em nossa vida nos ajudando a resolver problemas e criando soluções para os mesmos.

Apropriar-se dos conceitos e dos procedimentos matemáticos básicos contribui para a formação do futuro cidadão, que se engajará no mundo do trabalho a partir do currículo pautado nas relações sociais, culturais e políticas. Pois para exercer sua cidadania é preciso contar, comparar, medir, calcular, resolver problemas, conhecer figuras geométricas, analisar e interpretar informações a partir de práticas escolares satisfatórias, sendo preciso que esse saber informal e cultural se incorpore ao trabalho matemático escolar.

Neste pensar pode-se perceber que a criança ao ingressar na Educação Infantil já adquiriu alguns conceitos curriculares matemáticos oriundos de seu primeiro núcleo social que é a família. Cabe ao professor desenvolver habilidades criando condições para se tornarem autônomas, já que este é um objetivo primordial na Educação Infantil.

Dito isto, os instrumentos de avaliação oriundo do currículo usado pelo docente, pode ser um instrumento precioso de diagnóstico e diálogo para o sucesso da prática escolar.

Caberá ao professor investigar sobre a adequação dos conteúdos escolhidos, sobre o tempo e ritmo de trabalho, investigar sobre as aquisições das crianças em vista de todo o processo vivido, na sua relação com os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

¹ Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Campis Parintins-AM e Humaitá-AM-Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Ambiente Amazônico – GEPEAM

²denilsondinizp@gmail.com

³meov06@yahoo.com.br

⁴ranger_124@hotmail.com

Nessa perspectiva o docente é levado a conhecer melhor o seu aluno, seus interesses e adequar o seu processo de ensino e aprendizagem, com isso poderá fazer sua avaliação de forma contínua, ajudando-a quando apresentar dificuldades.

É importante ressaltar que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Brasil (1998, p.237), em seu livro de introdução, o item:

Observação, registro e avaliação formativa”, traz uma visão da avaliação “[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre suas condições de aprendizagens oferecidas e ajustar a sua prática às necessidades colocadas pela criança.

Ou seja, não há o intuito e classificar, punir ou promover, que erroneamente é vinculada a avaliação.

Dessa forma, achou-se necessário a elaboração e aplicação de um projeto que onde será observado se os instrumentos curriculares avaliativos usados na educação infantil no ensino da Matemática contribuem para o desenvolvimento e melhoria do processo de aprendizagem ou se é utilizado como instrumento de seleção e exclusão da criança. Para tanto, têm-se como objetivo geral “Identificar os instrumentos curriculares avaliativos na prática escolar da matemática na educação infantil” e, como objetivos específicos “Compreender de que maneira a avaliação na perspectiva curricular contribui para o processo de ensino e aprendizagem das crianças”; “Demonstrar quais instrumentos curriculares o professor poderá utilizar em sua prática escolar” e “ Selecionar os avanços e dificuldades da prática curricular do aluno da educação infantil”.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste artigo se deu em 3 momentos distintos. No primeiro momento teve como foco a pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico. Ressaltando sua importância na estruturação da mesma e auxiliando na escolha do método mais apropriado que foi adotado.

Segundo Lakatose Marconi (1995, p. 43) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Num segundo, realizou-se uma comparação entre o referencial teórico construído e a realidade do objeto de estudo proposto, para isso foi realizada uma pesquisa de campo do tipo descritiva explorativa.

Segundo Bastos e Keller (1992, p. 55):

A pesquisa de campo visa suprir dúvidas ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura respostas ou a busca de confirmações para hipóteses levantadas e, finalmente, a descoberta de relações entre fenômenos ou os próprios fatos novos e suas respectivas explicações.

O terceiro momento desenvolveu-se no ambiente escolar, junto com as professoras da educação infantil, onde foi utilizada a pesquisa-ação. Segundo Ludke (2004), pesquisa-ação é quando as classes servem de laboratório, mas permanecem sob o comando do professor, não do pesquisador.

Porque, é preciso reconhecer que, a teoria não conduz, pelo menos imediatamente, à prática; e a prática não engendra, pelo menos imediatamente, a teoria. Pelo contrário, frequentemente ela afasta. (CARRILHO. 1991, p. 144)

Com o propósito de refletir sobre os instrumentos curriculares avaliativos na prática escolar da matemática da Educação Infantil.

O grande desafio foi desenvolver práticas escolares, e pôr em prática processos educativos ordenados, coeso e lógico pautado no currículo da educação infantil. Objetivando a melhoria educacional no ensino da matemática e dando ao mesmo tempo uma identidade amazônica a pesquisa.

ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Na Educação Infantil, a matemática não deve ser dialogada como ensino voltado à formação do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos em sua rotina.

Na porta de casa, no calendário, na etiqueta da roupa e etc, ainda que os números pareçam indecifráveis, as crianças têm várias ideias a respeito deles. As pessoas aplicam conceitos numéricos, fazem operações calculam medidas e utilizam raciocínios lógicos.

Estas são habilidades que deve ser adquirida já nas primeiras séries escolares. Por estar tão presente no cotidiano e no currículo, a matemática dá ao professor a chance de desafiar seus alunos a encontrar soluções para o enfrentamento de questões na vida diária.

As crianças têm seu jeito individual de captar a realidade, ela será sempre diferente para cada situação. Ou seja, não se deve exigir, que toda classe raciocine da mesma maneira para chegar à solução de uma prática escolar.

Por isso é importante trabalhar a matemática por meio de situações-problema próprias da vivência do aluno e que o façam realmente pensar, analisar, julgar e

decidir pela melhor solução. Pois é preciso decidir que, quando chega à escola, a criança já viveu intensamente seus primeiros anos de vida. Já vivenciou situações de contar, de juntar, de tirar, de distribuir, de medir e já manuseou objetos que lembram figuras geométricas - a bola, a caixa de creme dental, etc. Com base nessa vivência, o professor poderá iniciar seu trabalho de construir e aplicar conceitos matemáticos baseado em um currículo sistêmico.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ATRAVÉS DOS JOGOS

O professor da Educação Infantil encontrará dificuldades em realizar a avaliação curricular da criança no seu processo de ensino e aprendizagem, ele deve buscar práticas escolares que possibilitem uma melhor análise do desenvolvimento da criança. Para isso é muito mais fácil e eficiente aprender matemática por meio de jogos e isso é válido para todas as idades desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. O professor pode adaptar o conteúdo programático ao jogo, tentando atingir diferentes objetivos simultaneamente.

Brasil (1998, p. 235) aborda que:

Vários tipos de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança pequena constituem-se rico contexto em que ideias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulações de propostas. São exemplos disso cantigas, brincadeiras como a dança das cadeiras, quebra-cabeças, labirintos, dominós, dados de diferentes tipos, jogos de encaixe, jogos de cartas, etc.

Para Tezani (2004), é somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu. Segundo Kishimoto (1993), no seu jogo a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, exercita, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões a introjetar seu contexto social na matemática do faz-de-conta. Ela aprende e se desenvolve.

Conforme Brasil (1997, p. 35):

Os jogos são as ações que os alunos repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Por isso dos jogos, as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar na analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas.

Um dos aspectos interessantes do jogo é seu lúdico. Brincar é uma atividade natural e necessária para a criança e, como benefício didático, as brincadeiras

transformam conteúdos tradicionalmente tidos como maçantes em atividades interessantes. Com isso, os alunos têm a oportunidade de aprender de forma mais descontraída.

Nesse sentido é preciso considerar os aspectos disciplinares relacionados aos jogos. Em geral, nessas atividades, os alunos sentem-se interessados pelo que está sendo ensinado, e concentram seus esforços no que é apresentado. No entanto, cabe destacar que o professor tem papel fundamental para que os alunos realizem a atividade de jogo com seriedade.

De acordo com Kamii (2001), para que os alunos deem a devida importância às atividades de jogos, o professor deve mostrar que o jogo é importante, motivando-os a jogar seriamente. Uma das maneiras de fazer isso é, ao final da atividade, abrir um espaço para que um grupo de cada vez relate, por exemplo, quem ganhou o jogo, por quantos pontos, qual a pontuação de cada participante.

Sendo assim o jogo é um importante recurso de aprendizagem que possibilita que o professor de Educação Infantil, avalie seus alunos de forma individual e em grupo.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na Educação Infantil tem um papel decisivo na aprendizagem dos alunos. É muito complexa, porque depende diretamente da observação das crianças. Isso exige um olhar atento da professora, que observa, estuda suas reações e confia nas suas possibilidades. Por isso de projetos e atividades planejadas, a professora precisa acompanhar e avaliar a aprendizagem das crianças.

Para Rabelo (1998), a avaliação deve adotar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento infantil, de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano dando continuidade à ação pedagógica.

Sendo assim não há como avaliar a criança de acordo com expectativas preestabelecidas pelo adulto. Não é possível preencher listas, boletins, pareceres, pois isso significa comparar, medir e classificar. O registro da avaliação deve ser o registro da história vivida por ela, no período em questão.

Se o professor faz seu registro diário, fica mais fácil verificar se a criança está aprendendo, principalmente na Educação Infantil, pois a avaliação dá-se ao final de um determinado período-bimestre, através de um boletim em que um professor faz escalas comparativas tais como: regular, bom e ótimo.

Hoffmann (2001), teoriza sobre a avaliação na Educação Infantil sendo uma das referências essenciais para essa discussão, defende a necessidade urgente de uma prática escolar mais reflexiva e conhecedora de como os alunos aprendem e se desenvolvem, para que a avaliação na Educação Infantil não termine por obedecer à lógica da exclusão e do julgamento precoce dos alunos.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR QUE PODEM SER USADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem diferentes formas de avaliação que o educador da educação infantil pode utilizar para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Apresenta-se, a seguir, uma breve abordagem a respeito de instrumentos utilizados para avaliar as crianças.

Através da observação o professor poderá identificar se os resultados propostos foram alcançados ou se precisam ser reformulados. Pode observar as atitudes de cada criança tanto individual como coletivamente.

De acordo com Melchior (1999, p. 76):

O conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente, elementos de, outros domínios de sua vida. E a observação o professor pode constatar dados não apenas aspectos cognitivos - as dificuldades e as possibilidades de cada um - mas também dos aspectos afetivo e psicomotor.

A observação é um instrumento que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, pois o professor verifica como cada criança aprende, pois se sabe que cada um tem o seu processo de aprendizagem.

Segundo Melchior (1999, p.76) nos diz que “a importância de observação como técnica que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os momentos, impedindo que se formem ideias preconcebidas sobre a capacidade e o desenvolvimento de cada um”.

O registro é um instrumento utilizado para anotar tudo o que foi observado na sala de aula, experiências e os diversos aspectos da caminhada do aluno. Este pode ser feito de diversas maneiras como: escrita, fotografias, vídeos, gravação de áudio e outros. É importante esse registro diário, pois o professor pode esquecer algum detalhe importante que seja essencial na hora de fazer o parecer descritivo da criança.

Com o registro diário ele tem em mãos todo o processo de crescimento de suas crianças. Assim poderá analisá-lo para poder melhorar e repensar novas práticas

a desenvolver, para que o aprendizado ocorra. Tendo este a função não só de contar o que aconteceu na sala de aula, mas tentar compreender o acontecido.

PRÁTICA DE INSERÇÃO DE UM PROJETO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ-AM

O projeto foi elaborado a partir da identidade do grupo focal da educação infantil e suas ações foram desenvolvidas durante a aplicação do projeto servindo assim para a elaboração de um diagnóstico. Sendo aplicado a um grupo de professoras, no qual realizaram atividades que abordam as múltiplas linguagens da educação infantil: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e a Matemática que serviu como instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem das crianças.

Conforme o RCNEI (1998, v. 1, p. 63):

Um dos objetivos gerais da Educação Infantil é utilizar as diferentes linguagens (corporal, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

Em seguida exploraram alguns cartazes da sala de aula, com a ajuda dos alunos, preenche-os com a hora e a data do dia. De acordo com o RCNEI (1998, v. 1, p. 68):

A estrutura do espaço a forma com as matérias está organizada, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem.

A professora realizou a chamada dos alunos, solicitando as crianças para observarem qual dos colegas havia faltado naquele dia, após a resposta dos alunos a educadora pediu para que juntos contassem quantos meninas e meninos estavam presentes. Segundo a mesma desde o início do ano letivo, as crianças adquiriram o conhecimento da quantidade de meninos, meninas e o total dos alunos presentes naquele no dia de aula.

Segundo o RCNEI, (BRASIL, 1998, v. 3, p. 221) afirma que:

Na contagem propriamente dita, ou seja, ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram do que ainda não contaram e a não contar duas (ou mais) vezes o mesmo objeto: descobrem que tampouco devem repetir as palavras numéricas já

ditas e que, se mudarem sua ordem, obterão resultados finais diferentes daqueles de seus companheiros; percebem que não importa a ordem que estabelecem para contar os objetivos, pois obterão sempre o mesmo resultado, podem-se propor problemas relativos à contagem de diversas formas. É desafiante, por exemplo, quando as crianças contam agrupando os números de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.

Observou-se que a música é uma estratégia facilitadora no ambiente escolar, para motivar o interesse da criança nessa faixa etária e sua inserção deve ser curta e com letras engraçadas, que estimulem a fantasia e imaginário infantil.

Neste pensar o educador pode utilizar como ação avaliativa o desenvolvimento afetivo das crianças e a partir desta averiguação buscar intervir.

Conforme o RCNEI (1998, v. 3, p. 18):

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio de gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Vale ressaltar que durante a aula, as atividades propostas foram desenvolvidas com a participação de todos os alunos, onde os mesmos mostraram-se interessados.

Na leitura numérica e na contagem de quantidade, alguns alunos apresentaram conhecimento sobre os números, mas, não relacionaram o número a sua quantidade, uns contavam demais e outros menos.

Assim a brincadeira é uma forma de expressão e divertimento da infância, uma atividade natural da criança. Na brincadeira, as crianças aprendem a contar cantando, a contar dizendo um, dois, três... Ou seja, não é aplicado nenhum planejamento para aquela ação, pois são comportamentos espontâneos e prazerosos.

Segundo o RCNEI (BRASIL, v. 1, p. 28):

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso de linguagem, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A brincadeira não é apenas um passatempo, mas um instrumento essencial na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. O brincar e o jogar fazem parte da vida das crianças.

Em outros momentos a professora utilizou a música para descontrair ainda mais a aula, a turma foi subdividida em 06 (seis) grupos, cada equipe era orientada

por uma professora para confecção de colares e pulseiras feitas de canudos de refrigerantes. Conforme o RCNEI (BRASIL, v. 3, p. 11):

O trabalho com artes visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprio à cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

Assim o educador deve orientar as crianças para não despertar o sentimento de competição acirrada. Mas que o jogo sirva como um recurso pedagógico, tornando a aprendizagem mais concreta e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação curricular é um processo muito importante para o sucesso das práticas escolares das crianças da Educação Infantil, sendo por meio dela que o professor desenvolve na criança habilidades matemáticas para redimensionar a sua prática pedagógica. Assim a ação avaliativa deve ser contínua, levando em consideração os aspectos individuais de cada criança.

Por meio da observação e do registro, é possível verificar nas atitudes matemáticas dos alunos a responsabilidade, a cooperação, a organização e outros modos de agir, em situações naturais e espontâneas. Dessa forma o educador registrará detalhes que servirão de suporte metodológico para o desenvolvimento da criança.

Assim, a avaliação na Educação Infantil deve ser considerada como um instrumento capaz de oportunizar o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, acompanhando-a a cada etapa do seu sucesso educacional.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia Científica. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1992.

BRASIL, MEC/SSESP. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil- RCNEI** Brasília: MEC/SES, 1998. V. 1-3.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARRILHO, Manuel Maria. **Epistemologia**: posições e críticas. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 1991, 402 p

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 26ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1996.128p.

_____. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 87p.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** Tradução: Regina A de Assis. 28ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KISHIMOTO, T. M. O. **Jogos Infantis:** o jogo, a criança e a educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica:** função e necessidade. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. 150p.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998. 144p.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento:** aspectos cognitivos e afetivos. 2004.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Edilson da Costa Albarado¹
Alexsandro Melo Medeiros²*

INTRODUÇÃO

Todo processo educativo é importante por que traz algo novo e quando este processo inicia na vida do ser humano desde o seu nascimento, tem grande probabilidade de contribuir efetivamente ao longo de sua vida. E na Educação Infantil é a fase que o ser humano recebe orientações e acompanhamentos que vão interferir na formação de seu caráter, somado ao acompanhamento da família e complementada pela escola não se tem dúvida que se está formando um cidadão consciente, reflexivo, crítico e solidário, decorrente disso se dar tanta importância ao trabalho do professor que além de incentivar e orientar o educando na construção e reconstrução de seus conhecimentos contribui para criar uma cultura de vida responsável ambientalmente.

Partindo deste contexto as práticas pedagógicas de Educação Ambiental/EA que são desenvolvidas na escola São Pedro do Parananema nas séries iniciais da Educação Infantil são fundamentais para contribuir com o desenvolvimento de uma nova forma de conceber o meio ambiente, podendo inclusive transformar a vida de uma geração que saberá viver de forma consciente com a natureza.

Estudos já mostraram que é na infância que a criança constrói o seu caráter e sua personalidade que vão servir de base para a sua vida e da sociedade como um todo. Conhecimento este que levará enquanto tiver vida. Assim conclui que o educador sensibilizado e consciente de seu papel na formação de uma sociedade ambientalmente responsável é extremamente importante desenvolver na educação infantil práticas de conservação e preservação do meio ambiente pedagogicamente de forma interdisciplinar, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a sua e as futuras gerações.

Assim sendo nasceu a referida pesquisa com intuito de discutir as contribuições das práticas pedagógicas de educação ambiental para a vida das crianças que estão ingressando no ensino formal. Motivo que impulsionou o desenvolvimento desta investigação, por acharmos de grande relevância na formação

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM e Cursando especialização em Educação Ambiental Urbana pela Escola Superior Aberta do Brasil/ESAB.edilsonalbarado@gmail.com

²Mestre em Filosofia pela UFPE. Professor Assistente da UFAM. alexsandromedeiros@ufam.edu.br.

inicial de uma nova geração capaz de cuidar do meio ambiente, pois se assim fizermos estaremos cuidando da vida como um todo, uma vez que existe uma interdependência entre todas as formas de vida no nosso planeta.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Ambiental aparece oficialmente em 1972 com a realização pela Organização das Nações Unidas -ONU da Conferência de Estocolmo, na Suécia, que teve objetivo de “estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano” daí em diante deslanchou inúmeros outros eventos internacionais abordando a EA (DIAS, 2004, p.79).

A Conferência de Estocolmo exerceu papel importante na implementação da EA no mundo principalmente por ter apresentado uma ‘Declaração sobre Ambiente Humano’ um ‘Plano de Ação Mundial’ que recomendavam a criação de “Programa Internacional de Educação Ambiental”, que orientasse os países do mundo todo a desenvolver EA.

A Conferência de Tbilisi também apresentou vários subsídios para a prática de EA, e, segundo Dias (2004), resultaram em muitos outros encontros internacionais, alertando para consciência da população mundial em relação às questões ambientais. E que o ensino formal era o melhor caminho para se ensinar a criança a respeitar e cuidar do meio ambiente. O estudo deve “recorrer aos sentidos das crianças [...], fazer partes das visitas e dos jogos. O estudo do entorno imediato do aluno [...] reveste-se de muita importância” (p. 213).

É importante salientar que a EA não ocorre somente na educação formal, mas sim em todos os espaços educativos fora de sala de aula, na família, na comunidade, na igreja, na rua, e nas associações, por meio de atividades socioambientais, cursos, oficinas, eventos, seminário, conferências, projetos, programas, campanhas e muitas outras ações que ocorrem fora da escola. Para Dias (2004) a estratégia fundamental neste sentido é desenvolver a EA não-formal de forma integrada com os programas e ações já existente nas comunidades, que podem ser locais ou mesmo globais.

Os professores precisam dialogar com seus pares na busca para desenvolver atividades em conjunto que relacione o tema meio ambiente com os mais variados conteúdos de suas disciplinas, respeitando e valorizando os saberes dos estudantes e da própria comunidade a qual a escola está localizada “através de um processo continuado de formação de educadores, desencadeia proposta de ações, reorientando

as práticas pedagógicas a partir da realidade local contextualizada” (KINDEL; SILVA; SAMMARCO, 2009, p.30).

Assim, no ensino de EA, além de o professor e a professora valorizarem os conhecimentos dos sujeitos, é importante utilizá-los no cotidiano das práticas de Educação Infantil, por ser “talvez, uma das esferas da vida social que hoje mais reúne esperança e aposta na possibilidade de mudanças tanto em termos coletivos-sociais e até planetários-quanto em termos de estilo de vida e de transformação na vida pessoal” (CARVALHO, 2008, p.69).

No desenvolvimento da criança, todos os seus aspectos precisam ser valorizados principalmente o momento privilegiado de sua vida, que é a infância. Nessa fase tem início a formação dos primeiros valores. Daí a necessidade de levar em consideração os conhecimentos de mundo desses seres humanos e proporcionar-lhes condições para que construam e reconstruam os seus conhecimentos. Só assim terão a capacidade de reconhecer o seu papel na sociedade. Para Vygotsky (2007), essa interação social do ser humano, desde seu nascimento, é um espaço de constituição e desenvolvimento da consciência, pois a criança nasce equipada com características de nossa espécie para se desenvolver e aprender.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem da relação que tem “no seu cotidiano, observando, experimentando, imitando recebendo instrução das pessoas mais experientes de sua cultura. Assim, ela aprende a fazer perguntas e também obter respostas para uma série de questões” (REGO, 2007, p.76). Isso nos leva a crer que priorizando o trabalho de EA junto às crianças a expectativa de mudanças de atitudes e hábitos dessa nova geração, em relação ao meio ambiente, é possível. Principalmente pelo acesso ao conhecimento científico envolvendo “operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo)” (2007, p.79).

Assim sendo, desenvolvendo na Educação Infantil temas ambientais, a criança desde logo aprenderá que é preciso adotar atitudes e comportamentos que garantam uma boa relação de sua vida com o seu meio ambiente, inclusive saberá cuidar do planeta para sua geração e as vindouras. É preciso segundo Salvador (apud CHAPANI; DAIBEM, 2003), fomentar atitudes não só para marcar presença nas práticas pedagógicas, mas sim “permeiar o cotidiano escolar, de forma que o educando estabeleça em sua formação parâmetros de condutas que visem à sustentabilidade” (p.36).

A EA exerce papel fundamental nas transformações da vida de quem a desenvolve, assim também dos que estão ao seu entorno, pois o ser humano ao se apropriar desses conhecimentos passa de objeto para sujeito ativo na construção da tomada de consciência. Segundo Talamoni e Sampaio (2003, p. 12) “[...], a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do meio em que vive”. E exerce papel relevante na vida do indivíduo, levando-a a refletir criticamente suas ações e atitudes em relação ao mundo em que vive e, que precisa do meio ambiente para viver com qualidade.

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida no segundo período da educação infantil na Escola Municipal São Pedro no município de Parintins-AM. É norteadada pela abordagem qualitativa, por proporcionar ao pesquisador uma ampla interação com os sujeitos e possibilitar uma descrição detalhada do fenômeno estudado. “Na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealização, imaginação, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos” (FAZENDA, 2006, p.58), mas sim descreve com precisão os conceitos com rigorosidade.

Quanto à análise dos dados Reis (2003) enfatizam que quando lidamos com pesquisas de natureza estritamente qualitativa, as categorias de análise mesmo em sua complexidade contribuem para compreender melhor os resultados. É um método também que proporciona o investigador ter compreensão da totalidade do fenômeno estudado em várias dimensões, humanas e sociais.

[...], a pesquisa em educação ambiental refere-se a fenômenos humanos e sociais, históricos e culturais que não podem ser apenas medidos quantitativamente, mas compreendidos em sua totalidade em complexidade, interpretados e analisados sob a ótica qualitativa (REIS, 2003, p.14).

Esta pesquisa tem como base a concepção dialética por entender que o estudo pretende compreender uma realidade que não é estática, imutável, mas possível de mudanças. Para Lowy este método contribui essencialmente com “[...] a categoria movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas” (2003, p.14), com base nesta compreensão se tem a convicção de que as coisas não são eternas, e sim que podem sofrer mudanças e transformação significativas, abrindo um grande leque para que ocorram mudanças de comportamentos e de atitudes das futuras gerenciadoras do planeta “crianças de hoje”.

Quanto ao procedimento utilizado se lançou mão do estudo de caso, por ter uma característica de contribuir para reunir os dados mais relevantes sobre o objeto de estudo e conseqüentemente adquirir conhecimento profundo do assunto estudado, delimitando e contextualizando em tempo e lugar (CHIZZOTTI, 2008).

O estudo envolveu a coleta de informação, por meio de entrevista, questionários abertos, observações sistemática, registro em diário de campo e análise dos dados. As entrevistas utilizadas foram semi-estruturadas, uma vez que a entrevista é “[...] uma convenção efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.198); a observação sistemática e não participante se utilizou em situações controladas com objetivos preestabelecidos, no intuito de ter claro o que se propôs a observar e não se perder no momento da coleta dos dados. O pesquisador tomou o cuidado para não intervir sobre o que se observou, garantindo assim uma maior fidelidade na coleta dos dados da pesquisa.

E por fim a pesquisa conclui com as análises e as sistematizações dos resultados apresentados a seguir.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os dados apresentados são resultados da análise feita com os dados coletados por meio de observação em diário de campo, questionários e entrevista em uma escola municipal de Parintins.

A partir da observação em sala de aula se pode ver, *in loco*, que a professora e a escola desenvolvem práticas pedagógicas de EA. No diário de campo registrei que muitas ações que a escola desenvolve em seu cotidiano demonstram uma preocupação com a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais existentes na região e que são fonte de renda e sustento dos comunitários.

Em sala de aula não é diferente, a educadora tem também a mesma preocupação com o meio ambiente, então pude observar atividades e procedimentos que comprovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas de EA na educação infantil. As aulas são desenvolvidas com a preocupação com o ambiente de sala de aula em que as crianças recebem orientação para não jogar papel no chão, merenda no chão, não sujar a sala, ou seja, manter o ambiente educativo organizado e limpo, pois isso gera saúde e qualidade de vida.

A educadora se preocupa em relacionar os diversos conteúdos com as questões ambientais da comunidade. Dentre as atividades pedagógicas e educativas

observadas e registradas estão: passeios com os estudantes nas áreas verdes da comunidade, brincadeiras esportivas nas áreas externas a escola, coleta de lixo no campo de futebol, plantio de árvores em torno do campo no dia da árvore, desenhos livres e outras atividades como cantos sobre animais domésticos, história de animais silvestres, imitação de animais, brincadeiras utilizando brinquedos reciclados produzidos pelas professoras com apoio das crianças, reutilização de objetos que iam para o lixo, como tampinhas coloridas, que são agora materiais pedagógicos.

Observou também o envolvimento de professores, comunitários e voluntários ambientais da comunidade que todos os anos vão as praias coletar ovos de quelônios nos lagos da região do Parananema que são transplantados para um viveiro construído na área da escola do Projeto Pé-de-Pincha coordenado pela escola em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, Universidade Estadual do Amazonas, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-IBAMA, Instituto de Proteção Ambiental do Estado do Amazonas-IPAAM, Secretária Municipal de Meio Ambiente e dos voluntários ambientais.

É um projeto que a escola tem procurado envolver os estudantes, professores e os pais por meio de campanhas educativas de preservação dos quelônios na região junto aos pais por meio das crianças que são orientadas e educadas a cuidarem do meio ambiente. Para a professora “A” (2011) *“as crianças pedem para ir com os pais coletar ovos de tracajás, para que ela traga ovos para colocar na chocadeira da escola”*. A criança que trazer uma ninhada de ovos ganha uma camiseta do projeto e esta mesma criança soltará os tracajás que nascerem daquela ninhada, uma forma que os organizadores da ação acharam para motivar as crianças e sensibilizar os pais sobre a importância desta ação para a vida deles próprios e de toda a comunidade.

Outras ações educativas que foram realizadas na semana do dia da árvore foi o plantio de árvores na área do campo de futebol, onde todas as sextas-feiras as crianças desenvolvem atividades recreativas e de educação física, e foi também realizado um puxirum³ de limpeza de todo o lixo que estava jogado em torno do campo de futebol, com o envolvimento das crianças e dos professores, chegaram a retirar aproximadamente 8 sacas grandes cheias de lixo que havia sido jogado pelos próprios comunitários e visitantes por ocasião de torneios e outros jogos.

Nesses momentos os professores conversavam com as crianças quanto ao valor dessas atividades para viver com qualidade ambiental e que é muito importante

³**Puxirum** é um termo indígena que designa mutirão, cooperação, e união de pessoas para planejar e realizar ações.

ter uma boa relação. O processo de observação foi desenvolvido com conversas informais com os professores da escola em que uma delas faz um relato do trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola.

“Hoje com a escola abraçando o projeto Pé-de-Pincha tem exercido um excelente trabalho de educação ambiental na comunidade e tem contribuído com uma grande sensibilização tanto dos estudantes como de comunitários [...].As crianças precisam saber mais sobre esse projeto, por isso estamos propondo aos professores que utilizem a cartilha do projeto pé-de-pincha como conteúdo curricular em sua prática pedagógica de forma multidisciplinar, [...] as crianças sabendo o porquê do projeto e sua importância para a vida de todos da comunidade, poderão ser os maiores sensibilizadores dos seus familiares, tomarem consciência [...] (PROFESSORA “B”, 2011)”

As crianças mostram-se preocupadas com o meio ambiente, desde não jogar papel chão, há manter o ambiente de sala de aula limpo e organizado com apoio e orientação da professora. Existe na sala depósito para lixo e as crianças são orientadas pela professora para colocar o seu lixo lá. Segunda a (PROFESSORA “A”, 2011) enfatiza dizendo *“As crianças da nossa escola já têm um pouco de consciência em relação ao meio ambiente e tem cuidado com os animais silvestres”*. A professora relatou ainda que houve caso em que as crianças ajudaram uma preguiça a travessar a estrada.

São atitudes como estas que demonstram que as crianças sabem que a casa da preguiça é na natureza e que eles precisam proteger esse animal e todos os outros que ainda existem na comunidade como bem frisou o entrevistado 7 (2011), *“nessa reserva existe macaco, preguiça, aves e outros animais silvestres, que vivem ameaçados por predadores que vem da cidade”*. A reserva que o entrevistado 7 se refere é a área do aeroporto da cidade onde ainda existem muitos animais silvestres. A entrevistada 6 (2011) lembra que essa reserva é uma *“área de mata nativa que ainda existe na comunidade, ainda tem macaco, preguiça, pato do mato, cigana, [...]”*, razão que levou a escola a abraçar o projeto da WSPA - Sociedade Mundial de Proteção Animal⁴ que é uma organização não governamental internacional que tem como missão o respeito a todas as formas de vida, através de uma parceria com a Secretária Municipal de Educação-SEMED. A WSPA promove a formação de

⁴É a maior federação de organizações de bem-estar animal do mundo. A WSPA Trabalha com projetos educativos, campanhas, resgate de animais, suporte técnico para afiliadas, programas de treinamento e trabalho legislativo. Para maior conhecimento acesso www.wspabrasil.org

professores do município de Parintins das escolas que aderirem ao projeto e se comprometerem em desenvolver as ações propostas pela entidade.

Sobre esse projeto ressalta a educadora que, *“WSPA é uma Ong. Internacional, é um projeto de respeito a toda a forma de vida, e hoje ela tem uma parceria com a SEMED, o município oferece apoio através da SEMED às escolas, ainda não chegou a todas as escolas, mais muitas já aderiram a esse projeto. A SEMED manda um convite para as escolas e aquelas que aderirem participam de cursos de formação e seminários (PROFESSORA, “B”, 2011)”*.

Através deste projeto além das visitas de campo nas escolas e nas residências dos comunitários são desenvolvidas oficinas de produção de materiais pedagógicos, utilizando resíduos sólidos (como a garrafa PET) que são coletados em bares, restaurantes e nas margens do lago do Parananema. *“Geralmente a escola promove um dia de coleta de materiais reciclados nos bares e restaurantes e nas casas (plástico, garrafa de refrigerante, vidros e outros) e principalmente para tirar do leito do rio” (ENTREVISTADA 7, 2011)*, que são transformados em vários objetos e materiais pedagógicos que são utilizados em sala de aula e assim como são expostos todos os anos na feira pedagógica desenvolvida pela SEMED. *“Nós visitamos as famílias que criam animais silvestres junto com as crianças e orientamos para não capturarem mais esses animais e que soltem é uma ação da escola por meio do projeto da WSPA que trabalha com a preservação de todos os tipos de vida” (PROFESSORA “B”, 2011)*.

Estas ações podem ser entendidas a partir da análise de autores como Chapani e Daibem, sobre a atividade escolar, que deve fomentar nos alunos o interesse com relação à questão ambiental e são atividades, inclusive, “coerentes com a sustentabilidade, como por exemplo, o interesse pelo tema e a preocupação com a preservação ambiental” (2008, p.35). Algo que vem ocorrendo na vida dos estudantes da Escola Municipal São Pedro.

Salvador et al (*apud* CHAPANI; DAIBEM, 2003, p.36), enfatizam que as atitudes não podem ser incentivadas apenas nos processos pedagógicos, “mas permear o cotidiano escolar, de forma que o educando estabeleça em sua formação parâmetros de condutas que visem à sustentabilidade”. *“O meu filho é muito assim, na questão de nós jogarmos muito lixo perto de casa e ele chegou a me dizer um dia, mamãe não pode tá jogando lixo aí, tem que juntar e colocar pro carro do lixo levar [...], isso é cuidar do meio ambiente, foi à professora que falou” (ENTREVISTADA 2, 2011)*.

Analisando os discursos da maioria dos entrevistados percebe-se que vão de encontro com que Pedrini enfatiza que as crianças são as “[...] futuras gerenciadoras do planeta, sejam, desde já, sensibilizadas [...] e entendam o quanto antes a importância de conservarem o ambiente” (2007, p.126). Isso vem ocorrendo com as crianças do 2º ano da educação infantil na escola objeto da pesquisa.

Na análise feita através das respostas tanto dos questionários como das entrevistas e pela observação, *in loco*, identificou-se vários conteúdos que tem íntima relação com o meio ambiente, dentre eles se destacam: o lixo, animais silvestres, água, floresta, arborização, dengue, saúde, meio ambiente, todas as formas de vida existente na comunidade, preservação dos quelônios, leitura e reprodução de texto, pontuação, matemática (numeração, soma), alfabeto, animais domésticos, desenhos, reaproveitamento de materiais reciclados, confecções de brinquedos e jogos com materiais reciclados, manejo, natureza e sociedade, conservação ambiental, história contadas e recontadas, relatos de fatos reais com discussões, pesquisas, dramatizações, produção de texto, documentário, desenho e filmes.

A esse respeito Reigota (2009, p.64) enfatiza que “o conteúdo da educação ambiental procura possibilitar ao aluno e à aluna as ligações da ciência, com as questões imediatas e com as questões mais gerais, nem sempre próximas geográfica e culturalmente” e neste caso estudado não foi diferente, pois a escola realmente procura desenvolver questões imediatas que estejam ocorrendo na comunidade como vimos.

Na fala da professora “B” percebe-se o interesse de desenvolver as práticas pedagógicas como uma relação estreita com o meio ambiente. “*Temos aqui na escola a cartilha do projeto Pé-de-Pincha, vamos passar para os professores trabalharem e incluírem nos seus conteúdos que vai valer para português, matemática, ciência, geografia, artes e uma infinidade de conteúdos, vai depender do professor de sala de aula saber interdisciplinar isso aí e trabalhar com as crianças*” (PROFESSORA “B”, 2011).

Portanto, seria necessário haver encontros pedagógicos com os professores da escola e servidores do educandário para uma formação interna e contínua, e que a Secretaria de Educação do Município desenvolvesse esse curso de formação nessa área para todos os professores da escola e não somente para os coordenadores do projeto da WSPA, como vem ocorrendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a EA na educação infantil desenvolvida trouxe inúmeras reflexões sobre o papel de cada ser humano em relação ao meio ambiente, assim como apresentam contribuições significativas para que o indivíduo tome consciência e seja sensibilizado de que precisa ser a mudança de atitude e de comportamento para almejar uma melhor qualidade de vida.

A escola onde se desenvolveu a pesquisa se preocupa com o meio ambiente, e em razão disso desenvolve o projeto Pé-de-Pincha e o Projeto da WSPA, dois projetos que têm contribuído significativamente para a formação de uma consciência ecológica tanto dos professores, quanto dos funcionários da escola, dos estudantes e seus familiares e da comunidade como um todo.

As crianças sujeitas da pesquisa demonstraram na prática que as ações da escola das quais elas participam têm contribuído para a construção da consciência ecológica e da responsabilidade no cuidado com o meio ambiente. E um exemplo de que a escola se preocupa com a formação ambiental de seus educandos são as práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da instituição, que levam os estudantes a refletir sobre suas ações e atitudes no meio ambiente e principalmente pelas atividades fora de sala de aula, quando o professor realiza a aula de campo, as visitas de conscientização nas residências, coleta de resíduos sólidos, que depois são transformados em materiais didáticos, tendo sempre o estudante como sujeito e protagonista nessas ações.

Outra questão é que devemos exigir sim do poder público o nosso direito a EA, garantido pela Constituição Federal em todos os níveis e modalidades de ensino, porém não devemos ficar esperando que essas políticas cheguem às escolas. É preciso que as instituições educativas, inclusive a que se está inserido, tome a iniciativa de ser a mudança, buscando efetivar o discurso na prática e para os seus próprios estudantes, professores, servidores e comunidade ou bairro onde está localizada, como tem buscado fazer a escola onde ocorreu a referida pesquisa, que resolveu abraçar a causa ambiental e vive na prática pedagógica a busca cotidianamente pela formação da consciência ecológica de seus educandos, professores e comunidade.

O referido estudo não pretende apresentar uma solução para resolver os problemas ambientais, mas sim contribuir com a formação de uma consciência ecológica das pessoas e instigar as instituições educacionais a desenvolverem suas ações com respeito e cuidado com o meio ambiente, pois assim sendo podem garantir por mais tempo a vida na Terra.

Isso passa também pela qualificação dos profissionais da educação básica a respeito do meio ambiente de como desenvolver em sua prática cotidiana de sala de aula e em atividades fora de sala de aula. Assim sendo o professor de fato estará contribuindo efetivamente para que se crie uma cultura ambientalmente correta e ecologicamente equilibrada que levem os sujeitos à autonomia e ao protagonismo dessas mudanças.

Por outro lado, as instituições educacionais podem contribuir na formação da consciência ecológica, para isso precisam adotar práticas pedagógicas alternativas em que os educandos e professores sejam sujeitos deste processo educativo, assim como garantir no currículo os conteúdos de meio ambiente.

Contudo se este processo se inicia na fase inicial da vida do ser humano, momento em que a criança se introduz no mundo do conhecimento, permitirá na vida adulta, interferir positivamente ou negativamente no meio social e ambiental e esta interferência nada mais é de que em sua própria vida.

Ao priorizar na infância a formação ecológica, a possibilidade é grande de formar uma geração futura consciente ambientalmente, podendo adquirir atitudes e comportamentos ecologicamente sustentáveis, porém isso é possível se envolvermos o ser humano desde a infância tanto no ensino formal como no não formal.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAPANI, Daisi Terezinha; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Educação ambiental: ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública. In: TALAMONI, Jandira L. B. e SAMPAIO, Aloísio Costa. **Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003 (Educação para a Ciência; 4).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Metodologia em educação ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007 (Coleção Educação Ambiental).

KINDEL, Eunice A. I.; SILVA, Fabiano Weber da; SAMMARCO, Yanina Micaela (Orgs.). **Educação Ambiental**: vários olhares e várias práticas. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2009 (Coleção primeiros passos).

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa em educação ambiental na universidade: produção de conhecimentos e ação educativa In: TALAMONI, Jandira L. B.; SAMPAIO, Aloísio Costa. **Educação Ambiental**: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003 (Educação para a Ciência; 4).

TALAMONI, Jandira L. B.; SAMPAIO, Aloísio Costa. **Educação Ambiental**: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras Editora, 2003 (Educação para a Ciência; 4).

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ORALIDADE DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Juliana Pereira Aporta Salvadeo¹

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a aquisição da linguagem oral vêm investigando as relações estabelecidas no processo do domínio dessa modalidade da linguagem pela criança, que nos permitem avaliar a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento infantil.

Há um interesse na área de estudos de aquisição da linguagem oral em se pesquisar a linguagem enquanto atividade comunicativa, em que a interação da criança com o mundo, principalmente com pessoas mais próximas a ela, tem um papel fundamental no processo da aquisição da linguagem, desde o momento em que ocorre a significação do comportamento da criança pelo adulto, ou seja, a partir de seu nascimento.

Nessa perspectiva, o contato da criança com o mundo é mediado pela linguagem, caracterizada como sua primeira forma de socialização. Normalmente, no desenvolvimento dessa interação e aquisição da linguagem a criança possui os pais como pessoas mais próximas a ela e então como principais interlocutores, como aqueles que estimulados pelo afeto e envolvidos nas atividades diárias da criança atribuem significados à fala do filho desde suas primeiras oralizações e servem como referência de utilização da linguagem oral.

Já há algum tempo, devido às condições da vida contemporânea, muitos pais dividem essa importante tarefa de acompanhamento e estimulação do desenvolvimento infantil em suas diversas esferas, entre elas a da linguagem oral, com os educadores de instituições de educação infantil. Por diferentes motivos, independentemente da situação social-econômica da família, as crianças frequentam as instituições de educação infantil em período integral. Diante dessa realidade, é importante refletirmos sobre questões como: Quem é o sujeito com quem os pais ou responsáveis pela criança dividem o papel de interlocutores responsáveis pela interação e significação da linguagem oral? Qual a frequência e qualidade nessa

¹UNESP / UNIVESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e Universidade Virtual do Estado de São Paulo

interação entre a criança e seu novo interlocutor? Qual o caminho para se favorecer o desenvolvimento da linguagem oral?

Para tal reflexão, buscamos estudar neste trabalho alguns aspectos teóricos da aquisição da linguagem oral e a partir da observação de cenas cotidianas de utilização da linguagem oral em instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos, elegeu estratégias pedagógicas de trabalho que estimule e favoreça o desenvolvimento desta modalidade de linguagem.

Os principais objetivos deste trabalho são: 1) Revisar teorias de aquisição da linguagem oral; 2) Observar práticas com a linguagem oral em instituições de educação infantil; 3) Propor práticas de estímulo à aquisição da linguagem oral por crianças de 0 a 3 anos.

METODOLOGIA

O trabalho divide-se em três partes. Primeiramente, busca-se realizar uma pesquisa documental, para a revisão teórica sobre a aquisição da linguagem, abordando os principais autores da área da linguística e educação que tratam sobre o tema em questão.

Paralelamente, a pesquisa conta com a seleção de cinco instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos, preferencialmente em período integral, para realização de visitas e acompanhamentos. As visitas possuem frequência semanal e possuem caráter exclusivamente de observação, sem qualquer interferência do pesquisador. O foco das observações concentra-se em atividades diárias e comuns do dia-a-dia das instituições que contemplam ou deveriam contemplar questões da linguagem oral.

À luz das teorias estudadas, os dados coletados nas visitas por meio de registro escrito da observadora são analisados para possíveis constatações e contribuições.

Como parte final da realização do trabalho, realiza-se uma pesquisa sobre autores que anteriormente pesquisaram sobre exemplos de práticas que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral da criança. Para a seleção das melhores práticas sugeridas, observa-se a revisão teórica e as particularidades encontradas nas instituições de ensino observadas.

DISCUSSÃO

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998a) apresenta em seu segundo volume, intitulado "Formação Pessoal e Social", um parecer sobre a

construção de vínculos, primordial para criança em sua fase de desenvolvimento. Ao abordar a construção do vínculo, o documento cita que a criança se orienta desde seu nascimento prioritariamente para o outro, que inicialmente é aquele que lhe garante a sobrevivência, apto a perceber as manifestações do bebê que comunica seu bem ou mal-estar por meio de vocalizações, gestos ou posturas. Por essa troca entre o adulto e a criança se estabelecem vínculos afetivos que lhe servirão como aliados na constituição da relação comunicativa entre ambos.

Além de abordar a construção de vínculos afetivos como suporte para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, sobretudo a linguagem, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em seu terceiro volume "Conhecimento de Mundo", apresenta a importância do desenvolvimento da linguagem.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (MEC, 1998b)

Embora sem aprofundamentos, algumas questões específicas sobre a linguagem oral também são tratadas no Referencial, em que cita duas linhas de pesquisa do desenvolvimento da linguagem oral, aquela que acredita exclusivamente no processo natural do desenvolvimento da fala como resultado de maturação biológica e a que considera a intervenção direta do adulto como necessária e determinante para a aprendizagem da linguagem.

Há diferentes escolas teóricas para se tratar do desenvolvimento da linguagem da criança, entre elas estão as tradicionais: Behaviorismo, Inatismo, Construtivismo, Cognitivismo e Interacionismo e Interacionismo Social.

O Behaviorismo, representado por Skinner (1905-90), caracteriza a aprendizagem da linguagem como resultado de um condicionamento e reforço, em que a criança vista como uma "tábula rasa" vai se apropriando da linguagem por meio de ocorrência de associações entre estímulo-resposta. Entre algumas práticas e explicações para o desenvolvimento da linguagem oral, de acordo com tal teoria, estão a imitação de adultos, além da memorização de palavras, sentenças etc.

Em forma de crítica ao Behaviorismo de Skinner, temos o Inatismo, afirmando que devido ao infinito número de sentenças produzidas pelos adultos, aprendidas e produzidas pelas crianças torna-se impossível explicar a aquisição da linguagem oral por imitação. Além do número de sentenças, a teoria inatista também questiona a rapidez do processo de aquisição da linguagem pela criança, que é, inclusive, idêntico

em diferentes culturas. O inatismo ainda questiona como se explicar, conforme o que a teoria behaviorista apresenta, os casos em que as crianças falam, sem nunca ter ouvido antes, palavras como "fazi" para "fiz".

Com essas críticas e questões, essa teoria representada por Chomsky (1973), acredita que a linguagem humana é inata, biologicamente determinada pela herança genética. Dessa maneira, a criança nasceria já com um dispositivo para o desenvolvimento da linguagem que é ativado no contato dela com outro falante. Além disso, de acordo com a teoria inatista haveria uma gramática universal, com princípios gerais para todas as línguas e parâmetros específicos para cada uma delas.

Entretanto, algumas limitações foram encontradas nessa teoria Inatista, como a dificuldade de se comprovar as hipóteses propostas com dados experimentais e a subestimação de mecanismos psicológicos e do papel da interação social. Então, em contraponto das limitações da teoria Inatista, há as questões do Construtivismo e sob abordagem dessa teoria construtivista há a linha Cognitivista e Interacionista.

O Construtivismo cognitivista, tendo Piaget como seu representante, vem afirmar que a interação social é importante para o desenvolvimento da linguagem. Porém, segundo esta teoria, não basta a criança estar exposta à interação social, ela precisa desenvolver os estágios cognitivos necessários para compreensão do que a sociedade oferece. Os estágios de que trata essa teoria são denominados: Sensório-motor (0 a 18\24 meses), Pré-operatório (1 ano e meio\2 a 7\8 anos), Operatório Concreto (7\8 a 11\12 anos) e Operatório-formal (a partir de 11\12 anos).

Conforme a teoria construtivista cognitivista, temos as categorias de linguagem egocêntrica e socializada. Com relação à categoria egocêntrica, temos o fenômeno da ecolalia (repetição), monólogo e monólogo a dois ou coletivo. Relacionando-se com a categoria de linguagem socializada, temos a informação adaptada, crítica, ordens, súplicas, ameaças, perguntas e respostas.

De acordo com linhas de pesquisas interacionistas, os processos biológico e cognitivo são sim necessários, porém não suficientes para a aquisição da linguagem oral, pois há uma importância da interação no desenvolvimento da linguagem, uma vez que é a natureza da interação social que permite ao indivíduo o acesso à linguagem, e, conforme exposto, experiências interacionais facilitam a aquisição da linguagem.

O interacionismo, marcado pela obra de Vygostky "Pensamento e Linguagem" (1979), indica que todo conhecimento se constrói socialmente, pela linguagem na relação com os outros. Assim, o adulto assume o papel de mediador das informações

que a criança recebe do meio e a auxilia enquanto encontra-se na chamada Zona do desenvolvimento Proximal, ou seja, intervalo entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que ainda não possui autonomia para realização.

Inspirado nas ideias iniciais apresentadas pelo interacionismo, o Interacionismo Social coloca a criança como sujeito da linguagem, negando seu papel de aprendiz passivo da linguagem oral, e reafirma que a criança constrói o seu conhecimento pela mediação do outro.

Bruner com sua obra "Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire" (1983), também pela teoria do Interacionismo Social, foi o pioneiro em estudos que tratam da interação entre a criança e seu interlocutor, espaço normalmente ocupado pela mãe. Importantes estudos do autor, entre 1975 e 1978, que enfatizam as habilidades comunicativas da criança mesmo antes de sua aquisição da linguagem oral, caracterizaram três estágios sobre o desenvolvimento dessas habilidades da criança.

O primeiro estágio, normalmente manifestado por bebês de 3 ou 4 meses engloba o comportamento de reclamação e pedido, baseando-se na ideia de que a criança apresenta atos inatos para demonstrar seu bem ou mal-estar. Durante esse estágio, a maioria das mães atribuem significados diferentes aos choros ou vocalizações de seu bebê, identificando dois ou mais tipos diferentes dessas manifestações, que embora sejam inicialmente manifestadas pelo reflexo, assumem gradativamente o caráter de pedido.

O segundo estágio, entre 8 ou 10 meses, engloba o comportamento de troca, quando a criança utiliza gestos ou vocalizações aleatórios, ou ainda ambas manifestações, para solicitação de objetos, devolução dos mesmos logo em seguida e retorno da solicitação, em um jogo de dar e receber.

Já o terceiro estágio, em geral manifestado por crianças de 10 meses, caracteriza-se pela reciprocidade, situação em que os gestos ou vocalizações da criança pedem uma resposta do outro, no caso o adulto.

Os papéis nos diálogos e as categorias linguísticas nessa linha de pensamento numa perspectiva sociointeracionista, se realizam por meio da interação dialógica, entre a criança e seu interlocutor. Tais processos dialógicos foram investigados por Lemos (1982), que caracterizou a especularidade, como sendo a identificação entre os sinais dos dois interlocutores, a Complementaridade, pela incorporação ou complementação criativa de parte ou do enunciado todo e a Reversibilidade de papéis, ou seja, ação de assumir o papel do outro e instituí-lo como interlocutor.

Enfim, colaborando com as ideias acima sobre a aquisição da linguagem em uma perspectiva interacionista social, Garton (1992) aponta que quanto mais cedo ela se envolver em relações sociais, maiores os benefícios a criança obterá, seja eles a curto ou longo prazo, reafirmando assim que as relações da criança com o adulto são primordiais para o pleno desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Ao constatarmos teoricamente a devida importância das relações dialógicas entre a criança em fase de aquisição da linguagem e o adulto, torna-se importante então voltarmos nosso olhar para o local em que estão os sujeitos responsáveis pela qualidade dessa interação quando as crianças encontram-se fora do seu lar, ou seja, a instituição de educação infantil. Pois, pela observação do dia-a-dia dessas instituições, torna-se possível identificar na rotina das turmas o espaço que ocupam as interações comunicativas entre criança\educador ou criança\criança e como essas interações são desenvolvidas.

Ao perceber o cenário em que estão inseridas as crianças de 0 a 3 anos, temos, em alguns casos, um número grande de crianças por educador, estes empenhados em realizar atividades de cuidados a estas crianças, entre elas dar banho, alimentar, levar ao banheiro, cuidar para não cair e se machucar, colocar para dormir, entre outras. E são eles quem dividem com os pais o papel de interlocutores responsáveis pela interação e significação da linguagem oral.

Em meio a essas importantes atividades de cuidado, algumas questões de desenvolvimento da linguagem oral podem passar despercebidas pelo educador, mesmo que saiba, ainda que superficialmente, a importância da comunicação com a criança para a aquisição e o desenvolvimento da sua oralidade. Dessa forma, o papel de interlocutores responsáveis pela interação e significação da linguagem oral pode ficar comprometido, no que se trata de frequência e qualidade da interação.

Algumas questões encontram-se muito presentes em cenas de oralidade da criança em instituições escolares, como: usar diminutivos para falar com ela, antecipar alguma produção oral da criança e agir antes que ela fale ou peça algo, restringir o vocabulário durante a comunicação com a criança e considerar o berçário um local de silêncio a todo momento.

Lemos (1999), coloca-se contra a aquisição da linguagem enquanto construção de conhecimento, justificando que a criança se move na mesma estrutura da língua que o adulto. Assim, conforme aponta a autora, não se sustenta a prática de utilização exagerada de diminutivos e simplificações extremas por parte do adulto ao comunicar-se com a criança. É muito comum observarmos no diálogo entre educador e criança

em fase da educação infantil essa postura de "diminuição" da linguagem por parte do educador ao dirigir-se à criança, como por exemplo em: "Vamos tomar o lanchinho, pegar a colherzinha" e "Té papá, té? Té papazinho?".

Tal postura se assimila ao chamado "mothers" ou "manhês", estilo de fala entre mãe e criança. Embora tal característica da fala com a criança possa ser considerada como uma forma de aproximação, devemos pensar que na prática acaba ocorrendo o posicionamento extremo de desconsiderar a capacidade linguística da criança, limitando-se ao uso de palavras e sentenças extremamente simples.

A restrição do vocabulário durante a comunicação com a criança também desconsidera a sua capacidade linguística, a limita de explorar a complexidade real de sua língua materna e a mantém em uma zona de conforto, limitando suas possibilidades de desequilíbrio e novas aprendizagens.

Ao antecipar alguma produção oral da criança, o adulto pode impedir que ela se arrisque e se aventure na construção de um enunciado. Essa prática, mesmo como algo não tão consciente, eventualmente também ocorre em situações de uso da oralidade nas instituições de educação infantil. Os motivos pela prática de antecipação da produção oral da criança e de ação do adulto antes que ela termine de falar podem estar pautados em diferentes pontos, desde o educador que se assume como único detentor do saber e por isso sente-se no dever de sempre se colocar sobre as manifestações das crianças, até aqueles que, mesmo tendo consciência da importância da construção do discurso infantil, acabam realizando essas antecipações devido à correria e acúmulo de atividades escolares diárias ou até mesmo devido ao grande número de alunos para atender e escutar.

O berçário realmente não pode ser o local de silêncio a todo o momento, uma vez que se as crianças que frequentam o berçário encontram-se justamente em fase inicial de aquisição da linguagem, a elas devem ser oferecidas o maior número possível de contato com a língua oral. Assim, exceto as horas específicas de sono, deve-se explorar ao máximo a capacidade de percepção linguística da criança.

Com uma visão geral das pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem oral e observando algumas questões equivocadas no trabalho com a criança pequena em fase de aquisição da linguagem, podemos então evidenciar a importância do educador que trabalha com crianças de 0 a 3 anos conhecer os estudos que tratam do desenvolvimento da linguagem infantil e, com ênfase na teoria do Interacionismo Social, adotar uma postura profissional que esteja atenta às intenções comunicativas das crianças e às suas primeiras produções orais, a fim de significá-las, assumindo um

papel responsável diante da linguagem. Para assumir esse papel responsável enfatizamos a importância da criação de vínculos afetivos com as crianças e do trabalho consciente e intencional, com, por exemplo, atentar-se a sua prática pedagógica para não utilizar de maneira exagerada diminutivos, simplificações extremas, restrição de vocabulário ou antecipar ações antes do término da fala da criança, para maiores avanços no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral dos alunos.

Abordando a intencionalidade no trabalho com a linguagem, (MACHADO et al., 2008) apresentam algumas sugestões de atividades que podem ser utilizadas para a promoção do desenvolvimento da linguagem em seus diversos aspectos e, especificamente, da linguagem oral. Para os autores, oportunizar a vivência de algumas situações aumenta possibilidades de desenvolvimento e estruturação da linguagem, como aquelas que contemplam a estimulação visual, auditiva, tátil e de organização corporal da criança.

Quadro 1 - Algumas atividades para promover o desenvolvimento da oralidade e outras linguagens

Idade	Atividades
6-18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Contar histórias com entonação e emoção; - Cantar músicas com acompanhamento e ritmo, utilizando diferentes materiais, instrumentos ou partes do corpo; - Explorar situações cotidianas como alimentação e banho, conversando com o bebê para mostrar e nomear elementos relacionados à atividade realizada; - Explorar oralmente características de objetos e brinquedos de diferentes tamanhos, formas, cores e texturas; - Realizar brincadeiras que estimulem a musculatura orofacial (face, lábios e língua) como fazer caretas e estalar a língua; - Proporcionar o contato da criança com brinquedos sonoros; - Brincar de esconder cobrindo o rosto ou outra parte do corpo com um pano, explorando a comunicação com enunciados como "Cadê o. ? Achou!"; - Realizar brincadeiras que abordam a presença e a ausência de objetos, produzindo enunciados como "O brinquedo está aqui!", "E agora? Onde está o brinquedo?" (ao escondê-lo); - Utilizar onomatopeias para emitir sons de alguns brinquedos como animais de pelúcia e avião.
18-36 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Contar, recontar e dramatizar histórias; - Seguir o ritmo de músicas ouvidas e cantadas, dançando ou movimentando pés e mãos; - Ensinar versos infantis para estimular o ritmo da expressão verbal; - Utilizar brinquedos de diferentes formas, tamanhos, cores e texturas; - Nomear partes do corpo menos visíveis como nuca e cotovelo durante o banho; - Incentivar a criança a expressar pensamentos e emoções através de recursos das artes plásticas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar expressões fisionômicas e solicitar que a criança realize expressões de sentimentos como, por exemplo, "Como a gente faz quando está triste?"; - Realizar brincadeiras coletivas como ciranda e passa-anel, por exemplo; - Trabalhar com objetos, fotos e gravuras; - Explorar brincadeiras que enfatizem a comunicação oral como, por exemplo, a simulação do diálogo ao telefone; - Brincar de agrupar palavras que tem algo em comum, por exemplo, brinquedos, peças de roupa, etc.; - Realizar atividades em que a criança execute ordens.
--	--

As sugestões apresentadas servem apenas de exemplificações, pois a oportunidade de exploração da linguagem oral não se limita em momentos de atividades específicas. A intencionalidade do educador deve estar presente em todos os momentos da rotina diária das crianças na instituição e perceber possibilidade de valorização e exploração do desenvolvimento da linguagem durante todo o período em que se encontra em contato e interação com essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os questionamentos que deram origem a este trabalho (Quem é o sujeito educador com quem os pais ou responsáveis pela criança dividem o papel de interlocutores responsáveis pela interação e significação da linguagem oral? Qual a frequência e qualidade nessa interação entre a criança e seu novo interlocutor? Qual o caminho para se favorecer o desenvolvimento da linguagem oral?), temos que o sujeito com quem os pais ou responsável pela criança dividem o papel de interlocutores responsáveis pela interação e significação da linguagem oral são os educadores de creches que participam diretamente de atividades diárias com as crianças, que por sua vez passam grande parte de seu tempo com eles.

Porém, por motivos apontados na discussão deste trabalho, nem sempre há certa frequência e qualidade nessa interação entre a criança e seu novo interlocutor, ou seja, o educador.

Seguindo o direcionamento das questões levantadas, buscamos refletir sobre linguagem oral da criança, relacionando-a com o espaço da educação infantil, abordando alguns aspectos linguísticos da aquisição dessa modalidade da linguagem e discutindo sobre cenas comuns de utilização da linguagem oral em instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Encerrando essa reflexão, oferecemos algumas propostas pedagógicas como caminhos a serem seguidos para valorização e estimulação da linguagem oral, enfatizando assim a importância da intencionalidade do educador de instituição

escolar que acolhem crianças na fase de aquisição da oralidade. Tal importância está relacionada à complexidade da linguagem e sua função para a interação do sujeito no mundo.

Dessa forma, esperamos que os apontamentos aqui apresentados possam servir como ponto de partida para a construção de uma prática educativa que favoreça a aquisição e o desenvolvimento adequado da linguagem oral no interior das instituições de educação infantil, com a conscientização dos educadores da sua relevância nesse processo como interlocutores fundamentais para a estimulação do desenvolvimento da oralidade da criança por meio de interações sociais diárias e planejamento de situações direcionadas, assumindo assim a intencionalidade no trabalho com a linguagem oral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 3.
- BRUNER, J. S. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris: PUF, 1983.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- DEL RÉ, A.; Fernandes, S. D. (Orgs.). **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. (Série Trilhas Linguísticas)
- GARTON, A.F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.
- LEMOS, C. T. G. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da ABRALIM, Campinas (SP), n.3, 1982.
- _____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte I e II**. Relatório científico, CNPq, Campinas, 1999.
- MACHADO, M. A. M. Pet al. . Considerações sobre a fonoaudiologia na educação infantil. In: LAMÔNICA, D. A. C. (Org.). **Estimulação da linguagem: aspectos teóricos e práticos**. São José dos Campos: Pulso, 2008. p. 287-314.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.
- ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. Habilidades comunicativas e linguísticas: A origem das habilidades conversacionais e da comunicação intencional. In: ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **Protocolo de avaliação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2004.

O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E OS CUIDADOS COM A CRIANÇA – UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Ione da Silva Cunha Nogueira²

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, deve estar totalmente voltada à compreensão das crianças, suas necessidades, interesses e particularidades. Porém, ao iniciar a discussão a respeito da infância, gostaríamos de verificar as concepções que cercaram sua existência, bem como o tratamento dado às crianças ao longo de determinados períodos. A preocupação atual com as crianças e a proteção que se deseja oferecer a elas deve ser pautada em uma compreensão real do sentimento que lhes tem cercado ao longo da história.

Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo realizar uma análise histórica sobre as concepções de infância e o sentimento que cercou seu desenvolvimento. Foi utilizada como metodologia de trabalho a pesquisa revisão bibliográfica.

DISCUSSÃO

Ao retornarmos historicamente à Idade Média, poderemos refletir sobre as crianças e sua vivência naquele momento. Ariès (1981) defende a inexistência do sentimento de infância nesse período e apresenta, de acordo com suas análises, algumas justificativas para tal ideia.

Em primeiro lugar, é importante compreender o que o autor entende como falta de sentimento de infância. Ariès a define como a ausência de consciência a respeito da particularidade infantil, falta de conhecimento sobre as individualidades que distinguem as crianças de adultos, resultando assim, em uma incompreensão de que havia uma dependência não somente física, mas também emocional por parte das crianças. O autor defende que até o final do período medieval, esse sentimento não estava presente na sociedade.

Ao analisar a questão da infância tentando compreender de que maneira as pessoas lidavam com as crianças, Ariès (1981) percebe que algumas situações apontam a indiferença existente na sociedade em relação a elas. Essas situações referem-se aos registros iconográficos da época, à indiferença na utilização do vestuário, à falta de diferenciação entre brinquedos de crianças e utensílios de adultos,

² Unesp/Marília – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL - ionescn@hotmail.com

aos jogos e festas para uns ou para outros que muitas vezes se misturavam e ocorriam de maneira unificada além do fato de não se preservar a criança de alguns assuntos e comentários, atualmente considerados inadequados.

Fazendo críticas à Ariès e a seu modo de considerar a história, Heywood (2004) nos traz outras concepções a respeito do sentimento de infância na Idade Média. Ele considera simplista pensar na ausência ou presença de sentimento de infância em um ou outro período da história. Para o autor, seria mais proveitoso pensar que poderiam existir diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares e ele identifica diversos momentos da história em que teriam ocorrido “descobertas” da infância.

De acordo com Heywood, a infância “é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e que varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. Exatamente por isso não é possível pensar em uma criança natural ou universal, determinada pela constituição biológica, mas “é preciso levar em consideração o fato de que ela se adapta com facilidade a seu ambiente, que é produto de forças históricas, geográficas, sociais e culturais diversas” e assim, o autor nos apresenta a ideia de que “a infância é resultado das expectativas dos adultos.” (HEYWOOD, 2004, p. 21)

Para esse autor, os relatos medievais colhidos podem levar à ideia de que a infância não foi ignorada nesse período, mas sim foi definida de forma imprecisa. Para ele, é possível compreender sim, que havia um interesse limitado na infância, e que a distância entre o mundo infantil e o mundo adulto era bem menor, ao mesmo tempo em que o nivelamento de responsabilidades que as crianças poderiam assumir era bem menos definido do que atualmente, porém, ele apresenta a ideia de que a distinção entre infância e vida adulta estava presente, mesmo naquele momento.

De certa forma, Elias (1994) confirma essas ideias, pois defende que o pensamento voltado à infância era bem restrito e a diferenciação entre formas de tratamento para adultos e crianças era muito pequena, porém, nos mostra que os adultos de então, se comparados em termos de estruturas de sentimentos e comportamento social, aos adultos do século XX, não alcançavam o mesmo patamar. Ele alerta-nos, portanto, que ao estudarmos o sentimento de infância na Idade Média, devemos nos preocupar em compreender esses padrões existentes na época, não sendo possível entender vida adulta e infância a partir dos critérios e padrões dos séculos XX ou XXI.

Nesse sentido, Postman (1999) aponta três fatores que propiciaram a inexistência de sentimento de infância na Idade Média. Seriam eles, a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação e a falta do conceito de vergonha. Para ele, esses fatores propiciavam uma concepção diferente de infância, porque faziam com que o indivíduo fosse prejudicado em seu amadurecimento intelectual, levando-o a não conseguir diferenciar algumas fases da vida. Após os sete anos, assim que dominava a fala, a criança poderia ser comparada a um adulto, pois num mundo quase que exclusivamente oral, não há um conceito muito preciso de adulto ou de criança.

A falta de alfabetização e do conceito de educação estão intimamente relacionadas e nos levam a compreender que ao se restringir a possibilidade de leitura e escrita a um pequeno grupo, restringe-se também a necessidade de formas diferenciadas de educação do povo à transmissão verbal de conhecimentos. Bárbara Tuchman (*apud* POSTMAN, 1999, p. 27) relata que na Idade Média, “o leigo comum adquiria conhecimentos principalmente de ouvido, por meio de sermões públicos, dramas sacros e recital de poemas narrativos, baladas e contos.”

Devemos levar em consideração o fato de que a leitura introduz a criança em um mundo adulto, não só por lhe proporcionar amadurecimento intelectual, mas também por delimitar a passagem de um momento de incompreensão de determinados conceitos, para o de decifração de segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Assim, se tivermos como base um mundo letrado, perceberemos que as crianças precisam dominar esses símbolos para aos poucos transformarem-se em adultos, é um mundo no qual a criança precisa romper uma barreira para adentrar ao mundo adulto. Por outro lado, em um mundo não letrado, não existe a necessidade de tal decodificação e, portanto, a diferenciação entre adultos e crianças será mínima.

O terceiro fator apontado por Postman para indicar uma ausência de sentimento de infância na Idade Média é também apontado por Elias (1994) como um dos fatores importantes para a civilização dos costumes que foi a falta de sentimento de vergonha em relação a muitas situações da vida. Conforme vimos no capítulo I, para Elias o comedimento de comportamentos e a elevação do patamar de vergonha veio acompanhada da civilização dos costumes.

Embora Elias (1994) não tivesse como tema principal a infância e seu desenvolvimento ao longo do processo civilizador, ele nos dá algumas informações sobre o sentimento de infância demonstrado nos documentos estudados por ele. De

acordo com o autor, ao findar a Idade Média, houve a preocupação com o estudo e aprofundamento do conceito de *civilité*. E para falar sobre o assunto, analisa o tratado de autoria de Erasmo de Rotterdam: “Da civilidade em crianças”, escrito em 1530. Esse tratado teve grande circulação na sociedade da época e passou por sucessivas edições. O livro de Erasmo trata do comportamento de pessoas em sociedade e do “decoro corporal externo”. (ELIAS, 1994, p. 69)

Seu livro é dedicado ao filho de um príncipe e escrito para a educação das crianças. Neste tratado, Erasmo versa sobre assuntos como “civilizado” e “incivil”. Os conceitos de “civilizado” referiam-se a como as pessoas se comportavam nas grandes cortes feudais e embora todas as recomendações do Tratado tivessem como referência em seu título, as crianças, ele era recomendado a adultos.

Elias nos mostra que lá estavam contidos conselhos simples, como a instrução de lavar as mãos antes de comer ou não tocar no saleiro com pedaços de comida. Essa situação pode demonstrar que os adultos ainda não possuíam uma psique amadurecida, tal como conhecemos hoje, pois para Elias diversos códigos de comportamento escritos “...confirmam certo padrão de relações entre as pessoas, a estrutura da sociedade e a psique medieval.” E a técnica padrão de comer na Idade Média somente representa um dos padrões das relações humanas e a estrutura dos sentimentos (ELIAS, 1994, p. 79).

O autor nos mostra que os procedimentos à mesa são um segmento das formas de conduta socialmente instaladas. Assim, as formas de comportamento que nos parecem extremamente naturais porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão desde a mais tenra infância, na Idade Média, tiveram que ser lenta e trabalhosamente adquiridas e desenvolvidas pela sociedade como um todo.

Alguns comportamentos que anteriormente poderiam ser considerados normais, atualmente são completamente repulsivos e de acordo com Elias

só a psicanálise é que os descobre sob a forma de desejos insatisfeitos ou irrealizáveis, que são descritos como o nível inconsciente do onírico da mente. Esses desejos têm, de fato, em nossa sociedade o caráter de um resíduo ‘infantil’ porque o padrão social dos adultos torna necessária a completa supressão e transformação dessas tendências, de modo que elas parecem, quando ocorrem em adultos, um ‘resto’ da infância. (ELIAS, 1994, p.146)

Aos poucos, os adultos vão modificando seus padrões de delicadeza e vergonha e o controle dos instintos passa a ser aceito como natural. À medida que isso vai acontecendo, surge também uma incompreensão do fato de as crianças não sentirem naturalmente essa delicadeza e vergonha. E como elas ainda não estão

corretamente adaptadas acabam por transgredir os tabus da sociedade. É por isso que mais tarde, por volta dos séculos XIX e XX, qualquer comportamento que demonstre desobediência às proibições ou restrições, implica em perigo e desvalorização das modelos impostos. Da mesma forma que os costumes à mesa demonstravam as relações sociais, outros padrões de comportamento existentes na sociedade medieval faziam o mesmo e expunham as crianças a situações bem diferentes das consideradas apropriadas para a sociedade atual.

Outra demonstração da falta de vergonha existente na sociedade, tanto no que diz respeito a adultos e crianças, refere-se às questões sexuais. Outro livro de Erasmo de Rotterdam analisado por Elias (1994) foi escrito em 1522 e se intitulava: "Colóquios familiares destinados não só a aprimorar a língua dos jovens, mas também a educá-los para a vida". Este era utilizado na época como livro escolar, ou como material de leitura para crianças e foi dedicado a um afilhado de 6 ou 8 anos.

A obra se transformou em livro que pretendia apresentar os meninos à vida e que deveria ser adotado em inúmeras escolas. Erasmo trata de diversos assuntos que mais tarde, o progresso da civilização, ocultou do conhecimento das crianças, como: um jovem fazendo a corte a uma moça, uma mulher queixando-se de seu marido a uma amiga e uma conversa entre um rapaz e uma prostituta.

De acordo com Elias, Erasmo nunca perdeu de vista a finalidade pedagógica de seus escritos, o que aconteceu é que ele tinha um padrão diferente de vergonha, e pretendia mostrar ao jovem o mundo tal como ele era, ensinar o que deveria ser evitado e o que o levaria a uma vida tranquila. O autor nos mostra ainda que para Erasmo e seus contemporâneos era extremamente natural falar sobre essas coisas com as crianças. Estas, apesar de serem submissas e socialmente dependentes, viviam na mesma esfera social dos adultos, que não se impunham como tais, nem em atos, nem em palavras. Essa imposição ocorreria apenas mais tarde devido à mudança no controle das emoções e sentimentos e à necessidade de ocultá-los.

Nesse momento havia uma redução entre os padrões comportamentais de adultos e crianças. Aos poucos, essa distância foi aumentando e foi criada como que uma "área segregada especial, na qual as pessoas vêm a passar os primeiros doze, quinze e quase vinte anos de suas vidas [...] a diferença no vestuário é uma expressão particularmente visível desse fato" (ELIAS, 1994, p. 175).

O autor nos mostra ainda que as casas de prostituição eram temas discutidos em outros ambientes como por exemplo, as universidades e os estudantes ingressavam nelas bem mais jovens do que atualmente. Até mesmo nas igrejas era

comum que os sermões tratassem desses assuntos e ainda assim, as crianças permaneciam no recinto. Elias explica o fato da seguinte forma: “a proibição social não estava ainda gravada, como autocontrole no indivíduo, a ponto de se tornar embaraçoso o próprio fato de falar nesse assunto em público.” (ELIAS, 1994, p. 176)

Para Ariès (1981), essa ausência de cuidado em se preservar a criança de determinados assuntos e situações demonstra a falta de preocupação e de percepção em relação à infância. Não havia o cuidado de se esconder assuntos sexuais das crianças, pois aos quatorze anos já se sabia tudo sobre a vida sexual e era comum a prática familiar de se associar crianças às brincadeiras sexuais dos adultos. Os adultos poderiam usar de linguagem grosseira com as crianças ou em sua frente. Elas ouviam e viam tudo. Isso acontecia porque, de acordo com Ariès,

acreditava-se que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto os gestos e alusões não tinham conseqüências sobre a criança.[...] também porque não havia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais pudessem macular a inocência infantil...na realidade não se acreditava que essa inocência existisse. (ARIES, 1981, p. 132)

Conforme o padrão de comportamento vai se modificando e os sentimentos de vergonha e medo passam a fazer parte do indivíduo, a dificuldade em falar às crianças sobre esses assuntos vai crescendo. Essa dificuldade, porém, não é guiada por motivos racionais, mas sim por proibições sociais e resistências que acontecem nos próprios adultos. É seu próprio superego que os faz guardar silêncio. É a estrutura da personalidade dos adultos que torna difícil falar sobre algo que lhes parece agora secreto.

Aos poucos a criança passa a ser resguardada ou preservada de alguns assuntos ou começa mesmo a ser retirada do recinto para não ouvir ou presenciar determinadas situações. Do mesmo modo, começa a haver uma preocupação em um preparo de literatura específica para elas, com termos e histórias que lhes sejam apropriadas. Os trajés e os jogos passam a ser diferenciados entre os que são feitos para os adultos e os que se destinam às crianças.

A primeira impressão de que não havia lugar para a infância na Idade Média deve ser atenuada com a compreensão de que o sentimento dos indivíduos e a percepção da própria sociedade sobre si mesma e suas crianças eram completamente diferentes do que conhecemos hoje. Aos poucos esses sentimentos foi se tornando mais forte nos indivíduos, e eles puderam perceber a primeira infância como um período importante e único da vida que deve ser cercado de cuidados e proteção.

A INFÂNCIA E A FAMÍLIA

Os cuidados com a infância iniciaram-se no âmbito social que denominamos “família” e para compreender o desenvolvimento do pensamento a respeito da criança e suas especificidades no desenrolar histórico, é preciso estudar o relacionamento entre a criança e sua família, uma vez que atualmente se tem o conhecimento de que essa é uma relação de grande importância para seu desenvolvimento físico e emocional. Sendo assim, deveremos pensar também sobre a composição da família e o entendimento que devemos ter a seu respeito.

O conceito de família assume diversas características de acordo com configurações diferentes, conforme a época e lugar em que se encontra. Portanto é preciso ter em mente que as relações das crianças na sociedade, intermediadas pela família, são um fenômeno mutável no tempo e que esta é uma instituição social e historicamente situada, sujeita a mudanças de acordo com as diferentes relações estabelecidas entre os homens.

Do mesmo modo que a família não possui uma configuração determinada, mas pode se diversificar de acordo com sociedades ou grupos sociais heterogêneos, o modelo de família nuclear, conforme conhecemos atualmente, só se consolidou por volta do século XVIII, levando-nos a concluir que a instituição “família” possui como uma de suas características, a mutabilidade. Podemos perceber que os laços familiares de amor e afeição conforme vivenciamos hoje, não estavam presentes nas relações sociais. A família não possuía as funções afetiva e socializadora, mas visava a perpetuação da vida, a conservação de bens, o aprendizado de um ofício, a ajuda mútua e a proteção da honra e da vida em casos de crise (ARIÈS, 1981; BRUSCHINI, 2005).

Em primeiro lugar, é preciso compreender a formação dessa família. Cambi (1999) defende a ideia de que na Baixa Idade Média a família assumia diferentes configurações, desde o modelo de família patriarcal até o modelo nuclear, sendo porém, diferentes do padrão de família moderna e burguesa, pois a família medieval era aberta à sociedade sem se fechar em um núcleo privado. Sendo assim, ela não permanecia fechada dentro de casa, mas na rua fazendo parte de todas as demais relações que ali se desenvolviam. A família medieval, portanto, não estava suficientemente estruturada, mas era como que uma continuidade da vida social, tinha a preocupação com a criação de filhos e sua modelagem para representação de um

papel social, porém, não entendia a necessidade de envolver seus filhos com cuidados especialmente desenvolvidos para protegê-los.

Nesse sentido, Ariès (1981) nos leva a entender que os laços de sangue formavam dois grupos distintos: a família, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna e a linhagem, que era formada por todos os descendentes de um mesmo ancestral. O grupo familiar, portanto, era composto por diversos casais com seus filhos que moravam sob o mesmo teto para não ter que dividir as propriedades, ocasionando assim sua desvalorização e o enfraquecimento da linhagem.

A necessidade de proteção de grupos externos às famílias levou ao fortalecimento da linhagem. Sabendo que a qualquer momento poderiam sofrer ataques de grupos rivais buscando tomar suas terras, os indivíduos passaram a buscar refúgio na linhagem. A reunião dos indivíduos já unidos pela consanguinidade proporcionava a possibilidade de preservação também do grupo familiar mais restrito (ARIÈS, 1981; ELIAS, 1993).

Por outro lado, é importante frisar que os costumes e não os sentimentos regiam os relacionamentos e comportamentos, por isso, atitudes que para nós hoje, parecem frias e despossuídas de amor, representavam o modo como as pessoas da época aprenderam a dirigir a educação e criação dos filhos. Exemplo disso era o afastamento da criança de sua casa assim que completava sete ou oito anos de idade para viver com outra família, servindo nos afazeres domésticos e aprendendo costumes e ofícios diferentes, bem como as “boas maneiras”. Esses filhos retornariam apenas de sete a nove anos mais tarde, portanto, entre os quatorze e dezoito anos de idade (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004).

Ariès (1981) nos mostra que essas crianças eram chamadas de aprendizes e mesmo as famílias de melhores posses agiam assim, ao mesmo tempo em que recebiam crianças de outras famílias em suas casas. Esses aprendizes deveriam servir as mesas, arrumar as camas e acompanhar o mestre naquilo que fizesse. Importante compreender que esses ofícios não representavam um estado definitivo, mas sim um estágio, um período de aprendizagem e é por isso que o autor aponta que o serviço doméstico se confundia com aprendizagem.

Eram altos os índices de mortalidade infantil na Idade Média, e de acordo com Ariès, se deu pouca importância à criança por tão longo período devido à facilidade em perdê-las, por isso as pessoas consideravam não ser aconselhável se apegar a elas. O grande número de doenças sem cura, a falta de saneamento básico, a má alimentação, traziam muitas doenças e a sobrevivência das crianças nesse mundo era

algo realmente muito raro. Por isso, havia uma insensibilidade natural com relação a uma infância demasiado frágil. O nível de mortalidade infantil era muito alto e o sentimento existente era de que se a família perdesse uma criança, outra viria em seu lugar.

Heywood (2004), porém, não acredita que a ideia de que os pais se mostrassem indiferentes à perda de um filho possa ser generalizada a todas as pessoas da época. De acordo com seus estudos, existem indícios tanto de que houvesse sentimento de profundo pesar por seus filhos, quanto de indiferença por sua perda. Ocorre é que algumas proposições devem ser consideradas antes de se chegar a qualquer conclusão. Primeiro que todos os historiadores aceitam a ideia de que a perda de um filho de mais idade, com quem os pais já estabeleceram um vínculo mais forte, seria muito mais traumática do que a perda de um recém-nascido. Depois, que ao mesmo tempo em que podemos encontrar essa figura de pais em luto sendo representada por pessoas “chorando, gritando, implorando”, havia o forte sentimento religioso de que os indivíduos deveriam se colocar submissos diante da vontade de Deus, agradecidos por tudo que acontecesse em suas vidas, não devendo questionar os acontecimentos fossem, eles quais fossem. O autor se refere a uma

tensão entre luto privado e estoicismo público entre cristãos devotos. Os moralistas durante a Idade Média aconselhavam comedimento: se o nascimento de um filho era um dom de Deus, também o era a sua morte, e simples mortais não deveriam questionar o julgamento divino. (HEYWOOD, 2004, p. 80)

Um forte argumento utilizado para se defender a indiferença com relação à infância durante a Idade Média e início da Idade Moderna, é a insensibilidade em relação à criação de filhos apresentada nesse momento. Uma prática relacionada pelos críticos como descaso pelas crianças, foi a de envio de bebês recém-nascidos às amas-de-leite, porém, alguns autores nos mostram que até o final do século XIX, a ama era a alternativa mais segura de alimentação da criança que não pudesse ser amamentada por sua mãe (HEYWOOD, 2004; GÉLIS, 2001; MARCÍLIO, 1998).

Alguns motivos nos levam a compreender a necessidade de amas-de-leite. Em primeiro lugar, o fato de que especialmente nas regiões mais quentes onde o leite e outros produtos azedavam ou se contaminavam rapidamente essa fosse a melhor e talvez única alternativa. Heywood (2004), também nos apresenta o preconceito em relação ao leite animal, uma vez que as pessoas imaginavam que as crianças herdavam as características de quem as alimentava, o que levava as famílias a procurar por amas que fossem gentis com as crianças, que tivessem boa saúde e fossem capazes de produzir leite sem contaminações. Outro motivo para se recorrer

às amas-de-leite, foi o fato de muitas mães apresentarem problemas de saúde e finalmente, a demonstração de nobreza, que se imaginava estar presente no fato de transferir as responsabilidades com o cuidado dos filhos para outras pessoas, o que levava as mães da classe mais alta a o fazerem sem hesitar.

Assim, durante toda a Idade Média adentrando também aos tempos da Idade Moderna e nos “estratos inferiores” até o século XIX, proporcionar alimentação suficiente às crianças era o problema geral de todos os pais. Nos primeiros meses de vida esse problema poderia ser resolvido por meio do aleitamento materno e ou pelas amas-de-leite. Mais tarde, porém, surge a dificuldade em se proporcionar uma alimentação com nutrientes suficientes para um bom desenvolvimento das crianças. A princípio, essa dificuldade não se dava somente por problemas financeiros, mas também por falta de conhecimento em relação à riqueza dos alimentos.

O autor nos mostra que a era medieval não foi um momento muito voltado para a limpeza e higiene. Somente no final do século XVIII passa-se a ouvir cada vez mais os conselhos médicos a respeito das atitudes a serem tomadas com as crianças e os cuidados necessários para um crescimento mais saudável. A partir da descoberta de Pausteur, começa a haver preocupação com a fervura do leite, a lavagem das mãos e a esterilização de materiais para alimentação dos bebês. O aconselhamento médico proporcionou uma visível queda na mortalidade infantil da mesma forma que ajudou a manter as crianças que conseguiam sobreviver, mais saudáveis.

Outro problema que deve nos chamar a atenção a respeito das relações entre infância e família na Idade Média é o infanticídio ou assassinato de filhos. Embora o problema tenha sido muito grave em diversas regiões da Europa, os registros oficiais foram poucos. Uma das causas da ausência de relatos se deve ao fato de que o direito no ocidente demorou a reconhecer o ato de matar um bebê recém-nascido, como crime e de considerá-lo tão grave quanto um homicídio cometido contra um adulto. Havia naquele momento o entendimento de que o pai teria o direito de escolher o destino de seus filhos. Em alguns lugares, o pai que fosse pobre, ou tivesse um filho defeituoso, poderia escolher se queria que ele vivesse, ou não. As sociedades medievais tratavam o infanticídio mais como um pecado do que como um crime. (HEYWOOD, 2004; MARCÍLIO, 1998)

Alguns motivos poderiam levar as pessoas a pretender matar seus filhos, dentre eles encontravam-se a pobreza extrema e a dificuldade de sobrevivência social das mães solteiras. A família que já possuía muitos filhos e poucas posses, não conhecia outra alternativa para alimentar e cuidar de mais uma criança do que por

meio do infanticídio. Por outro lado, as mães solteiras não eram bem vistas pela sociedade e buscavam se livrar de seus bebês antes que fossem rechaçadas por ela. Principalmente na zona rural, onde o controle sobre a vida das pessoas ocorria de maneira mais intensa, essas mulheres precisavam ocultar sua situação devido ao preconceito que sofriam na sociedade e acabavam assassinando seus filhos recém-nascidos.

Porém, ao agirem assim, muitas vezes traziam para si outro problema que era o de serem perseguidas e castigadas por o terem feito. Somente a partir do século XIX, as sociedades europeias de um modo geral, passam a tratar essas mulheres com mais compaixão, sendo vistas como vítimas da pobreza, da intolerância e da sedução masculina. No início do século XX, as mães que matavam seus filhos passaram a ser consideradas insanas, precisando de tratamento psiquiátrico.

Diversos autores nos mostram que o infanticídio não alcançou maiores proporções devido à facilidade que existia em se abandonar os bebês. Na alta Idade Média, as crianças já eram expostas nas ruas, vendidas pelos pais, doadas a uma casa religiosa ou aos ricos como servas. No século XVII, a criação da Roda dos Expostos em hospitais pertencentes a ordens religiosas, veio a ajudar na diminuição do infanticídio. Porém, nesses lugares as crianças estavam praticamente condenadas à morte. Contando com orçamentos mínimos, tais instituições dependiam de amas-de-leite mercenárias para alimentar os bebês e muitas delas chegavam a alimentar até quatro crianças ao mesmo tempo. (MARCÍLIO, 1998; PASSETI, 2000; HEYWOOD, 2004)

É importante pensar a respeito dos motivos que levavam os pais a abandonar seus filhos sem aparentemente nenhum tipo de recato. Deixando de lado os que o faziam por desprezo à criança, devido a uma deformidade física, ou mesmo por se tratar de meninas, uma vez que o número de abandono de meninas era bem maior que o de meninos em diferentes épocas e lugares, havia os que abandonavam a criança por se tratar de fruto de adultério e também os que o faziam, devido à impossibilidade financeira em criar seus filhos. A expectativa de muitos desses pais era de que seus filhos poderiam ser adotados por alguém em melhores condições financeiras, ou mesmo que pudessem retornar a seu convívio em outro momento mais próspero. (Conf. MARCÍLIO, 1998; PERROT, 2001b e HEYWOOD, 2004)

Ao pensar a respeito das relações entre infância e família, Gélis (2001) nos alerta à que estejamos atentos ainda à visão em relação à criança existente na Idade Média que é a de criança “pública”. Para o autor, o sentimento em relação ao próprio

corpo nesse momento era bem diferente do que possuímos atualmente. Cada indivíduo sentia seu corpo como que pertencente a uma linhagem, à grande família. Seu corpo era seu, mas também um pouco dos outros. Assim, o indivíduo dispunha do próprio corpo, somente na medida em que não contrariasse os interesses da família. Seu dever se resumia em dar vida. Nesse imaginário, a criança era considerada um “rebento do tronco comunitário”, e assim, era uma criança “pública”. Após o momento do desmame, a parte pública da educação da criança tendia a ser ampliada. (GÉLIS, 2001, p. 313)

Vários rituais deveriam ser realizados com a criança, e esses quase que como atos públicos, aos olhos de todos. O próprio batismo era considerado um rito de socialização da criança, que ao mesmo tempo era a oportunidade de eliminar o pecado de seu coração. Após esse momento, uma série de rituais era realizada, envolvendo grande número de pessoas, sempre pensando em trazer benefícios ao pequeno. A partir daí, apesar da educação principal da criança ser responsabilidade dos pais, a coletividade participava de seu preparo para viver em sociedade.

De acordo com o autor, no final do século XIV, começa a surgir uma vontade cada vez maior de se preservar a vida da criança. Não que antes os pais não quisessem ver seus filhos vivos, “porém a consciência da vida, do ciclo vital era diferente, e não lhes restava outro recurso senão ter mais um filho.” Agora, se começa a pensar em como preservar essa criança especificamente e tem início também as preocupações com a própria saúde.

No passado, os vínculos de dependência em relação à parentela eram vividos carnalmente; agora, eles se distendem: “meu corpo é meu”, e procuro poupá-lo de doenças e sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho. (GÉLIS, 2001, p. 317)

A criança passa a ocupar lugar importante de preocupações dos pais. Amam essa criança em sua individualidade e ela é sua alegria de cada dia. Essa mudança cultural, demonstrada na alteração de atitude em relação à criança ocorre ao longo de um período extenso e segundo o autor não se manifesta de forma linear. Em cada lugar vai acontecendo de maneira e em momentos diferentes. Para ele o interesse ou a indiferença em relação à criança não são características de um ou de outro período da história. “As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra por motivos culturais e sociais.” (GÉLIS, 2001, p. 328)

Com o desenrolar histórico, a família assume nova posição dentro da sociedade e cada um de seus integrantes passa a possuir papéis socialmente delimitados. Ela se fecha cada vez mais em sua privacidade impedindo que a

sociedade venha a invadi-la. No século XVIII, a família começou a manter a sociedade longe e a confinar-se em um espaço só seu. E segundo Áries, “a organização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchido por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluíam os escravos, os parentes e os amigos.” (ARIÈS, 1981, p. 267)

A criança passa a ser valorizada individualmente. Outra não pode substituí-la, pois ela é única e insubstituível. Cresce assim, o sentimento de carinho em relação a uma determinada criança, com suas individualidades e características que lhe são únicas. Ela não é mais vista como mais uma em meio a tantas outras que vêm e que podem ir, sem a possibilidade de que alguém controle isso, mas sim como alguém especial, insubstituível em sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançamos em relação ao reconhecimento da infância e dos direitos de crianças que em outras épocas nem mesmo eram vistas como indivíduos merecedores de atenção, porém, não podemos nos conformar com essa melhora e devemos lutar para que muito mais ainda seja feito. É preciso ter como objetivo a procura incessante de uma situação de maior estabilidade e segurança para a infância. Que alcancemos uma sociedade na qual os avanços e garantias proporcionados às crianças sejam totalmente respeitados e valorizados e que os profissionais da Educação Infantil, sejam os primeiros a lutar para que isso aconteça.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de Azevedo. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2
- _____. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. V. 1
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao Século da Luzes**. SP: Companhia das Letras, 1991.v. 3
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PERROT, Michelle. Figuras e papéis. In: _____ (Org.) **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Cia das Letras, 2001b. v.4.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ASPECTOS INERENTES À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ana Cláudia Bonachini Mendes¹
Lúcia Maria Gomes Ferr²*

INTRODUÇÃO

O presente artigo retoma resultados parciais de uma pesquisa intitulada: “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional”. A pesquisa teve como foco o processo de construção da identidade profissional dos primeiros coordenadores pedagógicos (PCP) de Educação Infantil lotados no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba – SP. O eixo norteador de nosso objeto investigativo baseou-se na importância do papel do coordenador pedagógico frente ao contexto histórico social que se configura para a Educação Infantil na atualidade.

Sabe-se que a história da construção da Educação Infantil no Brasil percorreu muitos caminhos, expandiu seu atendimento, alcançou expressivos resultados na busca pela melhoria da qualidade de ensino e sinalizou no decorrer deste percurso obstáculos que necessitam de superação. Pode-se afirmar que a sociedade está mais consciente da importância da qualidade das experiências e interações na primeira infância. Com salienta Corsino,

No mundo contemporâneo, vários fatores têm provocado a institucionalização da infância. Creches e pré-escolas tornaram-se importantes instituições educativas, independentemente das classes sociais a que se destinam. Se, no passado, especialmente as creches foram concebidas para atender os filhos das mães trabalhadoras, hoje elas fazem parte da realidade de uma parcela expressiva da população. (CORSINO, 2005, p.209)

Assim, para se alcançar a almejada qualidade na Educação Infantil, torna-se necessário a implementação de práticas educativas que possam vir a contribuir com a formação e o desenvolvimento integral das crianças.

É nesse sentido que situamos a relevância do papel de formador do coordenador pedagógico no que diz respeito à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas dos professores, levando-se em consideração as especificidades da faixa

¹Aluna do Programa de Mestrado da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Pres. Prudente. Linha de pesquisa: Instituição educacional, organização e gestão. acbonachini.prof@gmail.com

²Professora e Orientadora do Programa de Mestrado da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Pres. Prudente.

etária. Tendo em vista a importante tarefa do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos professores, Zumpano e Almeida (2012, p. 26-27), argumentam que,

[...] uma das formas mais eficazes de atuação do coordenador pedagógico no âmbito educacional é o papel de formador, e no meio educação infantil esta premissa não é diferente, pois, ao exercer o papel de formador, o coordenador pedagógico pode realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com a equipe educativa, investindo na formação continuada do professor na própria escola, estimulando-o a perceber que as propostas transformadoras resultantes do processo de formação continuada fazem parte do projeto da escola, estabelecendo uma parceria de trabalho com o professor que possibilite a tomada de decisões por parte desses atores capaz de garantir o alcance de metas em comum, bem como a efetividade para alcançá-las. Por um lado, o professor se compromete com seu trabalho (com a criança); por outro, o coordenador pedagógico tem a possibilidade de rever seu papel, historicamente atribuído, de supervisionar, de deter informações, compartilhando experiências no pensar e no agir com o professor, o que cria possibilidades efetivas de aprenderem juntos, de complementarem o olhar, de alinharem as perspectivas de atuação com as crianças pequenas de forma menos fragmentada e distante das reais necessidades curriculares, pedagógicas e institucionais que a educação infantil apresenta.

Contudo, pontuamos que a formação da identidade profissional é um processo pessoal e particular atrelado às dinâmicas presentes no contexto de trabalho. Nessa perspectiva, a presente investigação sobre o trabalho do PCP de Educação Infantil, configurou-se objeto de investigação de fundamental importância, pois, esses profissionais passaram a integrar o quadro do magistério público municipal recentemente - após a aprovação do novo plano de carreira em 2009.

Trata-se de um novo profissional que se forma em um contexto de trabalho que passa por uma verdadeira revolução, alavancada pelas políticas públicas para a Educação Infantil, que pontuam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas oferecidas à criança pequena, nas concepções de criança que temos e também nas relações interpessoais que estabelecemos com elas.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca também a necessidade de revermos nossas posturas, principalmente no que diz respeito à visão compensatória que temos da Educação Infantil,

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Dentre as principais tendências ratificadas legislação e pelas políticas públicas atuais, destacamos os princípios básicos que devem ser respeitados para o atendimento à criança pequena:

- Educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica

A inclusão desse nível de ensino na educação básica demanda formação profissional, currículo e avaliação tal como já ocorria nos demais níveis, ou seja, ela passa a ter um papel específico no sistema educacional.

- Educação infantil é direito da criança

Considerar a Educação Infantil como direito e não como instituição substituta do lar - segundo as necessidades de cada família, significa oferecer um serviço de qualidade em complementação à ação da família e responsabilizar o Estado pelo seu oferecimento.

- A escola de educação infantil possui caráter institucional e não assistencialista

O histórico inicial das instituições de Educação Infantil de cunho assistencial e higienista tem fortes marcas no presente, trata-se de um desafio a ser vencido pelos profissionais e gestores que atuam na área.

- É imprescindível ao profissional de educação infantil a formação inicial, contínua e em serviço

A formação mínima exigida por lei para o trabalho com crianças pequenas bem como a formação contínua e a formação em serviço assegurada na jornada de trabalho, tem por finalidade garantir a excelência do ensino.

- A avaliação, na Educação Infantil, deve priorizar o desenvolvimento integral das crianças sem objetivos de acesso para o ensino fundamental e, sobretudo deve reorientar a prática pedagógica dos professores

A definição dos mecanismos avaliativos fundamenta-se em um processo essencialmente qualitativo que deve analisar os avanços obtidos dentro das especificidades desta faixa etária.

Com base na perspectiva teórica e política, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa: investigar como os professores coordenadores pedagógicos estão construindo sua identidade profissional, frente ao contexto atual da Educação Infantil e diagnosticar os desafios e as condições de atuação nas escolas nas quais trabalham.

Para uma apreensão contextualizada da investigação foi utilizado o estudo de caso com abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa fundamenta-se em princípios filosóficos e no processo hermenêutico de interpretação. Parte da premissa de que a solução dos problemas educacionais passa primeiramente pela busca de

interpretação e compreensão das representações sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que experienciam o fenômeno. Assim, Maia (2007, p.88) reforça nossa pretensão ao estabelecer que:

Os estudos de caso permitem que sejam coletadas informações de diferentes naturezas e em diferentes momentos. Nesse sentido, se a pesquisa for realizada em uma escola, o pesquisador pode recorrer a documentos formais, a documentos advindos de transcrição de entrevistas com participantes da realidade estudada, bem como a relatórios de observações em situações em sala de aula, reuniões, entrada e saída de alunos. Além disso, os dados poderão ser coletados no início, meio ou final do semestre ou ano letivo.

Para elaboração do presente estudo de caso, fundamentado em uma abordagem qualitativa, foram utilizados dados quantitativos (repartição por categorias de análise, censos do sistema municipal e gráficos) como meios de se coletar informações pertinentes e compreender as entrelinhas dos discursos dos sujeitos pesquisados.

Com base nos conceitos de Franco (2005), foram definidas as categorias de análise para os questionários aplicados, os roteiros de entrevistas e as análises de situações cotidianas.

Nesse sentido, buscamos integrar as categorias de análise e seus indicadores em função de respostas específicas para nossa investigação, por concluirmos que a categorização é um recurso essencial para processar e reunir o sentido e representações coletivas dos depoimentos obtidos individualmente. Para orientar a organização das ideias centrais dos sujeitos pesquisados, apoiamo-nos na proposta de Lefevre e Lefevre (2005) e para análise de conteúdo nos reportamos à teoria das Representações Sociais (RS) e às técnicas do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para interpretar e apresentar os dados de tal forma que possibilitem uma melhor compreensão dos fatores que possam vir a contribuir para melhorias na qualidade do trabalho do professor coordenador pedagógico de Educação Infantil.

Na perspectiva do nosso estudo, buscamos diagnosticar nos sujeitos colaboradores da pesquisa, as concepções de infância, princípios que devem nortear a prática educativa, critérios para um atendimento de qualidade, entre outras concepções que norteiam a prática desses profissionais. Nossa pretensão era, portanto, reconhecer e identificar qual seria a visão de mundo que os coordenadores têm e que se utilizam para refletir e agir, o que nos possibilitou também compreender o que determina e condiciona suas ações e interações.

ASPECTOS PRESENTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PCP DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já fora citado anteriormente, ao processo de formação da identidade profissional estão atrelados aspectos pessoais à dinâmica do contexto de trabalho. Assim, atentos aos depoimentos dos entrevistados, buscamos compreender e identificar os principais fatores envolvidos nesse processo, alguns se destacaram pela presença constante e pela maneira na qual foram abordados. No presente artigo, serão discutidos três desses fatores: a formação inicial e contínua, reconhecimento do papel de formador da equipe e as dificuldades e desafios para desenvolvimento do trabalho.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA: ATÉ QUE PONTO A TEORIA CONTRIBUI PARA A PRÁTICA?

“A formação inicial contribui, mas não é o suficiente. Eu tenho sempre que estar estudando e me aprimorando.” *(D.B.C., coordenadora pedagógica)*

Sobre esse aspecto, de maneira geral, foi constatado que a formação inicial não contribuiu de maneira satisfatória para que o coordenador desenvolvesse um trabalho de qualidade, para muitos dos entrevistados a saída para sanar tal problema fundamenta-se na busca pela formação contínua como meio de se preencher as lacunas de uma formação deficitária.

A preocupação com a auto-formação demonstra que o PCP está ciente de que sua formação inicial foi precária no que diz respeito ao desempenho de sua função e, portanto, necessita dos processos formativos contínuos – individuais ou em espaços coletivos – para melhorar sua prática ou para oferecer orientações e formações em serviço, como constatamos por meio das seguintes falas:

“*Eu gostaria de saber mais ainda sobre como se dá a aprendizagem da criança, porque é algo muito complexo.*” *(M.M.B., coordenadora pedagógica)*

“*Aprofundar nessa parte de formação de professores. No ano passado em a formação que teve na SME, me ajudou bastante, foi um pontapé inicial, principalmente por que a coordenação é uma função nova...*” *(M.R.P., coordenadora pedagógica)*

“*Eu tenho lido muito sobre o desenvolvimento das crianças de Educação Infantil, como elas se desenvolvem como aprendem... Eu tenho buscado para compartilhar com as professoras.*” *(C.Z., coordenadora pedagógica)*

“*Eu leio muito... que nem por exemplo, uma criança de 2 anos: quais são as suas especificidades, o que ela é capaz de fazer com essa idade, tanto no seu nível intelectual como motor. Eu trabalho isso com as professoras e pensamos juntas, o que podemos planejar para essa criança.*” *(B.C., coordenador pedagógico)*

Ao destacarem as áreas de conhecimento que necessitam dominar para desenvolver seu trabalho, os relatos apontam para a necessidade de formar-se para formar, tendo em vista a institucionalização da educação na primeira infância. Principalmente quando a maioria das respostas convergem para um ponto fundamental: compreender a criança com a qual estamos trabalhando, porque nos é exigido algo mais enquanto profissional, é preciso atrelar as ações de cuidado em todas as ações educativas.

RECONHECENDO O PAPEL DE FORMADOR DA EQUIPE ESCOLAR

“Teve uma situação em que propus um projeto, trouxe a teoria e todas colocaram em prática, com o passar do tempo observei que a coisa amornou um pouco, percebi que era porque o projeto era vontade minha. Então retomei a questão, partindo do que observei e trouxe mais informações para estudo coletivo. Até que o projeto foi em frente e foi bacana para os professores e para as crianças pelo envolvimento de todos. A formação é necessária para compreensão da importância das coisas”. (C.C., coordenadora pedagógica)

Outro aspecto que emergiu nas falas das coordenadoras, refere-se ao reconhecimento de seu papel de formador, como uma das atribuições mais importantes da função. De maneira uniforme todas mostraram-se cientes da importância de seu papel de agente formador para que as melhorias almejadas para esta etapa da Educação sejam alcançadas.

Souza e Placco (2012), argumentam que a imagem que o profissional tem de si interfere nas relações do trabalho, em seus modos de pensar e agir e esta se constrói em seu contexto de trabalho. As autoras salientam ainda que,

[...] se esse processo ocorre nas interações encadeadas no ambiente de trabalho, parece razoável supor que os demais profissionais que participam dessa interação também constroem suas identidades de modo concomitante. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 14)

Desta maneira, ratificamos que o PCP forma sua identidade profissional ao passo em que também contribui para a formação da identidade dos profissionais com os quais trabalha em um movimento de reciprocidade.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE SER PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CADA DIA UM NOVO APRENDIZADO

[...] aqui estamos nós! Professoras exercendo a função de coordenadora pedagógica na Educação Infantil. Mulheres que descobrem diariamente uma nova função enquanto coordenadora – e muitas nos parecem muito estranhas. Somos polivalentes, temos mil e uma utilidades e, também, coordenar de perto, o planejamento e execução das atividades pedagógicas específicas da instituição de Educação Infantil. Nesse

caminhar pedagógico, descobrimos o quanto ainda existe de desafios a serem superados. Há muito chão para o nosso caminhar, muitas pedras, muitas flores... (C.A.C., Professora Coordenadora Pedagógica, 2012)

Embora compreendido entre as coordenadoras como um avanço na legislação municipal, existe ainda certa dificuldade para colocar todas as atribuições legais em prática. O principal motivo apontado pelas participantes da pesquisa seria a falta de tempo e um cotidiano atribulado permeado por inúmeros afazeres que as desviam do caminho planejado para o dia ou semana.

Sim, sabemos que legalmente elas (atribuições) existem. Algumas são atropeladas pelo tempo... Penso que o fator mais importante é a questão do acompanhamento do trabalho do professor e do educador. Acompanhar e orientar todo esse trabalho é o nosso principal desafio. (C.C., coordenadora pedagógica)

Conheço todas as atribuições, mas infelizmente não consigo colocá-las todas em prática. Sempre acaba ficando uma ou outra sem a devida execução, pelas atribuições do dia-a-dia. O telefone, por exemplo, é algo que toca muito... (D.B., coordenadora pedagógica)

Plenamente não consigo colocar todas atribuições em prática, não. Pra mim, a atribuição mais importante é a atuação na formação dos professores porque o grande trabalho do PCP é realmente auxiliar o professor em sua prática pedagógica. (M.P.)

A análise das respostas nos permite considerar que as coordenadoras têm clareza de que as questões emergenciais e alheias ao trabalho pedagógico são fatores que as desviam de seu foco de trabalho, nesse sentido, gera-se frustração pelo fato de não atenderem às expectativas que se espera delas. Contudo, em outros momentos da pesquisa, revelaram ter a preocupação em estabelecer as estratégias para vencer os contratempos e não perder o foco do trabalho. Assim, uma das estratégias utilizadas pelas coordenadoras são a reflexão sobre a própria prática e a avaliação final, onde são elencados os pontos positivos e negativos do trabalho desenvolvido com o objetivo de corrigir os rumos e aprimorar o trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção do estudo sobre a formação da identidade profissional do PCP de Educação Infantil nos permite afirmar que as coordenadoras estão cientes de suas atribuições legais e também das dificuldades para colocá-las em prática pelo acúmulo de tarefas do cotidiano. Contudo, não deixam de estabelecer estratégias e mecanismos com a finalidade de vencer as atribuições do cotidiano e ampliar as possibilidades de atuação, pois, compreendem seu papel para a qualificação das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, enfatizamos que o papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil é proporcionar meios para que as práticas pedagógicas tenham como eixo norteador o cuidado com intencionalidade educativa, assim como Oliveira (2008, p.26) discursa “ [...] cuidar e educar, é dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único de formas culturais de agir, sentir e pensar.

Assim exposto, a principal contribuição que o coordenador pedagógico pode oferecer é consolidar fazeres e saberes ligados a uma concepção de Educação Infantil que considere a criança como um ser pensante e ativo em seu processo de aprendizagem, garantindo, sobretudo, que os direitos fundamentais das crianças a um atendimento de qualidade sejam respeitados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo, Loyola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo, Loyola, 2010.

BRASIL. CNE. Resolução CEB 1/99. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: Kramer, Sônia. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 204-216.

COUTO, Inalda A.P. do; MELO, Valéria G. de. Reconstituindo a história da infância no Brasil. In: BAZILIO, Luiz C.; SÁ EARP, Maria de Lourdes; NORONHA, Patricia A., (Org) **Infância tutelada e educação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.p 20-38.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.133-167.

FRABONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2010.P. 113-119

GOMES, Marineide Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**.São Paulo: Cortez, 2009.

GRISPUN, M.P.S.(Org.) **A prática dos orientadores educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais – mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C.M. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2005.

GUIMARÃES, José Geraldo Matos. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: alguns comentários. In: **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: caderno de educação infantil/ José Geraldo Matos Guimarães (Org.)**. São Paulo: UNESP, 2003. p.27-36.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____.; _____. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.

BRASIL. LEI COMPLEMENTAR nº 204 - de 22 de dezembro de 2009. Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências.

MAIA, Graziela Zambão Abdiam. Pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: Machado Lourdes Marcelino (Org.). **Pesquisa em Educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T tecnologia e Educação, 2007.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NONO, M.A. Concepções de criança, creche e pré-escola. In: **Caderno de formação:** Fundamentos e princípios da Educação Infantil/ Universidade Estadual Paulista, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida¹

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre aprendizagem infantil resultaram em novas concepções sobre a infância, provocando impactos sobre a educação denominada pré-escolar. Afinal, as mudanças impuseram um novo marco teórico-prático para o qual o sistema escolar não estava, e ainda não está, plenamente preparado, seja do ponto de vista da formação de profissionais, da existência de materiais didáticos, da organização do espaço e estrutura escolar, da oferta de vagas nas escolas, da relação da escola com os pais e com a sociedade.

Este texto, fruto de pesquisa bibliográfica em marcos referenciais sobre a temática, tem por objetivo promover a reflexão sobre algumas questões dirigidas às peculiaridades da educação infantil que perpassam o cotidiano de educadores, de profissionais em formação, de pais e da sociedade. Foi organizado de forma que cada subitem responda a questionamentos comuns no cotidiano de educadores e de famílias. São eles: Que concepção social se tem hoje dessa fase denominada infância e do papel da criança nas comunidades? Por que oferecer educação escolar a ela? Deve a criança pequena se relacionar com outras crianças no processo de aprendizagem? Há conteúdo a serem ensinados nessa faixa etária? Como avaliar o progresso escolar e a atuação docente? Qual deve ser o perfil do educador que irá trabalhar com essas crianças e como deve ser sua formação? Quais as características de um ambiente capaz de potencializar o seu desenvolvimento?

DESENVOLVIMENTO

Conforme nos mostra a obra de Philippe Ariès (1978), foi-se o tempo em que a criança era vista com um adulto em miniatura. Também ficou para trás o tempo em que se entendia que ela não estava preparada para o convívio com o mundo adulto, devendo ser mantida à distância das conversas dos adultos. Esta última era uma forma de pensar que via na criança apenas o devir, a criança não era, ela seria no futuro quando atingisse idade suficiente, por isso não tinha direito à voz, à participação.

¹ Endereço eletrônico ligiabeatrizcarvalho@ig.com.br.

Importantes pesquisas acerca do desenvolvimento infantil, como as de Piaget e Vygotsky e experiências com foco na aprendizagem, com Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Freinet entre outros, acabaram mostrando que a infância é uma importante fase da vida com características próprias que devem ser consideradas de forma a garantir crescimento saudável, tanto físico, como intelectual e emocional.

O fato é que inovações nos marcos legislativos brasileiros, nas décadas de 1980 e 1990, como a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a nova LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) acabaram fazendo com que a criança fosse plenamente reconhecida como cidadã, um ser de direitos e com necessidades peculiares diferentes daquelas dos adultos, culminando com a atual inclusão no Brasil de toda a faixa de 0 a 5 anos na educação básica, assumida como obrigação do Estado. Isso obrigou a nossa sociedade a repensar a vida escolar da criança, agora imersa em um processo de ensino-aprendizagem que solicita do Estado ações para além do cuidar, preocupação dominante até então. Mas, pergunta-se, frequentar a escola nessa idade para quê?

Diversas são as razões entre elas: a) a renda familiar do brasileiro das classes populares é baixa e obriga as mães a trabalharem fora, não tendo com quem deixar seus filhos; b) as mulheres conquistaram o direito de optar por preservar sua carreira após a maternidade; c) cresce a confiança nos benefícios da socialização e na instituição escolar como ambiente privilegiado para o desenvolvimento infantil; d) duvida-se da capacidade das famílias mais desfavorecidas, financeira ou culturalmente, de educar, de cuidar e alimentar apropriadamente seus filhos. Nesses casos, a frequência à escola aumenta as chances de desenvolvimento sadio dessas crianças e garante que seus direitos constitucionais sejam minimamente respeitados.

A educação infantil já foi nutrida pela premissa de que as crianças, cujos pais trabalhavam, deveriam ter garantida a vaga em uma escola para ficarem assistidas durante a ausência dos mesmos, entretanto, atualmente é percebida como um direito que deve ser garantido a qualquer criança. A mudança de enfoque sustentou-se na crença de que a educação infantil contribui para o desenvolvimento infantil. Na atualidade, entre os principais objetivos da educação infantil figuram: cuidar das crianças, garantir a preservação da infância, prepará-las para a cidadania, proporcionar ambientes e atividades enriquecedoras, prepará-las para a educação escolar, preservar e romper o *status quo*.

Sim, preservar e romper a ordem social. Abramowicz (2003) clama pelo rompimento, para a autora é preciso pensar *novos possíveis*. Ela menciona Kafka,

alegando ser necessário libertar-se das cadeias da existência cotidiana e pensar na inclusão das crianças que não se pautam apenas pela necessidade de aceitar ou tolerar diferenças, mas que produza diferenças. O que significa abandonar o modelo de escola, moldadora, uniformizadora, centrada em modelos adultos. A escola para crianças pequenas, afirma a autora, deve dar a elas condições de serem crianças.

Sueli Mello apregoa que imbuído pela visão sociocultural cabe ao educador assegurar em cada criança, “a reprodução da humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (MELLO, 1999, p. 20). Afirma que a forma de fazê-lo é transmitindo às crianças os elementos culturais que as levarão a desenvolverem aptidões, capacidades, habilidades herdadas das gerações antecedentes. As duas vertentes são verdadeiras, cabe preservar o que nos caracteriza como humanos, mas também elevar a qualidade de vida em nosso planeta, missão a ser abraçada pelas novas gerações.

Se educar é muito importante, quando se trata particularmente de crianças com até três anos, cuidar vem ainda em primeiro lugar. Há crianças em idade escolar com lesões físicas e psicológicas irreversíveis, em função de alimentação deficiente, falta de afeto e maus tratos severos recebidos na primeira infância que em decorrência dessa situação têm o processo cognitivo comprometido. Contudo, que contribuição pretende dar a escola para o desenvolvimento e a educação infantil? Essa resposta, no caso brasileiro, pode ser encontrada nas diretrizes e referências curriculares que expressam as opções da sociedade brasileira para cada fase escolar.

CURRÍCULO E CONTEÚDOS

A apropriação de conceitos como proposta pedagógica e currículo, só passou a existir na Educação Infantil quando a creche e a pré-escola foram inseridas na educação básica. Tal inserção fez com que fossem produzidos pelo governo brasileiro documentos norteadores para as atividades nas comunidades escolares: as DCNEI e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

As novas DCNEI definem currículo como “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2009). Dessa maneira, o currículo não deve estimular a aprendizagem de conhecimentos compartimentados, mas sim se orientar a uma aprendizagem significativa, associada à vivência cotidiana da criança.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13-14) reúne um conjunto de referências e orientações pedagógicas destinadas a ampliar as condições para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Expressa os seguintes princípios para garantir qualidade em processo educativo comprometido com a prática da cidadania: a) respeito à dignidade, às diferenças individuais das crianças; aos seus direitos, incluindo o de brincar, atividade considerada seu meio legítimo de expressão; b) acesso aos bens socioculturais; c) socialização pela participação nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; d) satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e desenvolvimento identitário.

A construção do currículo cabe à comunidade escolar e deve tomar por base as diretrizes e o referencial nacional, a filosofia educativa adotada pela escola, respeitando a cultura local, bem como as demandas locais. Outro importante documento norteador é o Projeto Político e Pedagógico. Elaborado pelos pais e toda a comunidade escolar, expressa os princípios educacionais que acabam por se constituir referências comuns a pais e docentes.

O termo currículo é comumente associado com os conteúdos e metodologias utilizados na escola básica. Entretanto, em hipótese alguma, tais preceitos podem ser transpostos do ensino fundamental para a educação infantil ou vinculados especificamente às áreas de conhecimento (língua materna, matemática, etc.). Os conteúdos nessa fase envolvem o estímulo: à linguagem oral, ao desenvolvimento motor, à expressão artística, à iniciação ao raciocínio matemático, hábitos de higiene, socialização, percepção corporal, desenvolvimento de valores, construção de identidade, entre outros. Devem levar a criança a desenvolver-se sensorialmente, tendo contato com diferentes aromas, gostos, formas, texturas e sons, manipulando os objetos culturais (MELLO, 1999). Brincar ocupa um lugar central na aprendizagem, bem como a interação social, incluindo a convivência com outras crianças.

Assim, tratando-se de bebês, um momento cotidiano como, por exemplo, a hora do banho, não será interpretado somente como oportunidade para ensinar as partes do corpo, mas sim como prática de socialização e formação de identidade, pois o bebê sentirá o toque de pessoas que não pertencem ao restrito mundo de sua família, ampliando suas relações, identificando-se aos poucos como um indivíduo único, como um ser de relações sociais. O mesmo ocorre em relação à troca de roupa. Ao escolher o que quer usar, a criança define sua personalidade e começa a se inserir na cultura de sua comunidade. Adicionalmente, a vivência musical, cantar, dançar, extrapola o caráter de brincadeira, possibilitando trabalhar conceitos como ritmo,

quantidade, dramaticidade, poesia. Esses são exemplos de conteúdos de aprendizagem, acerca dos quais o educador deve estar consciente para aperfeiçoar o processo educativo. Conforme Barbosa (2010), as crianças aprendem brincando, ao vivenciar experiências com pessoas e manipular objetos, “levando ao domínio de diversas linguagens - gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais - e suas formas específicas de expressão, de comunicação e de produção humana”.

Busca-se na educação infantil colaborar para o desenvolvimento de indivíduos criativos, assim sendo, o currículo e os planos de aula devem ser flexíveis, deixando espaço para adequações. Ao se definir *a priori* toda a rotina escolar diária, tolhe-se a criatividade e a autonomia dos docentes e dos discentes.

Considerando a gestão escolar, quando, em 1988, a Constituição Federal afiançou ser a educação de crianças de 0 a 6 anos atribuição do Estado, que a deveria ofertar em caráter público, gratuito e com qualidade, a rede escolar brasileira não tinha estrutura física e nem recursos humanos adequados para incorporar, com excelência, as creches e as pré-escolas ao sistema de ensino. Desde então a rede pública esforça-se para alcançar o pretendido patamar qualitativo. A realidade, contudo, revela ainda diversas fragilidades, inclusive em relação ao currículo, o que tem levado a críticas como a que apresenta Campos (2011) para quem o currículo é imprescindível. Ele critica a educação reprodutiva persistente no Brasil, que perpetua rotinas de trabalho voltadas apenas à higiene, a alimentação e o sono das crianças, ignorando objetivos como: “ampliação do conhecimento, socialização, contato com a natureza”. Ele se refere ainda a estudos americanos que enaltecem a existência de um currículo, testemunho do empenho da equipe em adotar uma referência para sua conduta educativa e que permite avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido. As fragilidades relatadas refletem a dificuldade do governo brasileiro para atender o volume de crianças que foram incluídas na educação infantil.

A procura por matrícula na pré-escola aumentou na última década. Em 2000, 51,4% das crianças tinham acesso à escola e em 2010, 80,1% das crianças nessa faixa etária já estavam matriculadas em escolas de educação infantil. Em relação à infraestrutura física o problema vem sendo gradativamente enfrentado: um quarto de século depois de promulgada a Constituição o Governo Federal se encontra em atividade de implantação de unidades escolares para atender a demanda reprimida. Só na faixa etária entre 4 e 5 anos, 1.154.572 crianças não frequentam a escola, segundo pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística

(IBGE). Em resposta à defasagem, o Governo tem como meta a construção de 6 mil novas creches e pré-escolas até 2016 (AGÊNCIA BRASIL, 2013).

Outro desafio para os educadores é a avaliação, cobrada no sistema de ensino em todos os níveis e que não poderia passar ao largo da educação infantil. Para tanto, foi necessário estabelecer critérios específicos, diferentes daqueles usados no ensino fundamental.

AVALIAÇÃO

Nas DCNEIs a avaliação é abordada como processual. Compete analisar: a) atividades e sua colocação em prática; b) o comportamento do docente em resposta às atitudes dos alunos; c) orientação e suporte (recursos materiais, tempo e espaço) oferecidos individualmente e em grupo para as crianças (OLIVEIRA, 2010).

Considerando crianças entre 0 e 5 anos, a avaliação não visa à promoção, recai sobre o processo de desenvolvimento cognitivo e de suas condições físicas, tendo como referência os padrões de normalidade para cada fase. Assim, deve ocorrer na etapa inicial, quando do ingresso da criança na escola e de forma cotidiana. Centrada na criança, uma abordagem comum é a observação do comportamento dos pequenos durante as atividades desenvolvidas.

É vital também a avaliação da intervenção pedagógica, que inclui a avaliação das práticas docentes, dos ambientes de aprendizagem, das atividades desenvolvidas, das concepções prévias nutridas sobre cada criança, da metodologia utilizada, do interesse despertado, dos critérios usados para avaliar, do avanço da criança, da interlocução com os pais. É ainda importante envolver os pais. Eles devem ser incentivados a participar da avaliação, inclusive com o objetivo de fixar os critérios avaliativos (ALCÂNTARA, 2012).

O desafio entre nós é romper com as práticas avaliativas adotadas no ensino fundamental, arraigadas no fazer e na formação docente. Avaliações conteudistas são incompatíveis com os objetivos fixados para a faixa etária. Estudar a teoria de desenvolvimento infantil, ater-se aos objetivos desenhados pela comunidade escolar e observar as crianças são as melhores condutas para se fixar parâmetros de avaliação condizentes não só com a faixa etária, mas com a clientela envolvida e o perfil de cada criança. Materiais produzidos pelas crianças são outra fonte importante de avaliação.

Percebe-se que para dar conta de uma práxis específica a formação teórico-prática dos educadores precisa de fundamentos sólidos e compatíveis com as diretrizes nacionais para a educação infantil.

O EDUCADOR

As exigências em relação ao perfil do educador sofreram uma revolução com a nova LDB de 1996. Se até então se tinha nas creches a figura do cuidador de crianças sem formação acadêmica, às vezes até sem o ensino médio completo, passou-se a exigir o curso superior. Foi concedido um período de transição de 10 anos para que os profissionais em exercício se graduassem. Com a meta não alcançada e com a falta de profissionais, uma nova normativa, em 2009, fixou como formação mínima para atuação na Educação Infantil e no ciclo I do fundamental o curso técnico de ensino médio, conhecido como magistério Normal. O governo mal dimensionou a situação e teve que voltar atrás (KISHIMOTO, 1999).

Vale dizer que as políticas de incentivo não foram suficientes para adequar o perfil dos profissionais em exercício e que a falta de atrativo para a carreira tampouco fomenta o ingresso de novos profissionais.

Quanto às características pessoais desse profissional, além de conhecimentos profundos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, o que implica em atualizar-se sempre, ele deve ser sensível, ter flexibilidade para mudança, ser tolerante, ter habilidade natural para lidar com crianças pequenas, criatividade para desenvolver métodos de ensino eficazes e um ambiente de aprendizagem apropriado, estar aberto à troca de opiniões e desenvolvimento de projetos com seus pares, ao diálogo com pais e a comunidade. Deve ter disciplina para registrar dados diários que lhe permitam ser rigoroso com a avaliação de sua práxis, bem como da evolução de seus alunos.

Abramowicz (2003) chama a atenção para o fato de que existem professores sem paciência para lidar com crianças na educação infantil, o que nos faz considerar que em primeiro lugar deveria estar a vocação e a consciência.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Kishimoto (1999) já alertava para o fato de que uma vez que se exige um salto qualitativo, seria necessário valorizar o profissional e sua formação. Afinal, o curso superior solicita um investimento financeiro nem sempre proporcional ao benefício salarial, *status* social, responsabilidade e desgaste inerentes à carreira docente.

Como reflexo das exigências do mercado, até 1996, nas faculdades de pedagogia não havia a preocupação de formar profissionais para atender as especificidades da educação infantil, principalmente de crianças até 3 anos. Com a mudança na legislação as instituições de ensino superior estão sendo obrigadas a repensar a situação (KISHIMOTO, 1999).

A formação do educador em nosso país tem sido alvo de muitas críticas. Censurou-se a formação aligeirada, tanto do antigo Magistério Normal, quanto das licenciaturas curtas e do Normal Superior (KISHIMOTO, 1999; ABRAMOWICZ, 2003). Avaliava-se que tais cursos não eram capazes de prover o futuro professor com sólidos conhecimentos humanos e históricos, nem conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e sobre psicologia, com o aprofundamento necessário. Também, não dariam conta de oferecer conteúdo e prática sobre os cuidados físicos, incluindo saúde, higiene e nutrição, que a criança requer nessa etapa em que a evolução é muito rápida, por isso reformulou-se a estrutura dos cursos.

No entanto, um curso de formação superior, como o de Pedagogia, que é contemporaneamente o *locus* de formação do profissional para o trabalho na educação infantil, conta com uma carga horária restrita e pretende dar conta de muitas especificidades, como gestão escolar, educação fundamental, educação de jovens e adultos, educação para a diversidade, educação infantil, educação especial. A opção é entregar os diversos conteúdos de forma mais superficial, formando profissionais generalistas. Nestas circunstâncias, talvez o mais acertado para o desempenho responsável das funções específicas, seria cobrar do profissional uma especialização em educação infantil, que complementasse a sua formação (ABRAMOWICZ, 2003).

Falando em políticas públicas, percebe-se que os concursos para acesso à carreira pública de docência costumam colocar na mesma base os docentes que atuarão em todo o território nacional, classificando-os pelo saber teórico que detêm, considerando os conteúdos mínimos exigidos pelo MEC nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação para os cursos de licenciaturas. Dessa maneira, muitas vezes, as peculiaridades locais não são levadas em consideração, assim como a avaliação psicológica do candidato.

Outra questão referente à formação do educador infantil, sobre a qual os cursos superiores precisam se dedicar, é a formação tecnológica. O uso da tecnologia muitas vezes assusta os docentes que não se sentem preparados para acompanhar as crianças na manipulação das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Elas descortinam novas possibilidades de expressão, propõem códigos de linguagens não tradicionais e processos de autoaprendizagem e aprendizagem colaborativa que solicitam nova postura ao professor e que requerem conhecimentos teórico-práticos específicos.

O AMBIENTE ESCOLAR

Considerando os recursos humanos, a criança necessita de um ambiente acolhedor, no qual receba atenção, afeto, estímulos. O ideal é que seja recebida por uma equipe de educadores formada por todos que com ela conviverão na unidade escolar, o que inclui os professores, os gestores, a merendeira, os responsáveis pela limpeza. Todos educam e devem ser preparados para isso, como argumenta Kishimoto (1999), assumindo um viés que caracteriza a interdisciplinaridade dos papéis cotidianos.

Mello (1999) ressalta que, além da interferência intencional do adulto, o trabalho em grupos e a convivência com crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento é primordial e deve ser proporcionado por ambientes físicos especialmente planejados com essa finalidade, que proporcionem oportunidades para que tais relações ocorram. Não podem faltar brinquedos, parquinho, sol, gramado, árvores, areia, água, livros para não leitores, espaço para gatinharem, andarem, salas iluminadas, arejadas, mobiliário com tamanho adequado, material de estímulo com diferentes cores e formas, espaço para exposição dos trabalhos das crianças.

Campos (2011) relata que a concepção espacial das escolas de educação infantil no Brasil é pobre porque é elaborada nos moldes da escola fundamental tradicional, disponibilizando somente corredores e salinhas que segregam as crianças. Menciona como exemplo de qualidade as escolas de Reggio Emilia, na Itália, que possuem um espaço central coberto, para o qual convergem todos os ambientes. Cláudia Giudici, uma educadora italiana que atua em uma dessas escolas, afirma a importância estética do ambiente que permite conexões e demonstra serem elas espaços relacionais que “permitem acolher e construir relações”. Para ela o fato de não existirem salas fechadas, torna as escolas *transparentes*, permitindo que os usuários “captam diferentes perspectivas e pontos de vista, vivenciando uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais” (GIUDICI, 2010). Cláudia conta que esse modelo surgiu do esforço da comunidade em refletir acerca do que eles queriam para suas crianças após um terremoto que destruiu a região. São duas questões importantes no planejamento dos ambientes educativos: o diálogo entre os interessados, membros da comunidade e a construção específica para os fins desejados. No Brasil, via de regra, as decisões são verticais e tomadas de forma a aproveitar a estrutura existente. Falta o envolvimento dos corpos gestor e administrativo, docente, assim como dos pais e da comunidade e das instituições de ensino superior no desenho do modelo dessa escola que se precisa implantar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as políticas públicas brasileiras voltadas à Educação Infantil são positivas na medida em que pautam a discussão sobre a temática entre educadores, pais e sociedade e, ainda que em um ritmo mais lento do que gostaríamos, fazem a escola avançar em direção a um ensino de mais qualidade.

Adicionalmente, conforma-se no seio da sociedade e entre os educadores a consciência de que é urgente a profissionalização no segmento, afastando a concepção de que as crianças pequenas e bebês requerem apenas os cuidados de uma “tia amorosa” que as supervisione e atenda as suas necessidades vitais. Reconhece-se que essa fase tem grande importância no desenvolvimento infantil, que o afeto é fundamental, mas que há mais a se fazer pelas crianças além de “cuidar” e que a formação dos profissionais que atuam nas escolas de educação infantil é fundamental para conduzi-las nessa fase de suas vidas.

É essencial cuidar do envolvimento desses profissionais com a opção filosófica educativa feita pela comunidade escolar e com a confecção dos instrumentos norteadores da ação educativa: o currículo e o projeto político pedagógico, de forma que todos estejam conscientes das características do alunado, do papel que a educação desempenha na formação desses indivíduos, dos objetivos que se pretende alcançar, bem como da organização do tempo e do espaço para o alcance dos mesmos.

Relevante, igualmente, é a união da categoria para reivindicar ao Estado excelência nas condições de trabalho, o que inclui remuneração digna da responsabilidade abraçada e que faça jus à determinante contribuição que a atividade representa para o avanço social e econômico de nosso país.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.13-24, set./dez. 2003.

AGÊNCIA BRASIL. **Revogada resolução que ampliava prazo para construção de creches e pré-escolas**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-02-21/revogada-resolucao-que-ampliava-prazo-para-construcao-de-creches-e-pre-escolas>. Acesso em: 21 fev. 2013.

ALCÂNTARA, Ceci. **Diário de avaliação infantil**: creche 0 a 3 anos. Disponível em: <http://espaocriandoerecriandoeducacao.blogspot.com.br/2010/06/diario-de-avaliacao-infantil-creche-0-3.html>. Acesso em: 30 out. 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BRASIL. RCNEI, **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. DF. 2009.

BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: <http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_0606121415400.pdf>. Acesso em: 30 out. 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Entrevista. **Revista Educação**: São Paulo, v. 2, série especial Educação Infantil, setembro, 2011. Entrevista concedida a Rubem Barros. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/144/artigo234558-1.asp>>. Acesso em: 29 out. 2012.

GIUDICI, Cláudia. Conhecendo Reggio Emilia. **UNIVESP TV**: São Paulo, Série Educação infantil abordagens curriculares, Bloco 3 – módulo 1. Programa 2. 2010. Depoimento concedido a Univesp TV. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vEnTD8wOZz4>>. Acesso em: 29 out. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, dezembro 1999, p.61-79.

MELLO, Sueli Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pró- Posições**. V.10, n. 1, p. 16-27, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I. **Anais ...** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR PAIS E EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

*Verônica Aparecida Pereira¹
Vanessa Faria Mendes²
Carla Suzana Oliveira e Silva³
Taís Chiodelli⁴*

INTRODUÇÃO

O Centro de Educação Infantil, segundo as Leis de Diretrizes e Bases de 1996, visa o integral desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade. Visando atender a este desafio, busca-se a partir da interface da psicologia e da educação, constituir processos facilitadores do desenvolvimento infantil. Neste trabalho, destaca-se, entre estes processos, a importância do vínculo estabelecido entre mãe-bebê-educadora.

Os estudos voltados para a questão do vínculo estabelecido com o bebê passaram a ser discutidos com maior atenção no início do século XX, considerando-se a mudança conceitual da infância, tendo grande destaque a partir da Segunda Guerra Mundial, quando pesquisas da relação mãe-bebê tiveram início. Os estudos têm demonstrado que a história de interação da criança com suas mães/cuidadores durante os primeiros meses e anos é a base para suas futuras relações sociais, afetivas e cognitivas (RAVER, 1996; GOMIDE, 2004; SCHERMANN, 2007).

A interação entre mãe e filho inicia-se antes do nascimento do bebê, sendo construída durante a gestação. Lungano (2009) relata a importância das primeiras relações, sendo a mãe considerada a principal referência emocional no início da vida do bebê. Para a autora, em grande parte, todas as relações interpessoais remontam a relação primária com a figura materna, enfatizando-se assim a importância do investimento nesta área.

A criança desde o nascimento possui capacidades motoras, sensoriais e perceptuais, que mesmo sendo limitadas, predispõe-na a interagir com outros seres humanos (ZAMBERLAN, 2002). Além disso, possui uma variedade de respostas que servem de mediadores dessa interação, tais como o choro, o sorriso, a

¹Dra. em Educação Especial – Profa. do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - veronicapereira@ufgd.edu.br

²Acadêmicas do curso de Psicologia/UFGD. Bolsistas: PROEX/PROPP/CNPq/vanessa_vfm@hotmail.com

³resgatadacos@hotmail.com

⁴tais.chiodelli@hotmail.com;

vocalização, sendo, portanto, considerada competente dentro do processo de interação social (SCHERMANN, 2007).

Para Schermann (2007) deve-se investigar a interação da criança com a mãe (cuidador primário) avaliando comportamentos da criança e a competência social da mãe quando em contato com seu (sua) filho (a). Zamberlan (2002) define a competência social materna como a habilidade para perceber e responder de forma adequada às necessidades e formas comunicativas da criança, assumindo uma posição central nos eventos que marcam as experiências iniciais nessas díades. Tal modelo pressupõe que interações precoces satisfatórias entre mãe e criança estariam mediadas por um sentimento mútuo de eficácia, na qual a criança mostra-se apta a prover experiências contingentes à mãe, evidenciando comportamentos preditivos e sendo responsiva. Numa situação de sincronia, a mãe interpreta os sinais da criança e intervém sensitivamente, gerando um ciclo de interações produtivas.

Vale salientar, todavia, que no mundo contemporâneo os educadores dos Centros de Educação Infantil têm fundamental importância na formação dos bebês, visto que estes permanecem grande período do dia com os mesmos. Soejima e Bolsanello (2012) discutem autores que defendem a ideia da necessidade de ajudar educadores e pais a serem contingentes, a aumentar a atenção e a reciprocidade conjunta, a mostrarem simultaneidade em suas respostas, a estarem atentos aos sinais da criança, promovendo e participando de atividades adequadas à capacidade da criança.

Borba e Spazziani (2007) apontam que atividades interativas no meio social, estabelecidas por diferentes indivíduos, são essenciais para a promoção educativa e social. Ressalta-se, nesta premissa, o importante papel exercido pelo educador infantil. Atender o bebê em suas necessidades ultrapassa o sentido de cuidar do bebê, requerendo atenção a especificidades do seu desenvolvimento. Suas necessidades não são apenas fisiológicas, mas afetivas e sociais. Considerando tais aspectos, Soejima e Bolsanello (2012) apontam que:

A Atenção Precoce passa a ser considerada como um conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder tanto às necessidades de cada criança quanto às necessidades de suas famílias, sempre visando à promoção do desenvolvimento infantil. O principal objetivo da Atenção Precoce, a partir da vertente preventiva, é fazer com que as crianças que apresentam transtornos em seu desenvolvimento ou possuem o risco de vir a apresentá-los recebam as intervenções necessárias para promover e potencializar o seu desenvolvimento, possibilitando-lhes sua integração no ambiente

familiar, escolar e social, assim como sua autonomia pessoal. Desta feita, os principais âmbitos de atuação da Atenção Precoce são os serviços de saúde, sociais e educativos (p. 66).

Ações preventivas objetivam tornar oportuno o adequado desenvolvimento das crianças, sendo a orientação aos pais um dos meios para alcançar a estimulação adequada, de maneira a instruí-los a estimular seus bebês em casa conforme sua própria realidade e as necessidades do filho, buscando, assim, respeitar a fase de desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem do bebê (RODRIGUES;TAQUES, 2006). Neste âmbito, fica evidente a necessidade de se atentar para as diversas estratégias utilizadas pelos pais para orientar o comportamento de seus filhos (PICCININI et. al.,2007). As práticas parentais têm uma função primordial no desenvolvimento das crianças, visto que se constituem como o alicerce para a aquisição dos repertórios comportamentais dos filhos (GOMIDE, 2004). Rodrigues e Taques (2006) apontam ser essencial que as pessoas em contato mais próximo com o bebê tenham conhecimento sobre as principais etapas de seu desenvolvimento, de forma a poder efetivamente estimular na criança todo o seu potencial. Para isto, é necessário que pais e educadores se percebam como potenciais mediadores do processo de desenvolvimento de seus filhos, sendo necessário planejar e organizar cuidados que preservem e promovam o desenvolvimento saudável das crianças.

A forma como se organiza e operacionaliza o cuidado/ educação das crianças na creche seria o principal objeto de atenção dos profissionais de saúde e não se resumiria a apenas alguns procedimentos específicos entorno dos chamados riscos físicos, químicos e biológicos (MARANHÃO, 2000, p. 117).

Considerando a importância de ações que favoreçam a estimulação precoce de bebês de zero a um ano de vida, a presente pesquisa teve como objetivos gerais: promover avaliação e estimulação de bebês frequentadores de um Centro Educacional Infantil (CEI) e orientar mães e educadoras sobre o processo de desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, favorecendo o planejamento de ações educativas e o estabelecimento de vínculo. Foram objetivos específicos da ação: a) avaliar mensalmente o desenvolvimento dos bebês frequentadores do CEI-UFGD; b) orientar educadores do CEI – UFGD sobre brinquedos e atividades de estimulações necessárias durante o primeiro ano de vida; c) contribuir para o planejamento de atividades de estimulação das áreas de linguagem, motricidade, cognição, autocuidados e socialização; d) orientar as mães dos bebês sobre o processo de adaptação e a continuidade do processo no ambiente doméstico; e) orientar sobre

fatores que contribuem para um estabelecimento de vínculo seguro entre mãe-bebê e educadora-bebê.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, com pesquisa de campo e observação participante. Os dados oriundos das avaliações oferecem medidas quantitativas e informações qualitativas da relação mãe-bebê-educadora, possibilitando intervenções no contexto do CEI. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFGD atendendo todas as normas previstas na Resolução 196 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 1996).

Os participantes constituem-se de nove bebês frequentadores do período vespertino do berçário 1 no CEI vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizaram a avaliação pesquisadoras e estagiárias do curso de Psicologia desta instituição.

As mães dos bebês frequentadores do CEI foram contatadas a partir da coordenação do centro, enviando-lhes um folder explicativo sobre os objetivos do projeto e um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os bebês foram avaliados, semanalmente, a partir do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (WILLIAMS; AIELLO, 2001). Este inventário avalia cinco áreas do desenvolvimento do bebê: desenvolvimento motor, socialização, cognição, linguagem e autocuidados. A cada semana ocorre a avaliação de uma das quatro áreas, sendo que a área de autocuidados é avaliada toda semana. O delineamento da pesquisa encontra-se descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Delineamento da pesquisa

Atividade/mês	1º mês	2º mês	3º mês	4º mês	5º mês	6º mês	7º mês	8º mês	9º mês	10º mês	11º mês	12º mês
TCLE e Entrevista inicial (15 a 20 minutos) com mães e educadoras	X											
Avaliação do bebê – IPO (15 a 20 min.)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Observação participante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Devolutiva para as mães (mensalmente/plantões)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Devolutiva para a educadora(semana)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Para as atividades previstas no IPO foram utilizados brinquedos infantis, tais como: bola, chocalho, espelho, blocos, Torre de Hanói, bichinhos de borracha, livros de banho e outros brinquedos indicados até a idade de um ano, todos com certificação

do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO), disponíveis no próprio CEI - UFGD. Os utensílios para a área de Autocuidados são os do próprio bebê (mamadeira, mordedor, chupeta, talheres e fralda). Antes da aplicação do IPO, todos os brinquedos foram esterilizados.

Os bebês encontravam-se em diferentes faixas etárias, requerendo uma avaliação inicial mais individualizada. O resultado das avaliações foi fornecido às educadoras, favorecendo o planejamento de atividades individualizadas, pautadas no momento de desenvolvimento de cada bebê. Durante as avaliações foram disponibilizados modelos de estimulação de comportamentos ainda não presentes no repertório dos bebês.

Os dados oriundos do IPO foram analisados considerando: comportamento obtido, realizado com apoio e ainda não obtido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto teve início em março de 2012, com a participação de treze bebês. Houve boa adesão tanto das mães como das educadoras, contudo, para as intervenções em 2013, percebeu-se a necessidade de maior aproximação das estagiárias e educadoras para o planejamento de ações mais conjuntas. Os bebês atendidos em 2012 continuam em acompanhamento por outra equipe vinculada ao projeto.

No ano de 2013 encontram-se em atendimento nove bebês, entre quatro a dez meses de idade. A avaliação consistiu em dados individuais e coletivos. Os dados individuais foram apontados em uma ficha do bebê, que permanece na instituição, indicando suas principais aquisições em cada uma das áreas do IPO, classificadas em níveis de complexidade. A partir desta avaliação, mensalmente, tem-se uma ideia de que o bebê já faz sozinho, o que faz com apoio e o que ainda não faz. As tabelas de cada área são organizadas em papel, com espaço de registro do resultado de até seis bebês por página (formato paisagem). A Tabela 1 apresenta uma ilustração da apresentação de dados coletivos da área de socialização.

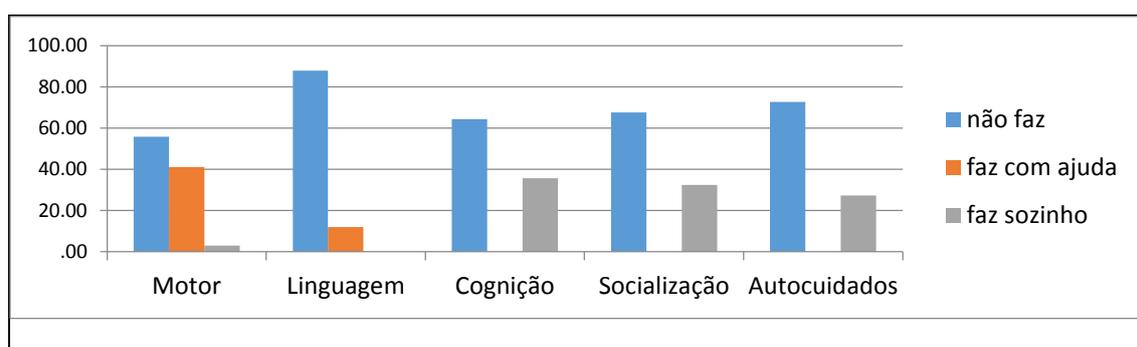
Tabela 1 - Atividades do IPO para área de socialização – avaliação dos bebês

Classes de respostas	Atividades (numeradas segundo protocolo IPO)					Bebês					
						Bebê 1.			Bebê 2.		
						N	CA	S	N	CA	S
Discriminação visual	1	4				4	1				
Contato visual/sorriso	2	5	6	7	15	15	7	6			
Vocalização/verbalização:	3	7	17			17	7	3			
Acariciar, abraçar	8	23				23	8				
Estender braços, interagir com o adulto:	9	10	11			11	10				
Manipular objetos:	12	13	25	26		13	12				
Brincar	14	16					16				
Imitação motora	18	19	20	21	28		28	21			
Compartilhar objetos	22	27				27	22				
Discriminação auditiva	24						24				
Total de atividades					28	T: 2 N / 9 CA / 8 S			T:		

Na coluna à esquerda apresentam-se as classes de respostas previstas para a área. Os números a seguir indicam a complexidade da habilidade (quanto maior, mais complexa). As colunas para registro do dado do bebê têm três possibilidades (N – não faz; CA – faz com ajuda; S – faz sozinho). Na coluna respectiva é indicado o número da habilidade. Exemplo: Bebê 1- classe de resposta compartilhar objetos: 22 oferece brinquedo a um adulto, mas nem sempre o entrega – CA (faz com ajuda – educadora fornece o modelo e ensina). 27. Entrega brinquedo ou alimento ao adulto sempre que requisitado (N – não faz). Neste caso, a educadora e a mãe continuam oferecendo apoio para o item 22 e testando a extensão do mesmo para o item 27. No exemplo acima, o bebê 1 apresentou o seguinte resultado: dois comportamentos da classe de socialização ele ainda não apresenta, 9 ele faz com apoio e 8 já faz sozinho.

Após o preenchimento dos dados, as estagiárias planejam junto às educadoras atividades comuns, para toda a turma, e estimulações específicas, de acordo com o desempenho de cada bebê. O gráfico atual da avaliação dos bebês acompanhados no CEI-UFGD encontra-se apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Desempenho observado a partir dos comportamentos previstos no IPO para bebês até um ano



A partir da Figura 1 é possível perceber que os bebês apresentam um bom desempenho na área motora, com várias atividades realizadas com apoio. Há maior necessidade de estimulação na área de linguagem, precisando aumentar o nível de apoio. As áreas de cognição, socialização e autocuidados apresentam um bom índice de atividades que desenvolvem sozinhos, porém, não apresentam as transições (atividades com apoio).

Mensalmente, o planejamento estabelecido com as educadoras, visa aumentar essa área de apoio, oferecendo modelos, tarefas de imitação e exposição a novos desafios. As atividades de apoio deverão sempre ser monitoradas pelas educadoras e pelas mães.

As orientações do IPO consideraram as diferentes áreas avaliadas e as faixas etárias que os bebês se encontravam. Para as áreas que mais se distanciavam do esperado para um ano, houve orientação sistemática de atividades para estimulação dos mesmos, havendo a preocupação de considerar o ritmo e a realidade de cada bebê. Em relação às mães, as orientações foram sistematizadas em reuniões bimensais, com dados individualizados de cada bebê, e nos horários de plantão, oferecidos semanalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto contribui para reflexões sobre a implementação de programas de estimulação precoce, tanto no modelo de atendimento individual quanto coletivo. Favorece, sobretudo, a sistematização de atividades previstas para os bebês considerando o seu grau de complexidade e repertórios apresentados pelo mesmo.

Em relação ao atendimento institucional, a parceria estabelecida com as educadoras contribui para a formação docente-estagiária-mãe, vínculo entre as educadoras, os bebês e suas respectivas mães, bem como implementação de rotinas pautadas nas necessidades dos bebês.

A orientação sobre os brinquedos seguros e adequados para as diferentes faixas etárias é pertinente tanto às mães como às educadoras. Nos centros de educação infantil, mudanças estruturais poderão ser observadas de modo a eliminar as condições desfavoráveis e/ou de risco dos bebês e otimizar os processos de estimulação infantil. A interface estabelecida referenda a necessidade de diálogo e parcerias entre a Psicologia e a Educação.

REFERÊNCIAS

- BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L.; **Afetividade no contexto da educação infantil**. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos>. Acesso em: 22 mar.2013.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, 10 de outubro de 1996.
- GOMIDE, P.I.C..**Pais presentes, pais ausentes**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GONÇALVES, A. R. S. Aprender a ser mãe: Processos de aprendizagem de mães primíparas durante os primeiros dois meses pós-parto. **Revista de Ciências da Educação**, v. 5, p. 59-68, 2008.
- IUNGANO, E. M. A relação entre a mãe e o bebê prematuro internado em UTI neonatal. **Pediatria Moderna**, v. 45, n. 1, p. 26-30, 2009.
- MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, 2000.
- PICCININI, C. A. et al. Práticas educativas de pais e mães de crianças aos 18 meses de idade. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 23, p. 369-378, 2007.
- RAVER, C. C. Relations between social contingency in mother-child interaction and 2-year olds' social competence. **Developmental Psychology**, v. 32, n.5, p. 850-859, 1996.
- RODRIGUES, O. M. P. R., TAQUES, D. C. S. R. Avaliação do repertório comportamental de bebês nos quatro primeiros meses de vida: Uma proposta de análise. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 16, n. 2, p. 77-87, 2006.
- SCHERMANN, L. Avaliação quantitativa e qualitativa da interação mãe-bebê. In: PICCININI, C. A.; MOURA, M. L. S. (Org.). **Observando a interação pais-bebê-criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 155-175.
- SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.
- WILLIAMS, L.A.; AIELLO, A. R. **Inventário Portage Operacionalizado**. São Paulo: Editora Mennon, 2001.
- ZAMBERLAN, M. A. T. Interação mãe-criança: Enfoques teóricos e implicações decorrentes de estudos empíricos. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 399-406, 2002.

BRINQUEDOS E JOGOS QUE APOIAM AS AÇÕES DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS: O QUE ENCONTRAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?¹

*Maria Elisa Nicolielo²
Mária do Carmo Kobayashi³*

INTRODUÇÃO

Para muitos a infância e os brinquedos são inseparáveis, pois desde quando a criança é um bebê, os adultos cercam-na desses objetos. De várias cores, tamanhos, texturas e formas o brinquedo invade a vida da criança criando para ela uma diversidade de situações, nas quais experimenta, descobre e inventa um novo mundo, no qual ela pode se expressar e trazer a realidade ao seu alcance e submetê-la à sua vontade.

O brinquedo desafia a imaginação da criança, assim, o lúdico começa a fazer parte do seu cotidiano. Por fazer parte do seu mundo o brinquedo, no decorrer dos tempos, se tornou um grande aliado na educação e, principalmente, na Educação Infantil. Platão já apontava a importância dos jogos no aprendizado das crianças e dos jovens.

É nesse contexto que surgem os brinquedos ditos pedagógicos e/ou educativos e junto com eles a tendência de que tudo na Educação Infantil pode ser aprendido pelos brinquedos e jogos. Os educadores começaram a acreditar que bastava ter um momento do brinquedo, da brincadeira e do jogo para desafiar a criança, para auxiliar no seu aprendizado, mas essa visão muitas vezes peca pela falta de estudos, de planejamento e de avaliação das ações educativas propostas pelos educadores e, dessa maneira, fica-se sem se conhecer o real papel dos objetos lúdicos na relação criança – educação - diversão - aprendizado.

Apesar da importância que os brinquedos e jogos têm na Educação Infantil, ainda, são poucos os cursos de formação inicial que garantem disciplinas com essa temática, tal afirmação pode ser confirmada com a própria experiência dos alunos da universidade pública onde fiz o curso de formação, no qual apenas duas disciplinas abordam a questão dos objetos lúdicos na Educação Infantil, sendo que, uma delas é optativa, ministrada pela orientadora desse trabalho. Como professora da rede pública, também, sentimos a falta de estudos formativos que nos auxiliem a planejar, executar e avaliar ações educativas com os objetos lúdicos como recursos e conteúdo.

¹Pesquisa realizada para Trabalho de Conclusão de Curso - UNESP – Bauru.

²Professora de Educação Infantil na rede municipal de Pederneiras – e-mail: linicolielo@hotmail.com.

³Orientadora – Docente do Departamento de Educação FC/UNESP-Bauru.

Assim, ler e discutir trabalhos que apontem nessa direção esclarece dúvidas, sugere procedimentos, oferece orientações quanto à escolha desses objetos, e, principalmente, poderá auxiliar a forma como nós professores se apropriam desses conhecimentos no cotidiano para planejar, executar e avaliar o uso desses objetos junto as suas crianças.

Diante desse cenário, procurou-se desenvolver essa pesquisa com o objetivo de identificar e descrever os objetos lúdicos que estão disponibilizados em uma escola de Educação infantil municipal da cidade de Pederneiras – SP. As perguntas a serem respondidas eram: quais objetos lúdicos estavam disponibilizados para as crianças, como os professores se posicionam frente às possibilidades do seu uso na sala de aula, qual a razão para disponibilizarem tais objetos para as crianças e quais eram os parâmetros de seleção para aquisição e oferecimento à elas. Verificar, também, quais as orientações quanto ao uso de brinquedos na educação, se devem apenas usar os pedagógicos ou não.

METODOLOGIA

A pesquisa surgiu a partir da observação de uma escola de Educação Infantil, em Pederneiras – SP, no decorrer do estágio curricular supervisionado. A permanência em salas de aula de Educação Infantil, de crianças de 3 a 5 anos, nos apontou o desconhecimento dos professores em relação aos momentos oferecidos para as crianças brincarem.

Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa, mais precisamente, um estudo de caso que, segundo Robert Yin (2005, p. 32), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A escolha por este tipo de pesquisa decorreu do fato que, para Merriam (1988), o estudo de caso consiste em uma observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Para atender ao objetivo foi realizado o levantamento referencial em bases de dados indexadas, e em portais de agência de pesquisa, que permitiu a escolha de instrumentos para a coleta de dados em campo, visto que refinamos nosso olhar a fim de que os dados e sua interpretação se aproximassem da realidade estudada. Assim, foi realizada a triangulação das fontes utilizadas, primeiro a pesquisa referencial,

juntamente com a observação direta do cotidiano da escola, a partir dos instrumentos elaborados e de um questionário respondido pelos professores das salas observadas.

Confrontando as três fontes para analisarmos sua aproximação ou divergência, pois se nosso olhar estiver equivocado teríamos, ainda, o referencial teórico e o questionário dos professores.

Como instrumento para a observação direta da realidade pesquisada utilizamos o sistema de classificação e organização dos objetos lúdicos. Classificação dos objetos lúdicos (C.O.L.), padronizados nos estudos de Kobayashi (2009, 2011). É por meio deste instrumento que os objetos lúdicos encontrados nesta instituição de Educação Infantil foram classificados.

Para fazer os registros dos objetos lúdicos encontrados foi utilizado um caderno de campo com as anotações diárias, os questionários entregues aos professores e registros fotográficos.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo, ela está localizada em um bairro central da cidade, de característica comercial, local movimentado. Por ser antiga é uma escola tradicional e procurada pelos pais.

As turmas são divididas pelo critério de idade, sendo que as crianças de 3 anos são matriculadas no Maternal II, os de 4 anos no Jardim I e as crianças de 5 anos matriculadas no Jardim II. As observações foram realizadas no período da tarde durante 24 dias. A tarde, existem oito salas de aula, divididas da seguinte maneira: três de Maternal II, três de Jardim I e duas de Jardim II. Com a observação direta das turmas, em diferentes situações: sala de aula, recreio, parque, sala de vídeo e brinquedoteca, pudemos verificar quais objetos lúdicos estavam sendo disponibilizados as crianças e a frequência com que se realizavam.

Após a observação de todas as turmas foi entregue aos professores de cada uma das salas um questionário, para que pudéssemos avaliar o que sabem e pensam sobre os objetos lúdicos. O questionário foi dividido em perguntas estruturadas e abertas. Participaram todas as professoras do período da tarde, totalizando oito entrevistadas.

A partir das observações com cada turma, pudemos constatar que as professoras disponibilizam com mais frequência os Jogos de Construção e de Encadeamento, ou seja, os Jogos de Acoplagem. Durante os 24 dias de observação, observamos que em 9 dias as crianças brincaram com esses jogos, que na escola, está em maior quantidade e em diversos tamanhos, modelos e cores.

O segundo jogo mais encontrado foi o Jogo Simbólico, verificamos que foram disponibilizados em 5 dos 24 dias observados. Porém, chamou-nos a atenção o fato de que as professoras não ofereceram nenhum brinquedo ou jogo na categoria de Jogo Simbólico, no decorrer das observações, as crianças transformavam seus objetos feitos com massa de modelar em situações simbólicas, o que na categoria do C.O.L. está no Jogo Simbólico, na subcategoria de representação.

Os brinquedos e jogos que foram observados com menos frequência, sendo observados em 4 dias, foram os Jogos de Exercício e de Regras.

Os Jogos de Exercício foram encontrados com mais frequência nas turmas de Maternal II. Este resultado é compreensível, pois os Jogos de Exercício, mesmo que apareçam em toda infância, é essencialmente sensório-motor, proporcionando atividades de repetição e motrizes, ações frequentes e características da criança por volta dos 3 anos.

Já os Jogos de Regras foram encontrados nas turmas de Jardim II, porém, as crianças de 5 anos ainda estão na fase da imaginação, da fantasia o que é característico dos Jogos Simbólicos e os Jogos de Regras se constituem, sobretudo, dos 7 aos 11 anos. Portanto, as professoras destas turmas devem sim disponibilizar os Jogos de Regras, mas também os Simbólicos que assinala a brincadeira infantil.

Após a análise dos questionários respondidos pelas professoras verificamos que das oito entrevistadas, seis afirmaram utilizar os brinquedos e jogos para atividades de aprendizado quando questionadas se utilizam jogos e brinquedos em sua prática escolar. Nenhuma professora respondeu ter utilizado os objetos lúdicos apenas pelo simples fato do brincar/jogar. As outras duas responderam que utilizam para as duas situações.

Em relação aos critérios para aquisição dos objetos lúdicos cinco professoras afirmaram que é a direção quem compra os brinquedos e jogos para escola e duas afirmaram que é o Departamento de Educação que os fornece. Apenas uma disse que são solicitados aos professores indicações para aquisição.

Quando questionadas sobre qual era o papel do professor na utilização dos jogos e brinquedos nas aulas observamos que a maioria das entrevistadas afirmou que o professor tem somente o papel de orientar quanto às regras do jogo, organização e conservação dos objetos lúdicos, apenas duas professoras responderam que é importante possibilitar às crianças a criatividade e a imaginação por meio dos brinquedos e jogos, deixando-as livres para criar e expor suas ideias.

O questionário foi de suma importância para verificarmos o que embasa as atitudes das professoras em relação aos objetos lúdicos na vida da criança e na escola, assim, tivemos maior conhecimento da realidade da escola pesquisada.

DISCUSSÃO

A partir da caracterização das professoras e da observação realizada temos motivos para acreditar que as professoras entrevistadas não conhecem o sistema de organização e classificação C.O.L – Classificação dos Objetos Lúdicos -, visto que não citam em nenhum momento as categorias dos brinquedos e jogos utilizados por este sistema. O C.O.L. foi criado para atender às necessidades de escolas, centros sociais, centros de lazer, creches, casa de crianças e outros espaços que reservam um lugar para o jogo e o brinquedo. As atividades do jogo são organizadas conforme as categorias de Piaget (Exercício, Símbolo, Regras, Acoplagem ou Construção). No C.O.L, segundo Kobayashi (2009), os objetos e materiais lúdicos são categorizados conforme apresentados pelos fabricantes, ou seja, conforme os dados da embalagem do brinquedo ou do jogo.

Desta maneira pudemos concluir que elas não têm conhecimento teórico sobre a disponibilização de brinquedos e jogos para as crianças fazendo a escolha por conhecimentos não sistematizados, de senso comum, falta-lhes conhecimento científico sobre a Educação Infantil. O que, por outro lado, limita-as na utilização dos objetos lúdicos quanto ao conhecimento da potencialidade das competências e habilidades que são utilizadas pelas crianças na ação lúdica, sem se montar situações educativas formalizadas, mais adequadas às crianças de séries posteriores.

Isto fica claro na fala de algumas delas quando questionadas sobre o conhecimento em relação à organização e/ou classificação dos objetos lúdicos: *“Classificar quanto à cor, forma, tamanho”* (professora 7); *“Nas caixas ou embalagens dos brinquedos e jogos”* (professora 6); *“De acordo com os objetivos para série e idade da turma”* (professora 4).

Verificamos que no sistema C.O.L. são apresentadas as principais características dos brinquedos e jogos em relação ao que podem oferecer à criança no momento do brincar/jogar, o que não procede na fala das entrevistadas, pois levam em conta apenas as características físicas desses objetos, que acabam ficando externa a ação da criança.

Ao analisarmos as respostas de outra pergunta do questionário referente às várias possibilidades do brincar e jogar que eles podem propiciar às crianças, se torna

mais evidente a conclusão de que a maioria das professoras desconhece a potencialidade de usos dos objetos lúdicos, pois elas responderam que utilizam para fins pedagógicos, ou seja, para aprendizados ou para tornar a atividade educativa mais lúdica.

Isso continua demonstrando que essas professoras não conhecem as verdadeiras características e finalidades dos objetos lúdicos, as quais são explicitadas nos sistemas de organização e/ou classificação.

As afirmações das professoras entrevistadas nos mostram que elas têm uma concepção do brincar/jogar ligadas ao pedagógico. Para elas utilizar os objetos lúdicos, mesmo que seja para reforçar conteúdo ou ensinar conceitos, é levar situações lúdicas às crianças.

Porém, para Brougère (2004), o brinquedo tem seu valor muito mais ligado ao prazer do que ao valor educativo.

O brinquedo é mais do que uma necessidade, ele é reconhecido por muitos como essencial, com uma justificativa de dois pólos, o divertimento (prazer, entretenimento, afeto, fuga) e o educativo (aprendizado, desenvolvimento da imaginação, utilidades). O primeiro pólo é o dominante. Para alguns, ele é exclusivo, às vezes com uma recusa do discurso educativo, e a aprendizagem é remetida à escola ou a outros objetos como livros. O brinquedo é feito, à princípio, para se divertir. Inversamente, onde o discurso educativo domina, ele raramente é exclusivo, trata-se de conciliar educação e divertimento (BROUGÈRE, 2004, p. 216).

O autor afirma, ainda, que para qualificarmos os brinquedos e jogos como educativos, precisamos antes analisar a ação da criança, pois é ela, com sua intencionalidade, quem vai indicar o verdadeiro propósito dos brinquedos e jogos em uma determinada situação.

A atribuição do adjetivo “educativo” é, então, um atalho que remete à suposta ação da criança, levando em consideração as funções inscritas no brinquedo e mais ou menos prescritas para organizar o uso adequado. São esses aspectos que, para citar a análise mais rigorosa dessa dimensão, estão no fundamento do sistema ESAR, pondo em evidência as dimensões do brinquedo relativas ao desenvolvimento da criança [...] (BROUGÈRE, 2004, p. 200).

A partir desta afirmação podemos inferir que ao disponibilizar os jogos educativos às crianças as professoras, talvez, não alcancem os objetivos pretendidos, primeiro por não terem consciência das verdadeiras dimensões dos brinquedos e jogos postas em evidência no sistema ESAR, como cita Brougère, e no presente caso no sistema C.O.L e segundo por ser a criança quem vai possibilitar ao adulto identificar as ações que são solicitadas e utilizadas pela criança na ação de brincar,

são os olhos do adulto que vão identificar se o brinquedo é educativo ou não, pois para a criança é um objeto de prazer e de descoberta.

Analisando o sistema de organização, classificação e os teóricos estudados podemos afirmar que todos os brinquedos, jogos e brincadeiras, enfim todas as situações que a criança vive na relação lúdica com o objeto, contribuem para seu desenvolvimento e crescimento. Por isso é que a criança pode aprender com todos os objetos lúdicos e não apenas com aqueles denominados educativos.

Para Oliveira (1984, p. 58):

Todo brinquedo é educativo, ou seja, sempre há em qualquer brinquedo um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas a serem assimiladas ou transformadas pela criança. Contudo, ele tenderá a assumir com plenitude suas mais significativas funções educativas na medida em que engendrar mistérios capazes de sugerir diferentes recriações por parte da criança.

Em relação aos critérios utilizados pela escola para aquisição dos brinquedos e jogos, fica claro o desconhecimento do assunto por parte das professoras e da direção. A partir das respostas das entrevistadas podemos perceber que os objetos lúdicos chegam até a escola e às crianças sem passar por nenhuma seleção prévia, verificação de qual é o melhor e o mais adequado às turmas. A direção compra, ou o Departamento fornece, sem nenhuma indicação por parte dos professores e sem nenhuma análise de algum tipo de sistema de classificação e organização, como o C.O.L.

Dessa maneira quem acaba sendo prejudicado são as crianças, brincando sempre com os mesmos tipos de brinquedos e jogos, o que nem sempre são adequados para a conquista de desenvolvimento.

Froebel já dizia que o jogo varia de acordo com a idade da criança. O professor deve ficar atento em relação a esse aspecto e estudar os brinquedos e brincadeiras, podendo assim oferecer às crianças atividades mais adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido Oliveira (1984, p. 56) diz que:

O brinquedo educativo supõe, ainda, que o desenvolvimento infantil se faz por sucessão de fases, nas quais, de acordo com a idade física e mental da criança, predominam determinadas características. Em nome dessa ideia, que foi desenvolvida por diferentes teorias psicológicas, os criadores e difusores do brinquedo educativo procuram orientar os pais acerca de qual brinquedo é mais indicado para cada idade infantil.

A partir das afirmações das entrevistadas, quanto ao papel do professor na utilização dos objetos lúdicos nas aulas, constatamos que falta à maioria das professoras conhecer melhor o real motivo da presença dos objetos lúdicos na escola,

a fim de que possam saber os seus verdadeiros papéis em relação à utilização destes na sala de aula.

Apenas duas professoras sabem da importância dos brinquedos e jogos para possibilitar a imaginação e a criatividade.

“O professor tem um papel importantíssimo na utilização de jogos e brincadeiras, ou seja, o de selecionar, organizar e apresentar os materiais, procurando através de intervenções estimular a criatividade e a imaginação, garantindo segurança e através das observações descobrir as necessidades e desejos para enriquecer a atividade trabalhada (Professora 4)”.

A professora 3, também, respondeu a respeito dessa importância: *“O professor deve orientar, porém nunca dizer ao aluno como se joga. Muitas vezes o próprio aluno poderá inventar o jogo ou usar certo brinquedo de outra forma. O importante é deixar o aluno criar, expor suas ideias”.*

Segundo Vigotsky “[...] a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (1991, p. 117).

Conforme Oliveira afirma:

[...] a criança quando brinca aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outras crianças trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas sensações (OLIVEIRA, 1984, p. 49).

Vemos que o brinquedo e os objetos lúdicos em geral são muito importantes para a vida da criança por diversos aspectos e é por isso que eles não podem ser desvinculados da sua educação.

Portanto, é dever do professor ter esse conhecimento para poder compreender a ação da criança quando brinca e poder disponibilizar os brinquedos e jogos corretamente e conscientemente, a fim de apoiar as ações da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa trilhamos um caminho que nos permitiu conhecer a criança e sua relação com os objetos lúdicos a partir de três aspectos: a pesquisa referencial teórica, a observação de salas de aulas com crianças de 3 a 5 anos em uma escola de Educação infantil e o questionário respondido pelas professoras.

A pesquisa realizada na escola trouxe algumas inquietações em relação ao tema estudado e o que encontramos na escola. Por meio das entrevistas com as professoras percebemos que elas desconhecem as teorias analisadas,

desconhecendo o que os objetos lúdicos podem oferecer para a criança e, também, como organizá-los e disponibilizá-los na escola. Algumas professoras afirmaram que o papel delas em relação ao brincar é o de apenas orientar na conservação e uso dos brinquedos e jogos.

Percebemos, também, que elas utilizam os objetos lúdicos na escola pelo fato de trazerem as crianças um aprendizado prazeroso, lúdico. Portanto, vemos uma concepção ligada aos brinquedos e jogos ditos educativos.

Mediante a observação das turmas pudemos constatar que a maioria dos brinquedos e jogos encontrados na escola, no período de observação, foram os Jogos de Acoplagem.

Segundo Piaget (2009), os Jogos de Exercício, Simbólicos e os de Regras perpassam toda a infância da criança. Neste sentido as crianças da escola observada foram privadas de entrar mais em contato com os Jogos de Exercício, fazer parte do mundo do faz-de-conta, por meio dos Jogos Simbólicos e passar pelo aceite de regras sociais a partir dos Jogos de Regras.

Acreditamos, a partir deste trabalho, que ainda falta conhecimento, por parte dos educadores, sobre esses objetos que fazem parte e enriquecem o universo da criança. Sendo assim, este estudo poderá trazer contribuições significativas para educadores, pais e todos que se interessam por este tema. Para nós professores esta pesquisa nos mostrou melhor o universo infantil, o que é valioso para a nossa docência, já que trabalhamos com e para as crianças.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE. Será que o brinquedo é educativo? In: **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. As classificações dos objetos lúdicos. **Direcional Educador**, v.5, n. 50, mar 2009, p. 12-15.

_____. **Brinquedos e jogos**: para que e como podemos organizá-los? Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=11>>. Acesso em: 10 set. 2011.

MERRIAM, S. B. **The case study research in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. IN: **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONTEXTOS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL – FE/USP: ARTICULAÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS NO ÂMBITO DA INFÂNCIA

*Wagner Antonio Junior¹
Ângela do Céu Ubaíara Brito²
Malba Cunha Tormin³
Daniela Fagundes Portela⁴
Valéria de Oliveira Macedo Sitta⁵*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ainda é um desafio contínuo a ser enfrentado no sentido de proporcionar formação para as crianças, possibilitando-lhes experiências de forma participativa. Para isso, é necessário compreender a complexidade dessa educação que compõem um ambiente para a infância.

A criança faz parte do processo educativo e sua aprendizagem não pode ser conduzida pelo adulto de forma transmissiva. Oliveira-Formosinho (2011) acredita na capacidade da criança e na construção do conhecimento por meio de sua participação. A autora crítica a educação transmissiva, pois esta não permite que a criança seja participativa e ativa na construção de suas ações. O ambiente educacional deve ser baseado em relações democráticas no qual os sujeitos são construtores de seus conhecimentos (DEWEY, 1959). Tais relações respeitam as vozes das crianças e suas experiências possibilitando uma aprendizagem participativa que envolve o adulto e as crianças em um contexto rico de desenvolvimento educacional.

Diante dessa complexidade de relações é que o grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil⁶, da Universidade de São Paulo (USP), se configura como espaço de trabalho colaborativo entre universidade e escolas públicas de Educação Infantil da cidade de São Paulo. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo focalizam a profissionalização das professoras das escolas apoiadas, o

¹Mestrando em Educação pela USP| Faculdade de Educação| Programa de Pós-Graduação em Educação| E-mail: wag.antonio@gmail.com.

²Doutora em Educação pela USP| Faculdade de Educação| Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: angelaubaiara@usp.br.

³Doutoranda em Educação pela USP| Faculdade de Educação| Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: malbatormin@gmail.com.

⁴Doutoranda em Educação pela USP| Faculdade de Educação| Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: danifportela@uol.com.br.

⁵Mestranda em Educação pela USP| Faculdade de Educação| Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: valeria.sitta@hotmail.com.

⁶O grupo é coordenado pelas Profas. Dras. Tizuko M. Kishimoto (tmkishim@usp.br) e Mônica A. Pinazza (mapin@usp.br). Mais informações sobre o grupo podem ser acessadas no link no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0067708KW2AXIV>>

desenvolvimento de práticas inovadoras, a pesquisa-ação partilhada entre professores e pesquisadores, a reflexão sobre a prática e a discussão das culturas docentes e organizacionais, bem como possui um eixo histórico, no qual estuda a infância e o brincar das crianças em diversas vertentes, tais como a negra ou a quilombola.

O principal objetivo do grupo é desenvolver pesquisas que inserem mudanças para melhor qualidade na educação infantil. Assim, articula-se a outros projetos que veiculam ações lúdicas integradas às formas educativas. Dentre os projetos do grupo, desenvolvem-se trabalhos no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) que, além de atender as escolas públicas para práticas lúdicas das crianças, atende a comunidade em geral. Esse laboratório também é utilizado como recurso para o desenvolvimento de pesquisas na área educacional com alunos de iniciação científica e pós-graduação.

Outro projeto é o Pontão de cultura que desenvolve atividades de formação para os professores da rede pública. O grupo atua, ainda, junto ao Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), cujo acervo é formado por grande número de brinquedos, jogos tradicionais, acervo fotográfico e material pedagógico. O MEB surgiu a partir do crescimento do Labrimp e, além do material disponível para visitação e utilização, são oferecidos cursos, palestras, treinamentos e oficinas de brincadeiras.

Desta forma, discute-se nesse trabalho as pesquisas com práticas educativas que pleiteiam a oes de mudança em contexto de desenvolvimento profissional, que tem impacto na qualidade da educaço da criança pequena, como os jogos eletrônicos e a inser o da musicalidade para os bebês. Também, aborda-se a diversidade das brincadeiras no âmbito familiar e as questões históricas na investiga o sobre iniciativa de atendimento de crianças negras na província de São Paulo.

OS GAMES E A VIRTUALIDADE DO ESPAÇO LÚDICO

A presença dos jogos na história da humanidade tem início com a própria evolu o do homem, antes mesmo de serem estabelecidas normas e regras de convivência. Os jogos constituem-se como elementos que refletem determinada cultura, tempo e espaço (TURKLE, 1997). Nos rituais da caça ou da guerra, tinham um caráter lúdico, de entretenimento, de força e poder. Por intermédio das regras construídas, as crianças aprendem a negociar, a renunciar   a o impulsiva ou a postergar o prazer imediato, a oes que contribuem para a concretiza o de desejos e na constru o dos significados de coopera o e competi o entre os seus iguais. São

regras que podem ser transmitidas de geração em geração ou ser espontâneas, elaboradas de forma momentânea por sujeitos da mesma ou de idades diferentes.

Com a emergência da sociedade tecnológica e a difusão do computador nas últimas décadas, os jogos eletrônicos, ou *games*, passaram a ocupar um espaço virtual e imaterial e, atualmente, se consolidaram como uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes. Com sua evolução, os *games* ganharam recursos sinestésicos atraentes, com imagens, animações, cores, som e movimento que, potencializados pela virtualidade, simulação e interatividade, constituem-nos como novos paradigmas tecnológicos (ALVES, 2006).

Integrados por eventos rápidos, móveis e simultâneos, demandam coordenação de variáveis interagentes, representação espacial dinâmica, atenção visual distribuída e coordenação viso-motora. Dentro de um contexto de aprendizagem, a prática de games apresenta-se como uma possibilidade na construção ativa de conhecimentos pela criança, que por meio da construção do imaginário e de modos de representação, pode planejar, gerar e avaliar hipóteses, com flexibilidade cognitiva e criatividade (GREENFIELD, 1988).

Dessa forma, os games contemplam o lúdico no ambiente virtual, por meio da linguagem digital interativa, que permite a interação entre o jogador e a interface computacional. Os games mostram-se recursos inovadores na potencialização do imaginário da criança. Porém, o uso de games pela escola ainda está aquém de suas reais possibilidades.

Essa pesquisa apresenta reflexões sobre os games, tendo como objetivos: a) retroagir ao surgimento dos games; b) analisar, à luz da psicologia, a construção do imaginário infantil e como isso é potencializado no espaço virtual; c) analisar o uso dos games pela escola; d) descrever as possibilidades do uso de games pelas crianças. A metodologia utilizada para coleta de dados é a observação participante, por meio de grupos focais, sendo que esses dados serão analisados pelo método qualitativo.

Os sujeitos de pesquisa serão aproximadamente 20 crianças com idade de 6 anos, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Todo o trabalho de observação será realizado durante as atividades lúdicas dessas crianças com uso de games, no espaço do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP, da USP. Espera-se, ao final desse trabalho, comprovar que os games apresentam-se como possibilidades lúdicas ao desenvolvimento infantil.

A MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS

Em relação à musicalização para bebês, de zero a três anos, a pesquisa caminha no sentido de investigar o que tem sido oferecido nas creches públicas em termos de aprendizagem musical infantil, como também um olhar para a formação musical de professores de Educação Infantil da Rede Pública de São Paulo. Nesse sentido, está sendo investigado em um Centro Educacional Infantil (CEI) da cidade de São Paulo o processo de musicalização para bebês, ou seja, como a música tem sido utilizada junto aos bebês, quais as atividades musicais são oferecidas pelas professoras e quais as relações existentes entre a formação musical dessas professoras e o nível de aprendizagem musical dos bebês.

O aporte teórico que sustenta o desenvolvimento dessa pesquisa e a análise dos dados faz referência ao papel da estrutura na musicalização dos bebês que abordará a “estrutura de aprendizagem” na visão de Jerome Bruner (1976; 1994) e Edwin Gordon (2000), além das contribuições de Lev Vigotski e Reuven Feuerstein em relação aos processos de mediação. Nessa fundamentação teórica conta-se ainda com os pressupostos estruturais da Teoria da Aprendizagem Musical (MLT) de Edwin Gordon, as contribuições da psicologia cognitivo musical e neurociências no campo da música para a Educação Infantil. São apresentados também aspectos pedagógicos musicais da musicalização para bebês; a formação do Educador Musical e do Pedagogo e sua atuação na educação musical infantil; as leis brasileiras que tratam do ensino da música na Educação Básica e o perfil atual das Universidades Superiores de Música e Pedagogia na oferta de cursos, projetos e disciplinas referentes à musicalização na Educação Infantil.

Em busca de uma investigação qualitativa dessa pesquisa, o caminho metodológico estabeleceu uma parceria entre a Faculdade de Educação da USP (FE-USP), a pesquisadora-doutoranda, as professoras, a supervisão e gestão escolar de uma creche de São Paulo. Em comum acordo com as professoras e gestoras foi acordado um trabalho colaborativo que se configura na perspectiva da Formação em Contexto e que prevê a pesquisa-ação (CARR; KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 2010). Esse formato possibilita a construção de ações colaborativas em busca de soluções e transformação das práxis visando melhor qualidade na oferta de atividades musicais aos bebês.

A pesquisa consta de três etapas de investigação, de modo que duas delas já foram realizadas. A primeira etapa foi a pesquisa de campo na creche que retrata a relação professor-bebê a partir das atividades musicais oferecidas pelas professoras durante a rotina dos bebês. Foi observado também o empenho das professoras e o

envolvimento dos bebês em contato ou não com a música. A segunda etapa foi o curso de formação musical ministrado às professoras de Educação Infantil, pertencente ao grupo Contexto de Professores da FE-USP, dentre elas, as professoras, gestora e supervisora pedagógica do CEI pesquisado.

A análise preliminar dos dados dessas duas primeiras etapas da pesquisa foi realizada da seguinte forma: Na primeira foram apresentados os resultados dos níveis de empenho das quatro professoras dos Berçários I e II da creche e do envolvimento dos bebês a partir da aferição dos instrumentos de avaliação de Laevers (1994). Essa análise avaliou também o efeito do empenho das professoras e do envolvimento dos bebês frente as atividades musicais, pois uma das dimensões da qualidade na Educação Infantil é o empenho do professor enquanto mediador e o envolvimento da criança enquanto sujeito no processo, revelando a importância dessas dimensões no trabalho junto à criança pequena (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004).

Na segunda etapa, referente ao Curso de Música, foi apresentado a análise dos resultados a partir da categorização das falas das professoras com o suporte teórico de Bardin (2010) e os processos de mediação de Vigotski e Feuerstein. Os desdobramentos do curso de Música têm gerado novas ações em outras CEI's, além do que está sendo investigado *in loco*, mostrando assim importância de um trabalho colaborativo com foco no desenvolvimento da criança pequena que visam a transformação das práxis.

A última etapa da pesquisa será a reavaliação de todo o processo construído e compartilhado no CEI. A partir os resultados finais da pesquisa, divulgar as possibilidades de mudanças que viabilizem propostas de musicalização de bebês e formação musical as professoras de educação infantil de creches públicas. Espera-se que essa pesquisa possa fornecer subsídios capazes de agregar a Educação Musical no contexto das instituições infantis, contribuindo com o oferecimento de um serviço de qualidade propiciador de desenvolvimento junto à criança pequena, além de ampliar e divulgar a importância da música no desenvolvimento e aprendizagem infantil.

O BRINCAR E A INTERAÇÃO NAS PRÁTICAS FAMILIARES

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o brincar no âmbito familiar, um importante espaço para a expressão da cultura lúdica destinada a socialização das crianças. Objetiva a partir da narrativa de pais e mães, compreender o papel da família no contexto social atual em relação às brincadeiras com as crianças. Especificamente, analisa-se a importância da mediação dos pais junto aos filhos no momento do brincar.

O interesse deste tema surge a partir da observação de que as famílias estão insatisfeitas com o tempo dedicado ao brincar em casa com seus filhos. A partir desta constatação o projeto de pesquisa pretende investigar as formas de brincar em 20 famílias participantes, com filhos na faixa etária entre 0 a 5 anos de idade, considerando a diversidade na composição do grupo investigado. Pretende-se verificar qual o tipo de mediação que os pais oferecem: com objetos e materiais para brincar; durante as mediações entre adultos e criança ou entre as crianças e por meio de artefatos e signos.

O quadro teórico sustenta-se em autores como Áries (1981), Brougère (1995), Cortella, (2009), Daniels (2003), Hargreaves (2007), Kishimoto (2002), Mandelbaum (2010), Oliveira-Formosinho (2000), Sarmiento (1997), Vandenbrouck (1999) e Wertsch (1988), que auxiliam na discussão da família, marcadas pela diversidade. A pesquisa tem como base a teoria histórico cultural de Vygotski (1978), na compreensão das formas de mediação usadas pelos pais nas brincadeiras e possui três eixos norteadores: diversidade, qualidade e sustentabilidade.

A metodologia está baseada no paradigma qualitativo segundo os pressupostos de Denzin e Lincoln (1998), com uso de estudo de caso fundamentado em Yin (1988) e Stake (1995) analisando um fenômeno específico que se refere ao brincar no âmbito familiar. Desta forma, os dados serão coletados por meio de entrevistas, reuniões, registros, imagens e a transcrição das narrativas das famílias para identificar as experiências de pais e mães em momentos lúdicos com seus filhos, pensando na diversidade dos materiais, nos móveis, no tempo, na adequação à idade, na diversidade dos espaços para o brincar e na forma da mediação com seus filhos. A relevância da pesquisa está em contribuir para a compreensão do brincar na família, visando a socialização da criança.

Muitas mudanças têm ocorrido nas relações sociais das famílias, como menor tempo de contato entre os cônjuges e seus filhos, maior exposição das crianças à TV e a outros grupos que orientam tarefas e lazeres. Dessa forma, é preciso avaliar a interação direta dos pais com seus filhos, hoje restrita a períodos de tempo curtos, com interações familiares que podem ser caracterizadas como de baixos níveis de interação em atividades compartilhadas.

Pensar na qualidade do brincar passa necessariamente pelos processos formativos de educadores e família. Os meios são sempre complexos, porém possíveis. Pode-se afirmar nessa pesquisa que a família é a base de tudo e que o brincar é uma forma de interação entre os membros que reflete uma aproximação e

aprendizagem. Brincar envolve planejamento, mas os pais muitas vezes não estão atentos às formas de brincar. Pensar na diversidade dos materiais, nos móveis, no tempo, na limpeza, na adequação à idade é importante, mas em especial na autonomia dos próprios filhos e na interação mútua entre os membros familiares.

Os pais necessitam de parceiros nas brincadeiras com seus filhos. Ressalta-se a importância das escolas incluírem em suas práticas a cultura popular das crianças e seus familiares, para dar continuidade às experiências da casa na escola.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCADORA ANÁLIA FRANCO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO

A presente comunicação tem como objetivo descrever os resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento intitulada: *A proposta da educadora Anália Franco para o atendimento de crianças negras em São Paulo (1888-1930)*. O estudo investiga a contribuição das instituições e da produção pedagógica da educadora Anália Franco para a história da Educação da Infância em São Paulo, após a abolição da escravidão até o fim da Primeira República. Um período marcado por uma intensa transformação social, política e econômica na sociedade Brasileira.

As instituições fundadas por Anália Franco tinham como propósito acolher e atender os filhos e filhas livres de famílias escravizadas que, após 34 anos da promulgação da Lei do Ventre Livre, permaneciam abandonados e perambulando pela cidade de São Paulo. A pesquisa de mestrado: *Iniciativas de Atendimento para Crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*⁷ demonstrou em seus resultados que a província de São Paulo foi omissa em relação ao atendimento das crianças negras, não apenas por mantê-las nas fazendas após o período determinado pela lei, por suprimir o direito dessas crianças em acompanhar suas mães libertas, mas principalmente por não propor nenhuma instituição de atendimento para essas crianças livres que foram mantidas como mão de obra, educadas e socializadas do mesmo modo que as crianças escravizadas (PORTELA, 2012). De acordo com Kishimoto (1986, p. 52):

⁷PORTELA, D. F. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação – USP, 2012.

Anália Franco era muito sensível às condições socioculturais no período do fim do Império, especialmente a eventos como a decretação da Lei do Ventre Livre, que transformou os nascituros de escravos em predestinados às rodas de Misericórdia. Foram essas as principais razões que justificaram os empreendimentos em benefício da infância. Ao perceber que os pequenos negrinhos expulsos da fazenda já perambulavam mendigando pelas ruas, imediatamente troca seu cargo na Capital Paulista por outro, no Interior, a fim de socorrer as criancinhas necessitadas (KISHIMOTO, 1986, p. 52).

A primeira instituição foi fundada na zona norte da cidade de São Paulo, em um imóvel alugado, surgindo assim à primeira escola “Maternal” que recebia as crianças que eram abandonadas na sua porta, entretanto, algumas restrições eram impostas, já que o imóvel era alugado. A proprietária exigia que não fossem misturadas crianças negras e brancas, a condição é repelida por Anália, porém quando a proprietária percebe que o número de crianças negras é superior ao de crianças brancas utiliza o seu status para a remoção da educadora.

Quadro 1 – Mapeamento das Escolas Maternais e Creches da Capital

Denominações	Localidade	Cursos
Escola Maternal	Capital	Maternal
Creche	Capital	Creche
Escola Maternal	Capital	Maternal
Escola Primária	Capital	Primária
Escola Maternal	Capital	Maternal
Creche	Capital	Creche
Creche	Capital	Creche

Fonte: elaborado a partir dos dados coletados no Arquivo do Estado de São Paulo (2012).

O quadro 1 consiste em um panorama das instituições fundadas pela educadora Anália Franco na cidade de São Paulo, a ampliação do seu trabalho chama a atenção dos políticos. Conforme descreve Kishimoto (1986) após, alguns anos a educadora Anália Franco recebe apoio político e o auxílio financeiro de grupos abolicionistas e republicanos, o que possibilita a ampliação de suas ações na Capital e Interior de São Paulo e também eleva o índice de credibilidade de suas instituições. Como observamos no excerto abaixo.

Outro republicano admirador das obras de Anália, o senador Paulo Egydio, manifesta grande apoio à educadora, ao pleitear aumento de subvenções para Associação. Para o senador, Anália presta mais serviços ao Estado de São Paulo que qualquer presidente do Estado, ao criar no prazo de 2 anos cerca de 28 escolas (KISHIMOTO, 1986, p.54)

O exceto ilustra a dimensão da obra de Anália Franco em São Paulo, do ponto de vista social e político do período, do mesmo modo que ressalta a importância da realização de uma pesquisa que não se restrinja apenas, a descrição de fatos cronológicos da vida e obra de Anália Franco, mas que principalmente possibilite um delineamento de suas ações e contribuições para história da infância e das crianças negras em São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode verificar, as pesquisas apresentadas aqui configuram práticas educativas que pleiteiam ações de mudança em contexto de desenvolvimento profissional, que tem impacto na qualidade da educação da criança pequena. As pesquisas citadas têm como foco o brincar, a musicalização de bebês, as práticas familiares, os aspectos históricos da educação infantil e suas relações com as práticas escolares, constituindo-se como objetos de atenção dos investigadores deste Grupo de Pesquisa.

Assim, o Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil configura-se como espaço de trabalho colaborativo entre universidade e escolas públicas de Educação Infantil da cidade de São Paulo, focalizando a profissionalização das professoras das escolas apoiadas, o desenvolvimento de práticas inovadoras, a pesquisa-ação partilhada entre professores e pesquisadores, a reflexão sobre a prática e a discussão das culturas docentes e organizacionais, articulando-se a outros projetos que contemplam ações lúdicas que se integram às práticas educativas. Isso pode ser constatado pelas publicações dos membros do grupo, verificável por meio da Plataforma Lattes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2006.
- BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- _____. **Beyond the information given**: selected, edited and introduced by Jeremy M. Anglin. London: George Allen & Unwin. 1994.

CARR, W. ; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza** – la investigación-acción em la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Rocca. 1988.

CHALHOUB, S. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

_____. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEWEY, J. **Democracia e educación**. In._____. El niño y El programa escolar: mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1959

ELLIOTT, J. **Building educational theory through action research**. In: NOFFKE, S.; SOMEKH, B. (Eds.), The SAGE handbook of educational actionresearch. London: SAGE Publications, 2010.p. 28-38.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

GORDON, E. E. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré - escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GREENFIELD. P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da Tv, computadores e videogames. São Paulo: Summus, 1988.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 1986.

LAEVERS, F. (Org.) **The leuven involvement scale for young children. Manual and Video**. Centre for Early Childhood & Primary Education. Katholieke Universiteit Leuven.Belgium, 1994.

MONTEIRO, E. C. **Anália Franco**.A grande Dama da Educação Brasileira. São Paulo: Editora Eldorado Espírita, 1922.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto Editora: Portugal, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **Análise psicológica**: o envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação, 1 (XXII), 2004, p. 81-93.

PORTELA, D. F. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

TURKLE, S. **A vida no ecrã**: a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

O GAME NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

*Wagner Antonio Junior¹
Tizuko Morchida Kishimoto²*

O JOGO NO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA

Os jogos constituem-se como um dos elementos essenciais na formação humana e representam a marca de determinada sociedade, cultura e tempo. Seu encantamento tem passado por gerações de crianças, visto que estabelece vínculos sociais e afetivos, seja pelas regras traçadas pelos diferentes grupos ou pelo caráter lúdico que os jogos trazem.

Atualmente, o jogo está cada vez mais presente na vida das crianças. Mas o que nós educadores sabemos sobre a relação entre educação e ludicidade? Qual a real relação entre os jogos e brinquedos pedagógicos, e qual o verdadeiro significado para tal adjetivo, seriam mesmo esses objetos auxiliares ao processo educativo? (ANTONIO JUNIOR; KOBAYASHI, 2009).

Antes de falarmos sobre jogo e educação é preciso retroagir ao conceito de cultura lúdica, que segundo Brougère (2009, p.1) explicita:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo (BROUGÈRE, 2009, p.1).

Adentrar no mundo da criança, qualquer que seja nossa participação, é entrar no mundo da fantasia, dos brinquedos e jogos e os quais ela utiliza na relação com as pessoas ao seu redor, com os adultos desde bebê, ao ser chamada a brincar, os jogos iniciais nos quais as crianças descobrem a lógica de funcionamento – o esconde e esconde, atrás de um anteparo, uma fralda, um travesseiro ou um móvel e, posteriormente no contato com outras crianças e adultos (ANTONIO JUNIOR; KOBAYASHI, 2009).

¹Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: wag.antonio@gmail.com.

²Livre docente, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: tmkishim@usp.br.

Para nós adultos, pais e professores, no qual a observação do envolvimento da criança com os brinquedos e jogos que nos dará pistas e ocasião para conhecê-la, saber dos seus desejos, medos, alegrias, competências, habilidades enfim é o momento de conhecê-la melhor e a partir daí planejar ações para seu cotidiano que atendam aos seus desejos e as às suas necessidades.

Os jogos e os brinquedos são frutos de um tempo e de uma cultura, que retorna esporadicamente, em função de várias razões entre elas a mídia, que hoje dissemina pelo mundo o incentivo e o desejo de ter aquele brinquedo, ou aquele jogo. Podemos tomar como exemplo os ioiôs, que foram criados há muito tempo, utilizado por Sócrates, como exercícios de relaxamento, para o treino seus discípulos nos caminhos da sabedoria, o cavalinho, as carroças, os caminhões, e carros e, atualmente, os brinquedos e jogos eletrônicos entre eles os computadores, que fazem a alegria das crianças e a preocupação dos pais.

Roger Caillois (1913-1978), sociólogo e crítico literário francês, no clássico *Les Jeux et les Homme*, classifica os jogos em quatro categorias *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, determinadas segundo a atitude do jogador. *Agon* está relacionado aos jogos que criam igualdade de condições e que o vencedor é aquele que apresenta as maiores e melhores habilidades na qual está sendo avaliado, o resultado é fruto do seu esforço, os jogos olímpicos traduzem o espírito do *agon*, é derivado de *agonos*, que, em grego, significa sem limites, ou seja, sem limites para vencer. Nas crianças, as brincadeiras de quem aguenta por mais tempo sem piscar os olhos, ou a uma sessão de cócegas ou beliscões, é um exemplo dessa categoria.

Do latim *Alea*, é o nome jogo de dados está relacionada à sorte, ao acaso, “o destino é o artesão da vitória”. No entanto, alguns jogos, como o gamão e o dominó, unem essas duas categorias, nas quais o jogador tem que se utilizar da sorte e da sua exploração. Contudo, apesar de opostas, essas duas categorias têm em comum a criação de situações artificiais nas quais os jogadores estão em igualdade de condições, que a vida nos nega.

Mimicry está relacionado à ilusão, ao faz-de-conta, ao disfarce, ao assumir um papel, no qual a principal característica desse grupo de jogos é a simulação, o faz-de-conta. Caillois não falou dos jogos eletrônicos, nessa categoria, mas nós hoje sabemos que os jogos eletrônicos simulam situações nas quais se assumem outros papéis, mesmo que virtualmente. Na criança que brinca de mamãe, de aviador, de bombeiro, em cujas brincadeiras na qual faz-de-conta que é o centro das ações, mas essa conduta não é exclusiva da criança, pois os adultos também se transvestem nos

bailes carnavalesco, de máscaras e outros, e hoje nos jogos de simulação, os quais iremos abordar nesse texto. Caillois (2003) afirma que essa categoria também ocorre nas premiações dos heróis nas olimpíadas, e em todo o ritual da premiação.

A última categoria está relacionada à perda momentânea da estabilidade da percepção que ocasiona um pânico temporário, como ao descer do tobogã, o chicote americano, ou o movimento dos balanços são exemplos da quarta categoria – *lilix*, do grego um turbilhão de água, e que deriva nessa língua a vertigem, ou *ilingos*.

Muitas outras formas de classificação dos jogos e brinquedos existem, pedagógicas, psicológicas, filosóficas, para nós nesse estudo seguiremos investigando os jogos de simulação, que hoje para além das situações lúdicas e recreativas estão na formação de pilotos, aviadores, economistas entre outros profissionais.

Para Vigotski (1994) o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer. Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP se caracteriza pela faixa intermediária entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho sem a ajuda do outro e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço de transição, os novos conhecimentos estão em processo de elaboração e, frente à mediação dos instrumentos, signos e interlocutores, serão consolidados e ou ressignificados.

Para as teorias psicogenéticas, o brincar vai possibilitar a ressignificação do pensamento intuitivo, na medida em que as crianças podem exercitar situações do mundo dos adultos, através do faz-de-conta, por exemplo, aprendendo, desta forma, a conviver com regras sociais. Assim, estes sujeitos saem de um estado de anomia para a internalização e ressignificação das normas, valendo-se do outro e da linguagem, o que caracteriza a situação de heteronomia e, posteriormente, de autonomia individual.

Por intermédio das regras construídas nos jogos, as crianças aprendem a negociar, a renunciar à ação impulsiva, a postergar o prazer imediato, o que contribui para a concretização dos desejos, através da assimilação e acomodação. Esses são processos aqui compreendidos na perspectiva piagetiana.

De acordo com Piaget:

pode-se dizer que toda necessidade tende: primeiro, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, 'assimilar' o mundo exterior às estruturas já construídas; segundo, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, 'acomodá-las' aos objetos externos (PIAGET, 1978, p.15).

Assim, as crianças constroem o significado da cooperação e da competição entre os seus iguais. São regras que podem ser transmitidas de geração em geração ou ser espontâneas, elaboradas de forma momentânea por sujeitos da mesma ou de idades diferentes.

O brincar se torna, então, uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos, respeitando-se os momentos em que crianças e adolescentes desejam brincar, jogar, enfim, construir algo novo, valendo-se da elaboração dos conhecimentos existentes.

OS GAMES: LUDICIDADE E SIMULAÇÃO

Os jogos constituem-se como elementos que refletem determinada cultura, tempo e espaço. Porém, o conceito de cultura não se limita apenas a um conjunto de costumes, instituições e obras que fazem parte da herança cultural de uma comunidade. Na abordagem de Geertz (1989), podemos definir cultura como sendo:

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais) [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p.10).

Nessa abordagem, cultura passa a ser vista como um gigantesco sistema semiótico, que envolve diferentes mídias como textos, sons, imagens, luz, cores, formas e gestos, que são percebidos, armazenados e divulgados mediante a função cognitiva da memória, a qual não se estrutura de forma individual, mas, coletiva.

Esses elementos são construídos pelos homens por intermédio de uma teia de significados contextuais e históricos, transmitidos de geração em geração. Assim, a cultura é assumida como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (ALVES, 2004, p. 24).

Analisar a cultura como um sistema semiótico implica em considerar os diversos signos, as linguagens e os meios de comunicação. Na atual sociedade tecnológica, estamos vivenciando o que Turkle (1997) denomina de cultura da simulação, que aponta os modelos computacionais como seus representantes e os jogos eletrônicos, ou games, como elementos que compõem estas representações. Representações que instauram uma lógica não linear e fazem parte do universo da nova geração conectada em rede.

Esta cultura se caracteriza por formas de pensamento não-lineares. Estas envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o “[...] pluralismo nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66).

Os *games* surgiram por volta da década de 1960, com *Spacewar*. Nas décadas de 1970 e 1980, os computadores pessoais ficaram mais potentes e os *games* se popularizaram. Surgiram jogos de aventura, de quebra-cabeças, de estratégia e de ação. Em certos *games* de estratégia, por exemplo, o jogador deve projetar cidades ou civilizações e administrar seu crescimento. Muitos *games* simulam esportes, como futebol, golfe entre outros.

Com a difusão do computador nas últimas décadas, os *games* constituem, hoje, uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes. Com sua evolução, esses *games* ganharam recursos sinestésicos atraentes, com imagens animadas e sonorizadas nas quais o jogador interfere.

Integrados por eventos rápidos, móveis e simultâneos, demandam coordenação de variáveis interagentes e, para tanto, habilidades de representação espacial dinâmica e atenção visual distribuída (GREENFIELD, 1988). Com um contexto de aprendizagem, a prática de *games*, assim como nos jogos tradicionais de tabuleiro e de seus componentes, por exemplo, porém com o diferencial das inovações de suporte logístico – o programa, a interface interativa, os *joystchs* – apresenta-se como uma possibilidade na elaboração de habilidades de planejar, prever, reelaborar, analisar o erro, de gerar e avaliar hipóteses, contribuindo para flexibilidade cognitiva e criatividade.

Os *games* constituem-se como possibilidades para a criança na construção do imaginário, através da brincadeira e da simulação de situações reais no espaço virtual. Segundo Vygotsky (1994), quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos está fazendo uma combinação do real com sua ação fantasiosa, isto porque a criança tem como necessidade a reprodução do cotidiano do adulto, o qual ainda não pode fazer como gostaria.

Para Bruner (1997), a criança se torna ativa nesse processo por modos de representação, obtendo conhecimentos antecipados do mundo ao seu redor. A escola

pode proporcionar uma fase muito rica para a criança, dependendo do que aborda e das ferramentas que disponibiliza. Neste sentido, o uso de games é essencial, pois possibilita à criança vivenciar situações lúdicas pelo computador, inventando e descobrindo coisas novas.

Por meio de tentativa-e-erro, a criança passa para ações planejadas e sistematizadas, frutos de processos cognitivos, daí resultando a compreensão do jogo. Passaremos a compreender melhor os *games* partindo para uma análise dos mesmos.

ANÁLISE DOS GAMES

Ainda não existe um modelo de classificação de *games* universalmente aceito. De acordo com Alves (2004), a classificação de *games* mais comum é feita, normalmente, pelos próprios *gamers* e revistas especializadas que dividem estes suportes em seis categorias básicas:

- Jogos de aventura.
- Jogos de estratégia.
- Jogos de arcade.
- Jogos de simulação.
- Jogos de esporte.
- RPG (*Role-playing game*, cuja tradução é jogo de interpretação de personagens).

Essas categorias não são excludentes, na medida em que um mesmo jogo pode estar em mais de um grupo. Segundo Fragoso (1996, apud ALVES 2004), os jogos de aventura se constituem nos mais difíceis de serem identificados, porque a ação está presente em quase todos os tipos de games. Os de estratégia podem ser confundidos com os de guerra, com os de administração de recursos e jogos de mesa (como dama, xadrez etc.).

Outro sistema de classificação é o proposto por Myers (2003), que considera o fluxo do jogo e as interações simbólicas entre jogo e jogador, que diferem em cada gênero. Para essa autora, os *games* foram desenvolvidos mediante duas exigências de aptidão: **reação física**, baseada na coordenação viso motora e agilidade e **planejamento estratégico**, baseado no planejamento de ações, no pensamento reversível e na simulação.

Os **jogos de reação física** estão nas seis sub-categorias abaixo, derivadas de expressões cristalizadas na área dos games (FRAGOSO, 1996, s/n):

- **Jogos de tiro ao alvo:** enfatizam a coordenação viso-motora.

- **Jogos de combate:** os usuários tentam estabelecer ou evitar contato com as situações que são exibidas na tela.
- **Jogos de plataforma:** o jogador tem que navegar por edifícios que se assemelham a labirintos, andaimes e escadas, evitando perigos e colecionando símbolos.
- **Jogos adaptados de outras mídias visuais:** são aqueles baseados em filmes.
- **Jogos de esportes:** simulam na tela, com variável nível de detalhe e precisão, diferentes esportes da vida real.
- **Jogos de corrida:** caracterizados por serem um tipo especial de simulação desportiva que descreve as corridas.

Já os **jogos de estratégia** apresentam duas sub-categorias: **Jogos que se desenvolvem em torno de um enredo:** é o caso dos RPG, MUDs (*Multi-user dungeon*, ou RPG multijogadores), quebra-cabeças de aventuras; e, **Jogos que se desenvolvem dentro de uma lógica abstrata:** os jogos de cartas, os demais quebra-cabeças, os jogos de tabuleiro no computador e os *God Games*, jogos de enredo que se baseiam na lógica abstrata.

Ao considerar a classificação dos *games* apresentada anteriormente, podemos categorizar os títulos por níveis de interatividade. A interatividade, nas análises de Silva (2001), expressa a bidirecionalidade entre emissores e receptores, a troca e a conversação. O autor distingue duas acepções: a interatividade tecnológica, na qual prevalece o diálogo, a comunicação e a troca de mensagens; e, a interatividade situacional, definida pela possibilidade de agir-interferir no programa e/ou conteúdo.

A interatividade constitui um contexto complexo de múltiplas interferências e múltiplas causalidades, que nos convida a pensá-la não apenas como resultado de uma tecnicidade informática, mas “[...] um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda a sua amplitude” (SILVA, 2001, p. 15). As novas tecnologias interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento. Nessa perspectiva essas tecnologias permitem uma mudança significativa na natureza da mensagem e de novas possibilidades de aprendizagem. Silva (2001, p. 11) faz um convite a pensar a interatividade como:

Uma nova modalidade comunicacional em emergência num contexto complexo de múltiplas interferências, de múltiplas causalidades, como espírito do tempo – o *Zeitgeist* de Heidegger, - como tendência geral em nosso tempo. Isso implica dizer que a interatividade não é apenas fruto de uma tecnicidade informática, mas um processo em

curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda a sua amplitude. (SILVA, 2001, p. 11)

A interatividade pressupõe uma ação de troca de informações, mensagens, análises. Enfim, uma ação que precisa de inteligência para que aconteça. Essas características da interatividade, transferidas para o espaço da tecnologia, são possíveis e plenamente viáveis. Mas o grande aspecto que faz da tecnologia um meio possível e interativo é a flexibilidade, que pode ser considerada um dos princípios de um novo padrão de inteligência para a tecnologia. A flexibilidade e a potencialidade que a tecnologia disponibiliza são os principais meios de interatividade comunicacional.

Para uma análise dos *games*, utilizaremos o paradigma da virtualidade, um paradigma que tem por princípio: o pensar em rede, a conectividade, o processo interdisciplinar, o uso da imagem, a competência em informação e, principalmente, a competência na virtualidade, aqui caracterizada pela *virtual literacy*. (BARROS, 2008).

O que sustenta o paradigma da virtualidade e sua aplicabilidade diretamente ao trabalho pedagógico, utilizando o computador, denomina-se *virtual literacy*. Tal competência é o uso dos ambientes tecnológicos para transformar o conhecimento em informações, dados e imagem.

Portanto, pode-se considerar a *virtual literacy* como um processo de comunicação que trabalha com a linguagem visual e suas novas propriedades de códigos virtuais na aplicação da tecnologia, com os recursos do ambiente virtual, no processo de uso como ferramenta e mediação da construção do conhecimento.

A interatividade e a virtualidade estão presentes nos *games*, o que faz dessa ferramenta um ambiente lúdico de aprendizagem no espaço virtual. Nessa perspectiva, os *games* vêm se consolidando como ambientes de aprendizagem e socialização, que, por sua vez, exigem leituras críticas por parte dos usuários, que podem ser construídas através da mediação da escola, da família e dos próprios pares.

São cada vez mais comuns *games* que procuram simular no ambiente multimídia as experiências concretas. São frequentemente programas que procuram, através de diferentes soluções interativas, fazer com que a criança aprenda sobre o ambiente natural. Estes ambientes, não podem ser um substituto da experiência infantil ou do contato da criança com a realidade. Mas, podem utilizar-se como um complemento. Existem também certos fenômenos, que pela sua natureza, podem ser raros ou perigosos, e que não podem ser explorados sem recursos às possibilidades que a informática nos oferece.

De acordo com Piaget (1996): estabelecer interdependências por implicações entre os significados das ações. É nessa perspectiva de resolução que os jogos de simulação vêm de encontro às necessidades da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou analisar os *games* por meio das teorias na área. Os *games* constituem momentos de descontração, porém representam grande potencial pedagógico, pois compõe formas desafiadoras de brincadeiras com uso do ambiente virtual. Esses *games* trabalham desde regras até conteúdos e habilidades por meio de atividades lúdicas e interativas, constituindo um novo espaço no aprendizado e na construção do imaginário infantil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2006.
- ANTONIO JUNIOR, W.; KOBAYASHI, M.C.M. Os jogos eletrônicos no imaginário infantil: 25 anos de Tetris. In: SIMPÓSIO de Comunicação, Tecnologia e Educação Cidadã – LECOTEC, II. 2009. **Anais ...Bauru**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/lecotec2009/anais/1253-1267JUNIORKOBAYASHI.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- BARROS, D.M.V. **Tecnologías de la inteligencia: gestión de la competencia pedagógica virtual**. Madri: Popular, 2008.
- BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação.**, São Paulo, v. 24, n. 2, July 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Jun. 2009.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 2003.
- FRAGOSO, S. Computer games: a proposal for a structured classification. VELDERS, T. (Org.) **Beeldenstorm in Deventer: Selected papers from the 4th International Research Symposium on Visual Verbal Literacy**, Rijkshogeschool Ijselland, Deventer, 1996, vol 1, n. 1, s/p.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da Tv, computadores e videogames**. Summus, São Paulo, 1988.
- MYERS, D. **The nature of computer games: play as semiosis**. Peter Lang Publishing: New York, 2003.
- PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

TURKLE, S. **A vida no ecrã**: a identidade na era da Internet. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CONTEÚDO DE ENSINO E TROCA COM OS PARES POR MEIO DE AÇÕES E TAREFAS SIMULTÂNEAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo¹

INTRODUÇÃO

A apropriação da cultura pelo homem acontece na relação com seus pares e gerações mais experientes, durante o processo de humanização. Todas as funções psíquicas superiores humanas - pensamento, linguagem oral e escrita, percepção, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, cálculo, imaginação e controle da própria conduta - surgem nas interações sociais pela mediação de pessoas mais experientes e pelos conteúdos culturais, como os instrumentos e os signos (BEATÓN, 2005).

O processo de apropriação é produzido na atividade mediada socialmente, que, segundo Mello (1999), é possível pela *intervenção* de alguém que já se apropriou de instrumentos culturais. Tal processo será viabilizado por meio da educação e do ensino.

Nesse processo colaborativo de ensino, o “Outro” - pessoa mais experiente e mais desenvolvida ou instrumento cultural (TV, livro, etc.) -, realiza a mediação na aquisição do conhecimento pelo sujeito menos experiente. Beatón (1999) em consonância com Vygotski (1996, 2000) e Vigotski (2001), revela:

Vygotsky observou que os "outros", adultos e coetâneos mais desenvolvidos, são os sujeitos portadores dos conteúdos culturais; dentro destes conteúdos se incluem os instrumentos ou ferramentas para aquisição dos conhecimentos, portanto essa interação com outras pessoas promove o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, de modo que logram que, sempre em colaboração com eles, estes se apropriem dos conhecimentos e instrumentos, signos, significados e sentidos, incluídos no patrimônio cultural de determinado contexto sócio-cultural e histórico. Sempre se insiste na relação entre educação e desenvolvimento, mas também em suas diferenças. Uma reflexão obrigatória nesse sentido é a de que Vygotsky assinala que, um novo desenvolvimento ocorre quando a criança é capaz de passar da colaboração para a independência na realização das tarefas. (BEATÓN, 1999, p.195-196).

Como dito, Vygotsky (1994) afirma que os contatos da criança com o mundo objetivo são mediados pelo *Outro*. A criança começa, então, sua compreensão de

¹ Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Programa de Pós-Graduação em Educação Marília – FFC – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Prefeitura Municipal Bauru.gislainegobbo@ig.com.br.

mundo quando as coisas que a rodeiam, objetos e pessoas, começam a adquirir significação e sentido para ela, porque primeiramente foi compreendida pelo *Outro*, que, ao entendê-la em uma solicitação, confere sentido ao ato e gesto indicador feito pela criança.

Na escola, o professor medeia o processo dessa ação, convertendo o ensino em *atividade* e buscando um resultado efetivo na aprendizagem. Para a conquista desse ensino potencializador, é relevante o conhecimento dos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2001): *a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal*.²

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao que a criança realiza com a colaboração e a ajuda do outro, ou seja, aquilo que ainda não é capaz de fazer sem o mediador. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) possibilita à educação e ao professor papéis importantes. Na mesma abordagem de Vygotski e colaboradores, Bruner (1985) defende que a maneira como se organiza o ensino com base de atuação na ZDP conduz a criança a patamares mais elevados, mais abstratos de conhecimento. O ensino ofertado sobre a zona de desenvolvimento real, isto é, o que já é conhecido pela criança, é menos eficaz do que as possibilidades de atuação na ZDP. Tal atuação permite “boas aprendizagens” e “novas janelas de aprendizagem”. (FINO, 1999; 2001).

Sob esse ponto de vista, as crianças não aprendem sozinhas, precisam do mediador para ensiná-las. O desenvolvimento é movido pela aprendizagem e as pessoas mais experientes colaboram nesse processo, como afirma Elkonin (1960):

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar nos processos de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. (ELKONIN, 1960, p. 498).

Nessa perspectiva, todas as funções psíquicas superiores são resultantes de aprendizagem. O ensino é intencional, ou seja, o mediador tem um propósito a atingir, não se restringe às possibilidades intelectuais já alcançadas pela criança, aquelas situadas na zona de desenvolvimento real, mas, ao contrário, deve provocar o avanço

²Zonas de desenvolvimento real e proximal: a denominação *zona de desenvolvimento real* é encontrada nas “Obras Escogidas II” (2001) também como *zona de desenvolvimento efetivo*, e na obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2001) como *zona de desenvolvimento atual*. Utilizar-se-á na pesquisa o termo *real*, que se refere ao desenvolvimento do que a criança é capaz de fazer sozinha ou sem ajuda. Já o nível de desenvolvimento proximal, ou próximo, é apresentado em “Obras Escogidas II” (2001) e também na obra “A construção do pensamento e linguagem” (2001) como *desenvolvimento imediato*. Nesse estudo faz-se opção pelo termo *proximal*.

no desenvolvimento, uma vez que esse desenvolvimento não se produz por si mesmo, sem a mediação de alguém mais desenvolvido, no caso o professor.

Entendemos que aprendizagem, para a Teoria Histórico-Cultural, acontece dentro da zona de desenvolvimento proximal por sua interdependência com o social e com o cultural, o que leva à conclusão de que o aspecto externo, ou seja, as relações do sujeito com o seu meio serão fonte de desenvolvimento.

Assim, justificamos a importância desse estudo pela evidência do momento crucial da aprendizagem, que acontece com a colaboração do mediador; por ele a criança passa daquilo que não sabia fazer para o domínio da tarefa, ou seja, o mundo objetivado será percebido pelas ações mediadas no meio cultural. Sendo assim, quando a criança imita o adulto, para Vigotski (2001, p.331), “A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”, o ato nesse contexto, significa um momento de aprender com um mediador.

Um dos elementos de grande significação para a teoria é que “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.303) e que o bom ensino é aquele que incide no desenvolvimento, e a boa aprendizagem está à frente do desenvolvimento. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, mas estão inter-relacionados.

Na educação escolar, a melhor aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento e o move, iniciando-se em territórios que ainda não foram explorados na criança. Dessa forma, o ensino, na zona de desenvolvimento proximal, possibilita a aquisição dos processos histórico-culturais como a escrita, o desenho, o cálculo, entre outros. Tais instrumentos culturais são mediados na sua aquisição e recebem influência de fatores emocionais na dinâmica da ZDP.

Vigotski (2001) e Beatón (2005) propõem alguns níveis de ajuda para que a criança seja capaz de avançar e ampliar a zona de desenvolvimento proximal. Não significa que o mediador - o professor - deva sempre colaborar, mas sim que essa ajuda deve contribuir para que o sujeito que aprende alcance a autonomia. Beatón (2005), referindo-se aos níveis de ajuda, aponta no primeiro nível o trabalho do mediador recordando o objetivo da tarefa, o motivo para que ela seja executada, qual o seu propósito. Esse nível colabora para que a criança compreenda a solução da tarefa e entre em atividade. No segundo nível, quando a criança demonstra que precisa de ajuda, o mediador faz referências às tarefas anteriores que se situam na zona de desenvolvimento real da criança, pelas quais se estabeleça alguma relação

com a nova tarefa. No terceiro nível, há elaboração conjunta da tarefa: o professor, como adulto mais avançado, começa a fazer a tarefa com a criança e posteriormente a convida a terminá-la sozinha. No último nível, o quarto, o professor esclarece todo o procedimento e demonstra como é a tarefa.

Dada a grande importância desse tema para o ensino, apresentamos como *objetivo geral* deste estudo, explorar a riqueza e a qualidade das experiências infantis por meio da troca entre os Pares mais desenvolvidos e a mediação do Outro na execução de Atividades Simultâneas na educação infantil. No papel de mediador da aprendizagem, o professor concebe que a criança aprende se estiver em atividade, caso contrário, só executa tarefas e ações sem sentido para ela.

A seguir começamos nossa exposição pela metodologia adotada durante a execução da atividade simultânea fundamentada em referencial teórico já mencionado, logo, expomos a discussão e os resultados na concretização das tarefas e declaramos algumas considerações finais.

METODOLOGIA

A partir do contato com a Teoria Histórico Cultural no programa de pós-graduação em nível de Mestrado, na Unesp de Marília, sentimos a necessidade de interagir com o grupo da unidade escolar de educação infantil na qual atuamos conceitos advindos de nossas pesquisas.

Com o intuito propagar e divulgar os estudos teóricos sobre a abordagem Histórico Cultural, escolhemos fundamentação em: Vigotski (2001 e 2006); Gasparin (2002) e Saviani (1999), pelo qual perpassa o método dialético: prática, teoria e prática por meio de ações constituídas em um processo de planejar o ensino da educação infantil alicerçados nessa hipótese.

Para tanto, partimos de uma análise do projeto político pedagógico da unidade escolar cuja proposta era conhecer a prática social dos docentes na atuação com alunos e conteúdos presentes nas tarefas cotidianas.

A tomada de consciência sobre a prática social geral da qual os docentes participam nos conduziu à busca do conhecimento teórico e a compreensão da realidade escolar.

Teorizar sobre a prática implica em ir além das aparências imediatas, já que os sujeitos refletem, discutem e estudam criticamente o tema problematizando, buscando a essência dos fenômenos anteriormente percebidos (CORAZZA, 1991, p.88).

A teorização promove a passagem do pensamento concreto pautado no senso comum particular para os conceitos científicos e juízos universais que favorecem o entendimento da realidade (GASPARIN, 2002).

Desse modo, apresentamos para unidade escolar de educação infantil uma proposta de interação entre os pares, professores e crianças, com a nomeada *Atividade Simultânea*³, por meio da troca dos professores da turma do qual a criança pertence e a oferta de diversidade de Tarefas.

A Atividade Simultânea é uma ação na qual as crianças divididas em grupos passam por diferentes contextos de aprendizagem em um mesmo espaço de tempo. Tal ação objetiva possibilitar a ampliação de experiências diversificadas em um único tempo e com professores diferentes do qual a criança atua no cotidiano, com isso trabalha-se com os pares e pessoas mais experientes.

Com o aceite de participação dos docentes da unidade, do qual estávamos incluídas, planejamos o momento. A Atividade Simultânea foi planejada uma vez por mês após o início do ano letivo de 2012, nos meses de março, abril, maio e junho. Elencamos três tarefas para o dia: *contação de histórias com representação simbólica do grafismo infantil* (LURIA, 2001; MARTINS 1998); *pintura com tinta em cavaletes de madeira* (MARTINS, 1998); *exploração do espaço na área livre com o jogo simbólico* (ELKONIN, 2010; FACCI, 2006).

O planejamento da ação era iniciado desde o momento quando as crianças dirigiam-se às suas professoras. Recebiam uma marca ou imagem (fruta, animal ou objeto) que designava o local de pertença à tarefa, ou seja, quem estivesse com a mesma imagem era encaminhado para o mesmo espaço, como exemplo a imagem do morango seguia para a brincadeira do faz de conta na área livre (terra), o abacaxi para a contação e a uva para a pintura, desse modo cada grupo se deslocava para o espaço nomeado.

Os espaços da atividade simultânea eram compostos por aproximadamente 8 crianças de cada grupo: 8 de dois a três anos, 8 de quatro anos e 8 de cinco anos.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A primeira ação selecionada para a atividade simultânea foi a contação de histórias, que buscava o desenvolvimento da representação simbólica pelo grafismo infantil. A professora realizou a leitura da narrativa em um ambiente acolhedor com

³Atividade Simultânea: Ação escolar que objetiva a execução de uma ou mais ações ao mesmo tempo, proporcionando a inserção de faixas etárias diferentes na mesma tarefa.

tapete, acessórios e objetos que privilegiavam conteúdo da história, tais instrumentos simbólicos contribuíam para a compreensão do tema enriquecendo a imaginação, memória, atenção, oralidade, entre outras funções psíquicas.

Na contação da história, o docente desvelava a Instrumentalização, ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, ensinada por Gasparin (2002), no contexto da aprendizagem com a história; "Chapeuzinho Amarelo" de Chico Buarque. Após a narrativa realizada pela professora, as crianças eram convidadas a relatar por meio de representações: traços, marcas ou desenhos o que viram, na interação com os pares de outras turmas. Nesta tarefa, os participantes visualizavam outras formas de desenho além das suas e vivenciavam relatos orais pela roda de leitura com desenhos.

As crianças bem pequenas apresentaram a futura escrita por rabiscos indiferenciados, ou seja, faziam traços ou zigue-zagues no papel de forma hegemônica. A escrita não exercia a função de signo que remetia a um significado. Esse período, denominado nos estudos de Luria (2006) como pré-instrumental, os repertórios dos desenhos não necessariamente recordam o conteúdo solicitado.

O passo seguinte da pré-história do desenvolvimento do grafismo infantil ocorre quando a criança procura no signo primário alguma marca para orientá-la na recordação. Nos estudos de Luria (2006), a criança recorda o conteúdo ditado "uma vaca, uma vaca tem quatro pernas e um rabo, ontem à tarde choveu, o lixo da chaminé é preto, dê-me três velas" (p.158), por meio de uma marca topográfica, isto é, ela faz marcas idênticas, mas uma está embaixo, outra em cima, outra à esquerda.

As crianças com 2-3 anos, que compunham a atividade simultânea, realizaram marcas como círculos que eram montanhas ou pessoas da família, que não representavam a história, mas eram marcas que orientavam a sua memória.

O próximo passo para recordar conteúdos refere-se à expressão de um conteúdo específico: "a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos". (LURIA, 2006, p.161). Essa diferenciação, segundo o autor, se realizada com sucesso, transforma o signo primário em signo-símbolo. A passagem da escrita indiferenciada, sem intenção mnemônica, sem o uso instrumental ou como meio de representação, para a diferenciada, segue dois fatores: a introdução do número ou quantidade nas frases ditadas ou o pedido de cor, forma e tamanho nas sentenças. O uso do desenho como meio de recordar prepara para a aquisição de uma atividade mais complexa, mostra-se um instrumento poderoso na primeira escrita

diferenciada. Assim, atingimos o momento consagrado pelo autor como a descoberta da escrita pictográfica, o primeiro uso da escrita como meio de expressão.

Desse modo, na atividade simultânea as crianças que possuíam essa forma de registro gráfico usavam o desenho como signo-símbolo e meio de recordar um conteúdo. A segunda ação escolhida pela unidade escolar para a atividade simultânea foi a pintura que objetivava a exploração do material, ação e pesquisa com tinta. Pela instrumentalização, o docente propunha um interesse inicial pelo material-tinta e suporte, já que mexer com tinta é mais prazeroso do que deixar registro no papel. Em seguida, surgia o espalhamento, pois cobrir o papel e misturar cores chama a atenção das crianças, despertando a intenção e interesse pela ação. Assim, a pintura de acordo com Martins (1998), além de proporcionar interesse e espalhamento, tem um propósito, um período pictórico, conquistado em várias ações com a tinta.

A terceira ação para a execução da atividade simultânea foi a exploração do espaço em área livre com a realização do jogo simbólico ou brincadeira de papéis sociais, que refere-se à atividade principal porque oferece condições para mudanças na psique infantil. (MUKHINA, 1996). Para a autora, a atividade lúdica remete a uma ação que lembra outra. “A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo se revela a função semiótica em gestação da consciência infantil”. O papel fundamental do jogo é possibilitar à criança imitar as relações entre as pessoas. Sobre essa base objetual, se forma nos pequenos a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa (ELKONIN, 1987).

Segundo Rossler (2006), ao tomar contato com o mundo objetivo, a criança deseja dominá-lo, agindo como o adulto, pela imitação. Quando isso ocorre, há uma grande diferença entre o que é possível fazer e o desejo.

A criança quer dirigir um automóvel, cozinhar, pilotar uma nave, mas ainda não é capaz por não dominar as operações exigidas pelas ações. Diante disso, recorre à atividade lúdica durante o jogo de papéis sociais, pois reflete a realidade que a rodeia, que por ser representada, converte-se no argumento do jogo (MUKHINA, 1996). Por essa atividade principal na idade pré-escolar, o jogo, a criança domina a realidade humana nos aspectos materiais e simbólicos.

Na atividade simultânea, a criança por meio da brincadeira do jogo simbólico ou brincadeira de papéis sociais, o “faz de conta”, utilizava objetos que substituíam de forma imediata seus desejos. A transferência de uma ação para o objeto, remetia a uma ideia que não lhe era inerente em sua forma ou função simbólica. Os objetos usados perdiam seu significado real se desvinculando do campo visual imediato. O

pensamento infantil conseguia se separar do objeto concreto e recordava uma ideia abstrata, por isso, a ação de dirigir de brincadeira ocupava um elemento mediador entre o significado de brinquedo e o de verdade. O brincar, nessa atividade, não dizia respeito à fuga da realidade, ao contrário, significava inserir-se no mundo social e cultural pela brincadeira.

Tais processos acima revelados nas ações do faz de conta contaram com a instrumentalização didática dos docentes que proporcionaram elementos inovadores nessa tarefa. A área livre transformou-se em cabanas, grutas e cantos que recordavam ambientes prazerosos e aconchegantes, as crianças simulavam cozinhar e alimentar-se como em suas casas.

Posteriormente foi incluída a atividade simultânea de leitura, pelo qual o grupo de docentes selecionava livros de interesse da faixa etária e conteúdo que promoviam aprendizagem, após a seleção dos livros eram feitas resenhas dos mesmos. Ao término da leitura, cada criança retornava com sua professora e socializava os conteúdos ouvidos com a turma promovendo a oralidade, reconto e imaginação dos participantes.

Nas ações promovidas pela atividade simultânea, as crianças mais experientes pelas vivências e experiências, ofertam novas ideias e modos de execução nas tarefas realizadas, assim os menores ampliam seus repertórios nos diferentes momentos: de desenhar, de pintar e de brincar, como também, nas ações que requerem o domínio volitivo emocional, a afetividade e o controle de conduta são enriquecidos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta da Teoria Histórico Cultural, o ensino ocorre comandado por ações mediadas pelo signo, pelo outro e pelo simbolismo do meio cultural, os quais são capazes de proporcionar a máxima apropriação das funções psíquicas superiores, desde que haja a compreensão teórica e prática, pelo mediador, dos fatores relativos à constituição do homem e o seu desenvolvimento.

Os pares medeiam as relações da criança com o mundo objetivo e as apropriações de seus significados. Então compreendemos que a criança faz, imita, brinca, desenha e pinta aquilo que conhece e que tem na memória sobre o objeto (VIGOTSKI, 2009). Se o mediador- o Outro- não ofertar situações, vivências e experiência esse processo fica restrito às ações já conhecidas. O Outro, nessa hipótese, é fator de grande importância, já que dependem dele as intervenções necessárias para que ocorram os avanços.

Assim, a proposta das Atividades simultâneas intenciona atingir dois modos de ensino/ aprendizagem: Teorizar o docente com conhecimentos e promover diversidade de tarefas, vivências à criança em desenvolvimento.

Acreditamos que ações dessa qualidade, como a Atividade Simultânea, divulgam e possibilitam riqueza nas experiências infantis além de contemplar a presença dos Pares e mediação do Outro.

REFERÊNCIAS

- BEATÓN, G. A. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. **Revista Cubana de Psicología**, Habana, v 6, n 3, p. 194-199, 1999.
- _____. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear, 2005.
- BRUNER J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective In: WERTSCH, W. (Ed.). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1985.
- CORAZZA, S. M. Manifesto por uma dialética. **Contexto e educação**, Ijuí. v.6, n 22, p.83-99, abr-jun, 1991.
- ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.
- _____. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-123.
- FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 maio 2009.
- FINO, C. N Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em 10 jul. 2010.
- GASPARIN, J.L. **Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- MELLO S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva. In: **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. p. 92-127.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores associados, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

_____. A prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. p. 183-206.

_____. **Obras escogidas IV**, Madrid, Visor, 1996.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. p. 338-354.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone EDUSP, 2006. p. 103-117.

QUANDO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL É UM HOMEM... DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DE FORMANDOS EM PEDAGOGIA

*Claudionor Renato da Silva¹
Ana Cláudia Bortolozzi Maia²*

INTRODUÇÃO

Creche tem mais professores homens. Rede municipal de SP registrou alta de 30% no número de servidores do sexo masculino que lidam com crianças (ESTADÃO, 2010).

Professores homens na educação infantil, creches e pré-escolas, vêm tomando a cena nas pesquisas educacionais nos últimos anos, primeiro, porque a presença masculina vem desequilibrar a rotina de muitas escolas que, historicamente, é uma rotina feminilizada; segundo, porque sua presença vem contribuindo para a instituição da profissionalização docente nesta faixa de escolarização, permitindo, assim, que a “tia” e o “tio” desapareçam, e tomem posição nas falas e nos relacionamentos intramuros escolares “professor”, “professora” e, portanto, revalorizando a profissão docente, a autoimagem do professor, como defende Miguel Arroyo (2011).

Carvalho (1998) estudando professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental destaca que, as pesquisas internacionais datam dos anos 1970. No Brasil, o primeiro trabalho sobre professores homens na educação infantil é de 1997, organizado por Eliana Saporoli. Elizabete Franco Cruz faz também um trabalho sobre os professores homens na educação infantil, particularmente nas creches.

Gatti e Barreto (2009) já alertavam para a necessidade de pesquisas sobre gênero na docência da educação básica, especialmente na educação infantil e anos iniciais, quanto a presença do homem na escola. Mas, principalmente, as autoras ressaltavam que estas pesquisas deveriam investigar em como essa presença da figura masculina tem implicações na vida dos alunos e na própria relação inerente aos atores sociais do espaço escolar.

A discussão de gênero está imbricada nas questões sobre sexualidade. Sexualidade é considerada aqui, como “conceito amplo” (MAIA, 2004), ou seja, não apenas biológico, somente visto como caráter reprodutivo. Considerando a educação

¹ Doutorando em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil. Pedagogo. Agência de Financiamento: CAPES - Bolsa Doutorado. E-mail: claudionorsil@gmail.com

² Doutora em Educação, Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil. Líder do Grupo “Sexualidade, Educação e Cultura”- GEPESEC. E-mail: aclaudia@fc.unesp.br

infantil, a proposição de Maia (2004) faz muito sentido, pois, nos convida a refletir e a defender a sexualidade nesta etapa da escolarização como um espaço entre a subjetividade e a atividade corporal; atos/atitude; relacionamentos e significados.

Acima de tudo, esse “conceito amplo” implica considerar o indivíduo um ser sexuado, desde a infância e que, segundo Freud, esta sexualidade está presente, inerente à personalidade da criança em sua busca incessante pelo prazer, pelo prazer da vida, pelo prazer da descoberta de si, do outro e do mundo.

Sexualidade, no campo de atuação profissional do professor em sua relação com as crianças e das crianças entre elas mesmas é a observação e a percepção, nas brincadeiras, no cuidado e no educar de que a criança desenvolve-se, além de biológica, física e cognitivamente, por meio da cultura e do meio social, também psicosssexualmente.

Carvalho (1998) afirma que

Pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero [...]. Concentrados na área da Psicologia Social, estes estudos tendem a focalizar as possíveis consequências do sexo do professor/a para o aprendizado e a socialização de meninos e meninas [...] (CARVALHO, 1998, p.6).

Para se buscar referências se, na educação infantil, o professor homem interfere, colabora – e como se dá esse processo de desenvolvimento psíquico e de ensino-aprendizagem – para a sexualidade, saúde psicosssexual da criança pequena, faz-se necessário o estudo da categoria *gênero*.

A discussão que se pretende fazer nesse estudo se restringe ao que se configura socialmente “homem” e “mulher”, entendendo a categoria gênero como uma questão de poder (SCOTT, 1995).

Assume-se a posição neste trabalho de se refletir sobre a profissão docente no espaço da educação infantil, em que homens e mulheres ocupam posições de poder e de profissionalismo em que se pretende igualdade e respeito, ética e trabalho, visando a educação das crianças pequenas, mas que assegure a diversidade. Não se pretende aprofundar as categorias do feminismo, masculino e outras questões de gênero.

Os estudos sobre gênero, sexualidade e sexualidade infantil perpassam as relações de poder ou dos papéis de homens e mulheres na sociedade; papéis que são sociais e construídos socialmente, segundo J. Scott, e que se reproduzem na escola, na sala de aula e outros espaços de sociabilidade.

As posições que ocupamos na sociedade estão permeadas pelas relações de poder, e a escola é uma instituição onde também acontecem as relações de poder e subordinação. Dessa forma a categoria gênero é um instrumento político capaz de nos auxiliar na compreensão das produções discursivas (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p.12).

Esses discursos, oriundos das relações de poder, que nunca são neutros, interferem de forma decisiva na formação e atuação dos professores – referencial a ser discutido, a seguir –, especialmente. Pensa-se, nesta afirmativa, o reflexo ou a efetividade desses discursos na formação dos educandos. Segundo Alevato (2012):

É importante, porém, chamar a atenção para as idiossincrasias de uma temática cujas implicações para o trabalho pedagógico vão muito além do atendimento a uma determinação ministerial ou de uma abordagem teórica ou metodológica que possa ser “ensinada” em cursos de formação ou programas de atualização docente, ainda que esses não possam ser desprezados. Não há qualquer conclusão científica ou argumento definitivo capaz de apontar um entendimento unívoco ou inequívoco da sexualidade humana, especialmente por sua profunda relação com o erotismo, o prazer, a moralidade, a reprodução e muitos outros aspectos que não podem ser reduzidos às determinações da natureza ou às explicações da biologia (ALEVATO, 2012, p.57).

Nessa importância conceitual e referencial, o entrelaçamento dos conceitos ou categorias gênero e sexualidade, parecem ser um bom começo no tocante a estes estudos, conforme apontam Costa; Ribeiro (2012), para quem, a categoria gênero tem uma forte relação com outras categorias, como sexualidade, por exemplo. A apresentação da historicidade dos conceitos de sexualidade e gênero, além de exibir uma gama de possibilidades destoantes da norma heterossexual assinala o cruzamento dessas duas categorias, já que “[...] são interdependentes, ou seja, afetam umas as outras” [...] (p.252).

Gênero, sexualidade, corpo, enfim, categorias outras, como preconceito, etnia, enfim, produzem os discursos docentes, os posicionamentos, as relações de poder discursivas e até de força política – por exemplo, gestoras que impedem que seus docentes ou agentes externos falem ou ensinem sobre sexualidade, defendendo a ideia, por exemplo, que é tarefa para ginecologistas e enfermeiros.

Sabe-se, com Freud (2006) que a sexualidade é parte do processo evolutivo do ser humano; um processo que se manifesta desde o nascimento até a morte. Portanto, o homem é um ser sexual. A cultura, as vivências vão exercendo sobre o indivíduo o reconhecimento de suas pulsações de desejo e de formas de sentir prazer que perduram por toda vida.

A sexualidade infantil na descoberta do corpo “seu” e do “outro” se dão de forma prazerosa e é uma aprendizagem. As brincadeiras, as atividades lúdicas – que são totais, da recepção com os pais à estada na instituição até à entrega devolutiva docente aos pais - são momentos a observar em como se configuram na infância o prazer, a sexualidade (ANACLETO; MAIA, 2009; MAIA et al., 2011).

Diante dessas considerações, a presente pesquisa teve por objetivo investigar as concepções de graduandos de um curso de pedagogia, de uma universidade privada do interior de São Paulo, quanto a presença de um professor homem na educação infantil.

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Optou-se por uma pesquisa exploratória, que segundo Severino (2007, p.123) caracteriza-se por “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Neste método têm-se uma preparação para uma pesquisa mais aprofundada.

Participaram da pesquisa 18 estudantes de graduação em Pedagogia, sob Consentimento Voluntário. Destes, havia apenas um homem. A idade média dos participantes está entre 25 anos.

Procedimento de coleta e análise de dados

Foram escolhidas duas técnicas de coleta de dados: uma, com a aplicação do questionário com questões fechadas; outra, com uma questão aberta.

O questionário foi aplicado em dois momentos da formação: uma no início do ano letivo com as seguintes questões fechadas: “O que acha da presença do homem na creche?”; “O que acha da presença do homem na pré-escola?”.

Dentre as alternativas da primeira questão (quatro) estavam: (1) Acho não ser bom um homem cuidar de bebês; (2) Acho não ser bom porque homem não sabe cuidar de criança; (3) Se o homem que trabalha na creche for homossexual ou “mais delicado”, acho que pode, pois esses homens são mais sensíveis e, provavelmente cuidarão melhor dos bebês; (4) Acho que seria bom, sim. As crianças precisam de um referencial masculino que também demonstre afeto, atenção e autoridade.

O segundo momento da pesquisa, ao final do ano letivo, foi proposta uma questão aberta com o seguinte enunciado: “Baseado no texto de Silva (2011) e considerando o questionário de aplicação da disciplina, no início do ano letivo, comente sobre a presença de homens na escola de educação infantil. Redija sua

opinião, ao final, sobre a presença de homossexuais na escola e em contato com as crianças, bem como transexuais. O que pensas sobre isso? O texto de Silva (2011) traz por título “A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência”.

A partir dos dados do primeiro momento, fez-se uma análise, tendo por base o referencial teórico, discutindo, particularmente, as relações de gênero na docência da educação infantil.

Os relatos abertos da segunda etapa da pesquisa foram analisados levando-se em conta a questão que, no primeiro momento, dadas as limitações da aplicação de questionário fechado proporcionam, qual seja, a presença de homossexuais na escola de educação infantil, lançando um olhar sobre as relações de gênero, buscando evidências e existências de implicações à sexualidade dos educandos, nas falas dos formandos em pedagogia.

Foram selecionados seis relatos, neste segundo momento. A partir destes relatos, fez-se uma ampliação dos dados obtidos do questionário fechado, aplicado no início do ano letivo, procurando delinear segundo os objetivos e questão do artigo, alguns pressupostos à pesquisa de doutorado em andamento sobre a docência na educação infantil de homens e as implicações à sexualidade das crianças, meninos e meninas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1º Momento

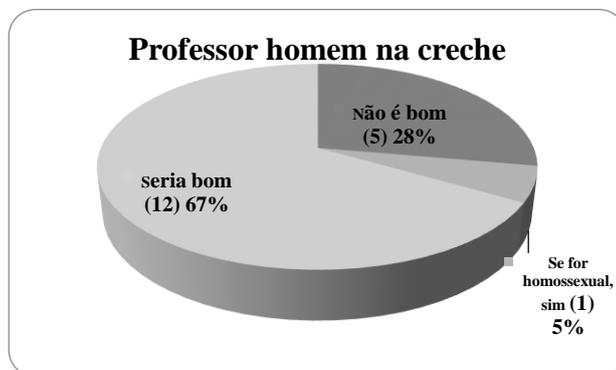
Dos participantes da pesquisa, no início e no final do ano letivo, 6 já trabalham na educação infantil; 4 já trabalham há 3 anos e apenas um participante, trabalha há mais de 10 anos, num total de 18 participantes.

Os 73% dos participantes estão em formação inicial e não atuam como professores. Isso traz um indicador importante, se considerado, a influência que uma reflexão educativa no tocante ao gênero e à sexualidade pode proporcionar a esses futuros profissionais, ao contrário daqueles que, uma vez já inseridos na prática, necessitam dessa oportunidade de se permitir refletir e mudar, no tocante a resistências, por exemplo, à figura masculina na escola de educação infantil.

O resultado sobre a presença do professor homem na creche de educação infantil trouxe uma reflexão importante que levou a continuidade da pesquisa para o segundo momento, especialmente, pela questão da presença de homossexuais como professores, e a percepção dos formandos sobre isso. As reflexões desta questão, ao

lado da posição dos participantes sobre a presença masculina na educação infantil, serão detalhadas no segundo momento. A Figura 1 apresenta os dados do primeiro momento.

Figura 1 - Resposta à questão sobre a presença de homens na creche



Sobre a presença do professor homem na pré-escola as respostas foram 100% “Acho tranquilo, mesmo porque o contato deles com as crianças não é tão direto quanto na creche”. Este “acho tranquilo” faz-nos pensar ou sugere-nos que o homem é um perigo eminente às crianças. Isso aparece nos relatos do 2º momento.

Mas foi justamente a questão “Se o homem que trabalha na creche for homossexual ou ‘mais delicado’, acho que pode, pois esses homens são mais sensíveis e, provavelmente cuidarão melhor dos bebês” e, considerando Alevato (2012) sobre os discursos sobre sexualidade e gênero, que nos levaram à segunda etapa da pesquisa, no final do ano letivo.

2º Momento

Os relatos favoráveis caminharam na defesa de que a presença masculina é um ganho para a escola, para os pais e, fundamentalmente, para as crianças, para o seu desenvolvimento infantil. Mas, desenvolvimento nas falas está muito atrelado à ideia de crescimento, convívio familiar e, não ao desenvolvimento enquanto físico, psicológico, cognitivo, enfim. O Relato 2, representativo desse grupo de relatos é transcrito a seguir.

“Ainda não tive oportunidade de ver um homem atuando na Educação Infantil, talvez porque são pouquíssimos mesmos que atuam nessa área. Acho que aqui na minha cidade não tem nenhum, porque não ouvi ninguém falar nada a respeito, mas acredito isso vai aumentar cada vez mais.

Não tenho preconceito, quanto a isso, porque vejo que a figura masculina pode ajudar no desenvolvimento das crianças, principalmente para aquelas que não têm pai.

Acredito que as professoras também ganham com a presença de homens, porque no meio de um monte de mulheres, o sexo oposto, pode trazer um novo olhar nas reuniões e discussões pedagógicas” (RELATO 2).

Considerando que do grupo do primeiro momento da pesquisa, representam 67% que são favoráveis à presença de professores homens na escola de educação infantil, algumas das falas presentes na pesquisa são: não importa o sexo e a opção sexual e, sim o profissionalismo docente; ser homem ou ser mulher não determina o exercício docente necessário à educação infantil; atividades de cuidado podem e devem fazer parte da atividade dos professores homens, sim: o sexo ou a opção sexual não altera o trabalho inerente à prática.

As resistências à figura do homem professor na escola, na fala dos formandos, mesmo considerando que são 28% dos participantes, trazem uma preocupação quanto ao movimento da educação sexual emancipatória, porque são mantidas as representações de senso comum que trazem e fazem permanecer a imagem da mulher professora que é mãe, acima de tudo e que, portanto, reforçam que o “melhor sexo” para cuidar de crianças é o feminino.

São mantidas nas falas a questão da desigualdade entre os gêneros e não é percebido nenhuma transformação, no sentido de mudanças de representações que superem o atual estado de preconceito com relação ao professor homem na escola de educação infantil, como se vê no próximo relato.

“Os homens não têm muito espaço dentro das escolas, a sociedade não tem uma imagem muito boa com relação a isso. Primeiro porque viemos de uma sociedade marcada pela cultura, onde todas as nossas escolhas, opiniões e ações refletem essa visão que já internalizamos no decorrer da vida. Outro fator é que a imagem da mulher para criança é como se fosse a mãe, ela enxerga na professora o amor, a compreensão, o carinho, fazendo com que ela fique mais segura e a vontade com a presença de uma mulher dentro da sala de aula. [...] os pais e as crianças já se acostumaram com a professora dentro da sala de aula, os pais também se sentem mais seguros quando o professor de seu filho é uma mulher, principalmente nos dias de hoje, onde a sexualidade está bem exposta na mídia, e os casos de estupros aumentam a cada dia. Não é porque o professor é homem que ele não vai saber lidar com a criança ou então poderá fazer alguma coisa com seu filho. Porém como diz o ditado “Os bons pagam pelos ruins” e ainda “É melhor prevenir do que remediar” explica exatamente o pensamento dos pais em relação aos homens dentro da sala de

aula cuidando de seus filhos [...] Sinceramente, ainda tenho certa resistência a esse assunto [...]” (RELATO 5).

Algumas outras colocações dos participantes da pesquisa: Os homens “invadiram” o espaço escolar feminino; professores homens são poucos; o professor homem tem pouca ou nenhuma aceitação por parte da sociedade, dos pais; o professor homem é um professor homossexual; as resistências ao professor homem na escola de educação infantil estão entre as próprias professoras mulheres; para trabalhar na educação infantil é preciso uma personalidade frágil, fraca e delicada; imagem do amor, da mãe, do carinho, imagens, portanto, que não cabe ao homem, mas à mulher; A presença de um professor homem é estranho, causa estranheza; um professor homem tirará o “sossego” dos pais.

A formação em pedagogia precisa buscar essa exigência de “pensamentos que se pensem”. Para Melo (2004), envolve questionar-se a si próprio; ter a questão da sexualidade como fator científico e de formação.

O Relato 6 é significativo para nossa análise. Primeiro porque demonstra e valida a resistência dos pais quanto à presença de um homossexual estagiário. É interessante que a resistência das mães não se tratava de um homem, mas, declaradamente, se tratava de preconceito contra o estagiário homossexual.

“Como já trabalho na educação infantil tive uma ótima experiência ao trabalhar com um estagiário homossexual, como era um berçário, houve grande insatisfação e indagações de várias mães, muitas não aceitavam a presença de um homossexual no berçário, no entanto, ele fazia um ótimo trabalho. Depois de muitas reuniões, explicações, etc., as mães se acostumaram com sua presença na creche e este passou a ser aceito normalmente com as mães” (RELATO 6).

É, sem dúvida, urgente, que não só os currículos do curso de pedagogia se tornem sexuados, mas as pessoas, os futuros professores também reconheçam a sexualidade em suas vidas e na vida de seus educandos.

Fica patente nos relatos que a visão dos formandos, sobre o professor homem, traz implicações à sexualidade das crianças; trazem implicações à integridade sexual das crianças – pois consideram os professores homens, possíveis pedófilos. Enfim, estamos diante de uma porcentagem considerável de formandos, em um curso de pedagogia, que serão responsáveis para a continuação do preconceito tanto aos homens professores, sejam eles, hetero ou homossexuais: se heterossexuais; são potencialmente anti-carinhosos, anti-afetivos e não sabem lidar com as crianças; se homo, podem influenciar a opção sexual dos educandos infantis. Ora, pensar sobre a

sexualidade e a educação sexual é imprescindível para a emancipação primeira: a de si, para se alcançar a emancipação coletiva de uma vida sexual feliz, completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais recentemente, a presença masculina na docência da educação infantil tem dinamizado discussões e alguns movimentos de mudança no interior das escolas de educação infantil. A questão do homem professor ainda é recoberta com grandes desafios para estes professores (SAPAROLLI, 1997). Desafios que se iniciam nos cursos de licenciatura, com a escolha pelo curso, fundamentalmente e, no decorrer do curso, com as reservas das professoras titulares de sala, nos estágios supervisionados e quando do exercício docente os desafios são inerentes à própria prática.

Como ponta pé inicial do projeto de doutorado em andamento e estas reflexões sobre os desafios que se iniciam na escolha da formação em licenciatura, alguns encaminhamentos já são perceptíveis e identificáveis para o projeto:

- o senso comum e as reservas sobre o professor homem na escola de educação infantil, são posicionamentos e ideias fortes e, sobretudo, presentes, mesmo na pessoa do futuro professor, formado em cursos de pedagogia;
- os professores em formação que se mostram resistentes à presença de homens na educação infantil, especialmente na creche, não demonstram possibilidades de superação de seus posicionamentos referente às relações de gênero e sexualidade na docência;
- todos os posicionamentos dos participantes indicam que o professor homem implica de alguma forma no desenvolvimento das percepções e identidades de gênero e de sexualidade das crianças pequenas.

O professor homem, portanto, é um “perigo”, uma “ameaça” à segurança dos educandos infantis, principalmente na creche. Contudo, é extremamente útil (67% das respostas) que o homem esteja representado neste espaço de conhecimento de si e do mundo: a escola de educação infantil.

O primeiro momento da pesquisa, embora restrito a dados pontuais e, portanto, limitados a uma análise mais ampla, foi suficiente para detectarmos, pelo menos, de modo exploratório, que o professor homem é mais aceito na pré-escola do que na creche e que, em ambas as modalidades, tratando-se de um professor homem homossexual, é totalmente reprovável na fala dos participantes da pesquisa.

O segundo momento permitiu um aprofundamento dos dados que até então eram pontuais, valorativamente numéricos, obtidos no primeiro momento. Neste

segundo momento pôde-se aprofundar as concepções que estão arraigadas nos professores em formação. Embora representassem em torno de 29% das respostas, todas são extremamente importantes para lançarmos um olhar e um “pensamento sobre o pensar” (ALEVATO, 2012) nos assuntos da sexualidade e da educação sexual: primeiro, encontrando que justificativas ou representações estão presentes na fala dos professores contrários à presença de homens no magistério da educação infantil; segundo, para encontrar que essências ou evidências estão no imaginário destes professores em formação, quanto à atuação de professores homens homossexuais na escola da infância.

Os próximos passos da pesquisa são sem dúvida, ouvir os professores da prática: ouvir os professores homens, sobre essas relações de gênero e também de sexualidade.

Ouvir sob dois ângulos de análise: um, na relação destes com as professoras mulheres; em outro ângulo, os aspectos de gênero e sexualidade de sua ação docente em relação aos alunos e a sua sala de aula, que perpassa, outro ator do processo, que não está incluído em nossa análise presente, mas que, sem dúvida, será essencial, que são os pais dos educandos ou seus responsáveis.

Mas outro autor é extremamente importante para o estudo da relação de gênero – professores homens - e sexualidade na fala e observação dos educandos infantis, valorizando suas falas e gestos, dando a ela vez e voz, que possibilitará, acreditamos, um aprofundamento sobre essa complexa realidade atual, cheia de preconceitos e reservas adultas, mas que, temos a hipótese de que não está presente no ideal das crianças pequenas. Temos a hipótese neste projeto que a presença de um professor homem na escola de educação infantil para as crianças traz uma saúde psicossocial e sexual integral possibilitando um pensar sobre o mundo não apenas feminilizado e que coloca o masculino como figura de autoridade, medo e distanciamento, de perigo, de ausência.

REFERÊNCIAS

ALEVATO, H. Nexus e Sexus: transformações docentes. In: REIS, M.A.S. ALEVATO, H. (orgs.). **Nexus & sexus: perspectivas instituintes**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012, p. 55-88.

ANACLETO, A. A. MAIA, A. C. B. Gênero na infância: Análise do filme “*La vie in Rose*” como instrumento pedagógico em educação sexual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.4, n.3, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2758>> Acesso em 29 dez. 2012.

- ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARVALHO, M. P. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que tem a dizer os professores**. 1998. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>> Acesso em 29 de dez. de 2012.
- COSTA, A. P. ; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade, relações de gênero e educação sexual na formação de professores(as): algumas reflexões a partir do estudo do currículo de um curso de pedagogia. In: REIS, M.A.S.;ALEVATO, H. (orgs.). **Nexus &sexus: perspectivas instituintes**. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012, p. 247-264.
- ESTADÃO. Creche tem mais professores homens. Jornal Estadão de 14 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,creche-tem-mais-professores-homens,511385,0.htm>> Acesso em 29 dez. 2012.
- FIGUEIRÓ, M.N.D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3ª ed. Londrina: Eduel, 2010.
- FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira**. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- GATTI, B. BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil: impressões e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- LOURO, G.L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999.
- LOURO, G.L. FELIPE, J. GOELLNER, S.V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo na educação. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MAIA, A.C.B et al. Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola. **Revista Ciência em Extensão**, v.7, n.2, 2011. Disponível em: <http://200.145.6.204/index.php/revista_proex/article/view/419> Acesso em: 29 dez. 2012.
- MAIA, A.C.B. O estudo da sexualidade humana nos cursos de formação de psicólogos. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo: Iglu, v.11, n.1, p.33-43,2000,
- MAIA, A.C.B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.) **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 153-180.
- MAIA, A.C.B. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. **SBPN – Scientific Journal**, v. 5, n. 1, 2001, p. 45-48.
- MELO, S.M.M. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.) **Sexualidade e Educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 73-114.
- REIS, M.A.S. ALEVATO, H. (Orgs.). **Nexus & sexus: perspectivas instituintes**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade: gênero e educação**, v.20, n.2, jul.-dez., p. 71-99, 1995.
- SEVERINO, J.S. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, P.R. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A.L.G. FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 105-119.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, C.M. MAGNABOSCO, M. M. **Gênero e diversidade**: formação de educadoras/es. Belo Horizonte: Autentica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

*Rosineri da Silva Oliveira Marinho¹
Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins²*

INTRODUÇÃO

A formação de professores no decorrer dos tempos passou e passa por reformulações. Os profissionais experimentam novas exigências em relação a sua atuação para que possam desenvolver um trabalho que contribua de forma significativa com a formação da criança no contexto social atual. Tais exigências são mais intensas porque há a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura (adultocêntrico), mas um ser integral, que tem pensamentos e atitudes próprias, podendo interagir de forma significativa com o mundo em que vive.

Assim, há a necessidade de educadores que possibilitem às crianças conhecimentos e habilidades que estejam fundamentadas nos diferentes campos dos saberes (filosófico, antropológico, sociológico), tendo em vista o desenvolvimento da criança integralmente e não apenas no aspecto cognitivo, ou da mera instrução, compreendendo que uma educação só pode ser viável se pensar a diversidade de saberes, manifestado por meio das várias linguagens e necessidades infantis.

Tardiff e Lessard (2008) expõem que o trabalho docente não é construído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de existir ou de participar da ação do meio ao qual interage. Nesse aspecto o papel do educador se torna primordial para fazer a ponte, para mediar o processo da transformação infantil fazendo com que a criança se torne parte do processo de interação social.

Interagir socialmente é dialogar, é construir-se historicamente como sujeito social, Vigotsky (2007) aborda que essa interação passa a ser desenvolvida por meio da dialética entre o indivíduo e a sociedade, processo este que para o autor é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e interiorização do conhecimento. Para tanto, necessita-se de um educador comprometido com sua profissão educacional, que vá além da sala de aula, que possibilite “**o desenvolvimento social da criança**”. Kramer (2003) afirma que a criança

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).rose.ol.marinho@gmail.com.

²Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação pela UFAM. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG/UFAM- Orientadora da pesquisa.ksbmartins@yahoo.com.br .

desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado.

Desse modo, a atuação docente necessita ser baseada em constantes reflexões pedagógicas. Isso permitirá não só o professor conhecer e desvelar o mundo infantil como também saber conhecer as necessidades e características do processo de desenvolvimento da criança em questão, aliando a necessidade de ensiná-la a humanizar-se.

Desse modo, o referido trabalho se propõe a discutir sobre a prática do professor a partir do enfoque de aspectos referentes ao desenvolvimento social da criança expondo alguns resultados da pesquisa de campo realizada em um centro Educacional Infantil, no município de Parintins-Amazonas, fazendo análise e discussão a partir das bases teóricas e experiências vivenciadas na observação.

A partir do interesse de investigar a temática, projetou-se como objetivo principal deste trabalho, a partir de reflexões teóricas e vivências da realidade em um centro educacional infantil, compreender as implicações da prática do professor de Educação Infantil no processo de desenvolvimento social da criança. Para isso foi objetivado especificamente discutir sobre as ações do professor de educação infantil bem como analisar situações didáticas e suas interferências no processo do desenvolvimento social da criança no contexto escolar.

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa que se insere no campo das ciências sociais foi desenvolvida com foco em uma abordagem qualitativa, a qual afirma Minayo (2002) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método de procedimento usado nessa pesquisa foi o Estudo de Caso, desenvolvida em um Centro Educacional Infantil, localizado no bairro de São José Operário na cidade de Parintins-Amazonas. A escolha desta escola se deu em função da mesma atender um fluxo de crianças da educação infantil considerável, e possuir 02 turmas com professores que atendem crianças do 2º período, permitindo o alcance de um olhar diverso e enriquecedor para o trabalho desenvolvido.

Assim os sujeitos dessa pesquisa foram especificamente os 02 professores que faziam parte do corpo docente da escola pesquisada e que trabalhavam

diretamente com as crianças da faixa etária de 04 a 05 anos de idade, no turno matutino.

Neste trabalho os resultados expostos foram baseados na *Observação direta*, que não consistiu apenas em ver e ouvir, mas principalmente examinar fatos ou fenômenos que se desejava compreender, com o intuito de identificar as implicações da prática do professor para o desenvolvimento social da criança.

DISCUSSÃO

Neste tópico serão discutidos elementos relacionados à prática docente do educador infantil e o desenvolvimento social da criança, fazendo uma breve análise a partir da observação no cotidiano escolar infantil. Pois uma das contribuições desta pesquisa é refletir que o trabalho do educador infantil precisa enfatizar de modo significativo o desenvolvimento social da criança, englobando os aspectos psicomotor, social, afetivo e principalmente a constituição de sua própria pessoa.

Para tanto há a necessidade que se considere a diversidade presente na instituição escolar não só as que se voltam à faixa etária das crianças, mas também as atividades que elas realizam, visto que, a atuação com as “crianças pequenas” exigirá desse profissional um conjunto de intenções e interações que dizem respeito à concepção de criança, à função educativa e ao papel do professor.

É importante que as ações mediadoras do educador despertem na criança a importância de sua interação na sociedade e, ao mesmo tempo possa mostrar-lhe as desigualdades presentes nesse meio. Que elas possam compreender o mundo em que vivem e aprendam a se posicionar como cidadãos.

A escola é por excelência o espaço de representações sociais, pois é nela que adentram os mais diversos sujeitos e com eles mundos diversos e culturas variadas onde se busca desenvolver com ambos uma cultura mais saudável e harmônica para viver. Pode-se dizer que os centros de ensino infantil, não serão apenas um espaço físico, mas acima de tudo o modo de ser e de ver, no qual se definirá pelas relações sociais que desenvolve, com os seres humanos que adentram seu espaço.

Um dos aspectos bem interessantes verificados na observação em campo nas duas turmas de crianças de 04 a 05 anos, foi relacionado à ***Rotina escolar infantil***. Foi possível perceber o desenvolvimento diário de atividades interativas em vários momentos como: *a hora de chegada das crianças; roda de conversa; a hora da merenda a hora da saída, atividades extra-classe e as datas comemorativas.*

Embora se tenha presenciado algumas situações de contato afetivo na acolhida, na distribuição de tarefas às crianças, atividades lúdicas, se viu também um plano saturado e praticamente marcado pela inflexibilidade. Geralmente há o mesmo tipo de recepção das crianças, o professor as encaminha às cadeiras já predispostas em círculo, manda pendurar suas mochilas, e, quando todos adentram a sala, segue-se a música tradicional de “boas-vindas”, a marcação do horário no calendário e as atividades de colagem, pintura, etc. Sem contar que uma das educadoras observadas quase nem ficava na sala, deixava as tarefas sob a responsabilidade da monitora.

Gomes (2009) destaca que o saber fazer docente enriquece-se com aprendizagem pela via da formação prática no contato da multiplicidade do real com as crianças por meio de atividades que se tornam mais propícias para a solidificação do conhecimento infantil.

A *roda de conversa*, por exemplo, resumiu-se na sua maioria à professora sentada junto com as crianças fazendo perguntas rotineiras como: dormiram bem? O que comeram? Passearam? As crianças relatavam seu fim de semana, seus passeios, a convivência em casa, momento em que muitas crianças tiravam suas dúvidas com perguntas que traziam de casa, com assuntos que ouviram, é o momento que mais ficavam a vontade.

Uma situação que chamou atenção foi quando uma das professoras dizia: “*cantem uma música, a que vocês quiserem*”, e as crianças cantavam sem muito entusiasmo, porque faltava uma interação, uma motivação, um envolvimento desse adulto com os pequenos. E o que eles mais faziam era cantar, que muitas vezes, a própria professora mostrava-se fadigada dizendo “*acabou, não querem mais cantar?*”. Esse momento da roda da conversa não durava mais que 15 min. (quinze minutos) e parecia cansativo para a professora pela expressão e atitude que demonstrava junto aos pequenos.

No entanto, esse espaço da roda de conversa na visão de Freire (2002) deve ser um espaço de partilha e confronto de ideias onde a liberdade da fala e da expressão prevaleça no grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento “na compreensão dos seus próprios conflitos”. Por isso cada criança deve ser desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando a construção coletiva de encaminhamentos necessários à resolução de conflitos que surgem no interior do grupo.

Para DeVries e Zan (1998), a roda de conversa deve ser vista pelos educadores de infância como “um dispositivo pedagógico” muito importante e extremamente desafiante. A sua importância se justifica pelas possibilidades que proporciona em termos do exercício da responsabilidade individual e coletiva, do estabelecimento de metas e normas, a administração de problemas e conflitos, a tomada de decisões coletiva e a prática da democracia.

Destaca-se ainda que a prática de organizar a sala de aula em roda para conversar traz inúmeros significados, e um deles é a expressão por meio da linguagem oral de sentimentos, ideias e valores que se tornam presentes nesse espaço. Nesse momento deve haver a troca de conversas informais que contribuam para estabelecer afetividade no grupo, oferecendo importantes elementos e informações para que o professor possa conhecer melhor sua turma e planejar novas situações a partir das necessidades e interesse das crianças.

No entanto, a relevância desse momento não foi tão percebida, que ao invés de tornar-se uma ocasião prazerosa, interativa de trocas de experiências, momento de ouvir as crianças de fazê-la se sentirem à vontade e importantes, percebeu-se uma relação de certo modo desmotivada, exaustiva, repetitiva, desinteressante. Atitude esta que necessita ser refletida, pois este espaço da roda de conversa, como já foi mencionado, contribui para que as crianças sejam capazes de construir conhecimentos importantes para seu desenvolvimento social.

Isso nos remete dizer que a formação de professores, em especial para a educação infantil deve considerar essas atividades como um caminho de expressão e comunicação, capazes de favorecer o desenvolvimento integral e saudável da criança, para que sua presença nesse momento seja realmente a de um adulto mediador do aprendizado e não um mero cumpridor de tarefas rotineiras.

Esse período da socialização escolar na vida da criança é crucial porque é o momento propício e fértil para disseminação de ações, valores, de práticas concretas de cooperação, solidariedade e responsabilidade, pois como já foi mencionado antes, é a educação infantil que introduz a educação formal da pessoa humana e deve construir bases fortes para o seu desenvolvimento social, visto que, é essa instituição educativa que contribui de forma significativa para a transformação da sociedade.

Quanto a outras atividades presenciadas, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, se verificou atividades que colaboraram para tolir e negligenciar o desenvolvimento do pensamento da criança. Ao elaborar uma atividade pedindo que elas escrevessem palavras que começassem com letras “R, T, P, M e J”.

Ela pediu para elas escreverem, passados alguns segundos a professora vai ao quadro e escreve algumas palavras que começam com essas letras, e quando as crianças mostram o que fizeram, a professora fala *“não é assim não, olha lá no quadro, é pra escrever aquelas que estão lá”*, é como se estivéssemos retrocedendo, em que o *mestre* diz qual é a pergunta e a resposta certa.

Por isso é tão importante que a ação do educador com crianças seja diariamente permeada de reflexão das práxis para que a partir disso possa vir a conhecer realmente a criança em sua essência com suas potencialidades e características individuais e coletivas. Desenvolver uma atuação com sentido e significado para a criança, só será possível quando o próprio adulto que media esse processo reconhecer-se como ser inacabado que necessita saber desenvolver o ato de aprender.

Percebeu-se que a prática pedagógica dos professores necessita de um novo olhar, uma nova atitude, rever suas concepções do ser criança, pois foi presenciado poucas vezes uma melhor interação com as crianças, que foi através da atuação da monitora (que está ali mais para auxiliar a criança com Necessidade Educacional Especial) que buscava uma forma positiva de “ajudar” e mediar a criança a desenvolver-se socialmente em sala de aula, quando falava: *“pergunte ao seu colega como ele está; olhe para ele; abrace-o”*. Atitudes como essas geram grandes significados na vida de qualquer ser humano e em se tratando da criança tal reflexo será maior, porque além de estarem construindo suas bases educativas, também estarão desenvolvendo uma relação harmônica no meio ao qual estão inseridos.

Outra situação percebida foi à maneira de classificar as crianças na realização das atividades propostas. A educadora dizia *“esse daí[...] nunca faz, toda vez deixa a atividade em branco, não conhece as letras[...] nem sabe fazer o nome”*. Mesmo assim a criança ainda olha pra professora e deixa seu trabalho em cima da mesa. Isso, em minha análise é uma prática que pode marcar negativamente a criança porque ela passa a ser rotulada pelo professor, o que a torna impossibilitada de mostrar suas capacidades porque já passa a ser desqualificada perante aos outros colegas.

Atitudes como essa mostram uma educação tradicional, cujo foco volta-se ao professor como único detentor do saber, o qual passa a medir e negar a potencialidade infantil, ao contrário disso, o professor deve buscar compreender as reais dificuldades e necessidades das crianças, por isso que ratifico novamente a

importância do diálogo, da interação, do saber ouvir e saber olhar a essência infantil, eis aí a importância do papel do outro na (des) construção do sujeito humano.

[...] para que o professor possa intervir [...] é necessário que ele conheça o nível afetivo das crianças, ou melhor, suas descobertas hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas “teorias” acerca do mundo circundante. Este deve ser considerado o “ponto de partida”, Para tanto, é preciso que no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações que elas possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir e notar as manifestações infantis (REGO, 1995, p. 116).

Para que haja realmente educação é preciso que se saiba pra que, para quem e com que intenção ou sentido se educa, caso contrário não haverá nem aprendizado nem desenvolvimento seja ele cognitivo, físico ou social.

No entanto, nas práticas observadas, identificou-se que uma das educadoras não fazia a leitura de histórias infantis com as crianças, não é que não tenha, existem alguns livros na sala, porém não eram explorados. Notou-se que as crianças gostavam porque sempre me pediam para ler, mas isso só era possível quando terminava o tempo de aula, quando algumas aguardavam os pais virem buscá-las. Ao praticar esse momento com elas é possível ver as crianças viajarem no seu imaginário, isso foi comprovado porque quando terminava a leitura elas falavam: “*conta mais*” e quando os pais chegavam elas falavam “*ahhh espera só um pouco*”, essas falas mostram que a “hora da história” é um momento valioso para a educação integral, pois a criança se torna apta a ouvir, a pensar e a sonhar o que favorece o desenvolvimento da relação interacional entres esses sujeitos.

Diante desse contexto, é possível afirmar que a qualidade de interação social que se estabeleceu nas classes observadas, em muitas situações, deixou a desejar quanto à formação social da criança, principalmente em uma turma, em que a docente perdeu oportunidades de desenvolver e melhorar sua atuação pedagógica em cima das necessidades e diversidades das crianças presentes no espaço escolar por meio das atividades rotineiras que numa visão ligeira poderia parecer simplista, mas no fundo teriam respaldos significativos na vida da criança.

Dentro de uma visão mais geral pode-se constatar que as educadoras de modo geral, muitas vezes privaram-se, de conhecer a espontaneidade infantil, principalmente nos momentos da brincadeira e atividades extraclases, em que a criança mostrava realmente sua naturalidade, isto foi comprovado por meio dos registros que muitas vezes indicaram certo distanciamento de seus alunos à medida que usavam os momentos de interação como meio para supervisionar as brincadeiras

e atividades extraclasse para que não se machucassem, perdendo a possibilidade de conhecer a essência do “ser criança”.

Portanto a formação que o profissional da educação infantil recebe ou busca adquirir é fundamental e faz toda diferença na hora de desenvolver uma prática cujo foco seja trabalhar não só o “eu” infantil, mas também o espírito de cidadania e humanização nas crianças porque é a partir dessa percepção, (da concepção dos valores que eu, educador desenvolvo em cada criança) que será possível semear uma educação para a sociedade tão necessitada de sujeitos humanizados.

Assim reafirma-se que a formação do educador para trabalhar com criança tem implicações sim no desenvolvimento social da criança em todos os aspectos físico, cognitivo e social, por isso ele necessita “juntar” a cultura geral e a especialização disciplinar adquirida em sua formação. Afinal entendemos que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada pelo princípio básico de procurar proporcionar à criança, o desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, das potencialidades guardadas em cada uma delas, ação esta que só será possível quando o papel do educador for trabalhado da mesma forma como a criança passou a ser vista, de forma integral, caso contrário a verdadeira educação social que a sociedade almeja não será concretizada.

O educador deve primar para que as implicações de sua atuação profissional sejam refletidas de forma positiva, construtiva na educação das crianças, no entanto não basta apenas falar, é preciso agir fazer e refazer a ação pedagógica porque se a concepção de infância, do ser criança mudou, não podemos ter crianças curiosas, pensantes, com vontade de aprender e, professores atuando de maneira inerte, sem sentido e sem perspectiva de mudança e melhoria educacional.

Por isso que os profissionais que atuam com crianças devem acreditar profundamente na importância do seu papel de educador enquanto prática pedagógica e na sua formação como cursor fundamental para o desenvolvimento social da criança. É a sua formação que dará respaldo para que possa concretizar na prática seu principal papel: o de fazer a mediação entre a criança e o objeto do seu conhecimento, instigando a curiosidade das mais diferentes maneiras, para que possa definir e exercer uma ação pedagógica que vá ao encontro de desenvolver a criança socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar a criança socialmente no contexto atual exige dos professores novas atitudes docentes, por isso, recomenda-se que tais profissionais possam assumir o ensino como mediação, modificando a ideia de uma prática tradicional para uma prática baseada numa perspectiva sócio-interacionista que conheça estratégias do ensinar a pensar e ensinar a aprender a pensar, persistindo no empenho de desenvolver a criança de forma crítica, como sujeito de fato e de direito e principalmente, que possa assumir seu trabalho como um processo comunicacional de interação entre professor/ criança e criança/criança.

É nesse processo de interação que o professor será capaz de atender à diversidade cultural para que possa respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula, mas, ações como essas, só serão possíveis de serem concretizadas se este profissional investir na sua formação científica, técnica e cultural como ingredientes significativos e primordiais para contemplar o desenvolvimento social da criança.

O professor é um agente de desenvolvimento humano no qual seus saberes e valores proferidos passam a ser construídos no compromisso com o outro (CHALITA, 2004). Em relação ao educador infantil esse compromisso se torna maior, isso porque essa educação inicial da vida das crianças irá estabelecer as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização.

O ser criança, vista anteriormente como um ser frágil e totalmente comandado por um adulto, no contexto atual passa a ser vista como sujeito histórico e social com uma nova identidade. Oliveira (2011) afirma que as crianças hoje são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades que precisam de um espaço diferente para que possam desenvolver suas potencialidades. Por isso que a pré-escola juntamente com seus profissionais deve buscar aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elemento do desenvolvimento humano desses sujeitos que se encontram em processo de sua formação social.

Por tanto é na infância que os educadores podem contribuir para o desenvolvimento social humano de uma maneira especial, período este fecundo e propício para semear a ética, valores humanos, o respeito à diversidade e a convivência mútua, fatores estes que perpetuarão ao longo de toda vida tendo o foco de tornar a criança um ser social nesse processo histórico. Martins (2006) acrescenta que o desenvolvimento social da criança, mais do que a sua inserção na sociedade, é a inserção do social nela cujo objetivo maior é torná-la um ser na própria sociedade a qual se insere.

REFERÊNCIAS

- DEVRIES, R ; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In:_____. MACHADO, M^a Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Filho; A. J. et al. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto alegre: Mediação, 2006.
- MINAYO, M^a Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Zilma de M. (Org) **A criança e seu desenvolvimento** : perspectiva para se discutir a educação infantil. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O CONTEÚDO MATEMÁTICO COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita Melissa Lepre¹

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica Brasileira e está prevista na LDB 9394/96 com a finalidade de promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (art.29). Uma de suas características é sua não obrigatoriedade, configurando-se como um dever do estado, um direito da criança e uma opção das famílias.

Uma Educação Infantil de qualidade deveria envolver um trabalho voltado ao desenvolvimento integral da criança, elegendo o educar e o cuidar como ações indissociáveis. Dentre os vários aspectos que devem ser trabalhados durante a Educação Infantil está, sem dúvida, o aspecto social. O desenvolvimento sócio-moral da criança precisa ser estimulado desde muito cedo e autores como Piaget (1994), Kamii (1990), DeVries (1998) e Vinha (2003), entre outros, vêm apontando a necessidade de ações voltadas à construção da autonomia moral desde a Educação Infantil.

No livro *O juízo moral na criança* (1932), Piaget define a moral como “um sistema de regras” e afirma que a essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras. A pergunta da pesquisa piagetiana não é por que, mas **como** a consciência chega a adquirir esse respeito. “Trata-se, inicialmente, de saber o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança.” (PIAGET, 1932/1994, p. 21). A justificativa para se estudar a moral infantil é que essa esclarece, de certo modo, a moral do adulto. “Portanto, nada é mais útil do que ensinar e conhecer as leis dessa formação.” (PIAGET, 1932/1994, p.22)

Para tanto, Piaget estudou o desenvolvimento do juízo moral tendo como referência os jogos infantis. Para esse autor, os jogos infantis são “admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1932/94, p. 23) que possibilitam o contato com um código complexo de regras e com toda uma jurisprudência e, exatamente por isso, apoia sua pesquisa na análise, principalmente, do jogo de bolinhas de gude.

¹Departamento de Educação – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru.

Por meio de seus estudos, Piaget (1932) propôs a existência de duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia. Para a construção da última é necessário a interação com o ambiente físico e social e a possibilidade de experimentar relações de reciprocidade, respeito mútuo e justiça, incluindo aquelas proporcionadas no ambiente escolar.

Muitas são as possibilidades metodológicas de se trabalhar com o tema nas instituições escolares. Nesta pesquisa buscamos conhecer as concepções de educadoras infantis sobre as possíveis relações entre conteúdos matemáticos e desenvolvimento do juízo moral nas crianças. A opção por trabalhar com os conteúdos matemáticos se justificou pela nossa experiência com pesquisas na área da moralidade humana e nossa busca em relacionar tal desenvolvimento ao maior número de variáveis possíveis.

O trabalho educativo voltado à construção da autonomia moral deveria iniciar-se desde muito cedo, uma vez que as crianças estabelecem relações sociais desde que nascem. A entrada na escola de Educação Infantil marca o início da escolarização e das possibilidades de ações educativas formais voltadas a esse fim. Dentre os diversos conteúdos trabalhados nessa modalidade de ensino, destacaremos a importância dos conteúdos matemáticos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), são formados por três volumes, sendo que o terceiro volume trabalha com o conhecimento de mundo, focando as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças nas suas relações com os objetos de conhecimento, a saber: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e **Matemática**.

Os conteúdos voltados à Matemática para crianças entre 04 e 06 anos² de idade estão organizados em três blocos: Números e sistema de numeração; Grandezas e medidas e Espaço e forma. É importante salientar que em todos os blocos, de alguma forma, está envolvida a questão das situações-problema e sua possível resolução pela criança. As pequenas “charadas” matemáticas ajudam a criança a refletir e imaginar possíveis soluções para problemas encontrados. Por exemplo, podemos propor a uma criança de 05 anos a seguinte situação-problema para ser solucionada: se tenho duas fileiras de moedas dispostas igualmente no espaço, com a mesma quantidade de moedas e com o mesmo valor entre elas, posso

2 Os RCNs para a Educação Infantil estão organizados dividindo os blocos de conhecimento para crianças entre 0 a 03 anos de idade (creche) e entre 04 e 06 anos de idade (pré-escola), uma vez que sua elaboração é anterior ao Ensino Fundamental obrigatório de 09 anos, o que exigiu a entrada de crianças de 06 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

afirmar que ambas as fileiras são iguais. Mas, se afastar as moedas de uma das fileiras, de modo que sua disposição espacial fique diferente da outra, sem acrescentar e nem tirar moedas, continuo a ter a mesma quantidade?

Esse é um exemplo de situação problema que põe a criança a refletir sobre a questão e a solicita a acionar determinados conhecimentos e estruturas cognitivas previamente construídas como, por exemplo, a possibilidade de conservar quantidades, ainda que a disposição espacial da mesma seja alterada. Uma situação-problema é uma situação vinculada ao contexto escolar ou não, na qual se deseja atingir um determinado objetivo, sendo que, os caminhos a serem percorridos não estão previamente definidos, mas serão construídos pelo indivíduo.

No trabalho com os conteúdos matemáticos, na educação infantil, é possível, ainda, relacionar seus temas à questão da moralidade como, por exemplo, propondo jogos nos quais estejam envolvidas situações de trapaças para ganhar, delações, castigos, no intuito de que as crianças possam pensar se tais ações são corretas ou não. Propor, ainda, dilemas morais para serem discutidos na hora da roda ou na divisão do lanche, por exemplo, sempre levando em conta o egocentrismo das crianças dessa idade.

Os jogos são instrumentos privilegiados no trabalho com o conteúdo matemático na Educação Infantil e podem propor diversas situações nas quais questões morais, envolvendo valores e tomadas de decisões, possam estar presentes. Os jogos simbólicos e de regras, charadas, dilemas, e outras atividades, configuram-se como situações-problema e podem ser trabalhados com o intuito de desenvolver a autonomia nas crianças de Educação Infantil.

Acreditamos que nosso estudo se justifica pela importância de se verificar e analisar a possível relação entre conteúdos matemáticos e desenvolvimento da moralidade na Educação Infantil, por meio do trabalho docente. As leituras e pesquisas realizadas por nós na área do desenvolvimento sócio-moral, desde 2000, revelam que existem poucas pesquisas envolvendo o tema, o que, mais uma vez, justifica um estudo voltado a esse fim.

Desse modo, os objetivos centrais do estudo foram: analisar as concepções de professores de Educação Infantil (pré-escola) sobre o desenvolvimento da moralidade nas crianças; Analisar as concepções desses professores acerca das possíveis relações entre conteúdos matemáticos e desenvolvimento da moralidade infantil, e, Avaliar qual a melhor forma de se trabalhar a construção da autonomia moral por meio dos conteúdos matemáticos na Educação Infantil.

METODOLOGIA

O estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa, de cunho hermenêutico. Participaram da pesquisa 36 educadoras infantis, de 06 (seis) Centros de Convivência Infantil ligados a uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. As participantes têm formação superior no curso de Pedagogia, são contratadas por meio de concurso público e trabalham com a educação infantil, em média, há 10 anos.

Entre as questões-problema levantadas, buscamos responder às seguintes: - Qual a concepção de professores da Educação Infantil sobre o trabalho voltado à construção da autonomia moral das crianças nessa modalidade de ensino? - Quais as possíveis relações que tais professores fazem entre os conteúdos matemáticos abordados nessa modalidade de ensino e o desenvolvimento sócio-moral das crianças? - Como relacionar desenvolvimento sócio-moral e conteúdos matemáticos na Educação Infantil?

Para a coleta de dados utilizamos um questionário aberto que foi respondido pelas participantes no próprio ambiente de trabalho. Realizamos, ainda, um estudo teórico/bibliográfico sobre o desenvolvimento sócio-moral das crianças e suas possíveis relações com os conteúdos de ensino, sobretudo a matemática. Buscamos realizar, também, um estudo teórico sobre a proposta da transversalidade nos currículos e suas possibilidades de aplicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que, de forma geral, as educadoras atribuem ao desenvolvimento moral a internalização de regras, normas e valores, por meio da interação social. As regras aparecem como necessidade em quase todas as respostas (85%). Em todas as respostas à pergunta “Em sua opinião, como o desenvolvimento moral pode ser estimulado pelo professor de Educação Infantil?”, as participantes focaram a importância de se proporcionar um ambiente no qual as crianças possam interagir satisfatoriamente umas com as outras, experimentando o respeito mútuo e a cooperação e gerando, conseqüentemente, a construção de regras.

A construção da moralidade autônoma pressupõe interação social. Piaget (1932/1994) afirma que há dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

Segundo esse autor as crianças, desde muito cedo, estabelecem relações sociais com aqueles que as cercam e independente de quem sejam essas pessoas

(pais, professores, colegas, vizinhos, etc), os vínculos sociais são formados. No entanto, essas relações estão subordinadas, num primeiro momento, ao egocentrismo infantil e à autoridade do adulto. Dessa mescla ambivalente é que derivam as duas possibilidades de relações sociais propostas por Piaget: aquelas baseadas na coação e aquelas baseadas na cooperação.

Nas relações de coação, os adultos ou companheiros mais velhos, usam de sua autoridade para impor regras às crianças, ou seja, pregam a submissão infantil e não permitem a troca de pontos de vista. Ainda que isso seja impossível para uma criança egocêntrica, deixar que ela expresse seus pensamentos para confrontá-los com o do adulto pode ser um primeiro exercício para o declínio do pensamento egocêntrico e a construção da capacidade de reciprocidade. Porém, nas relações de coação esse confronto não é permitido, pois o adulto cobra respeito da criança, mas não a respeita enquanto pessoa. A esse tipo de respeito, Piaget deu o nome de “respeito unilateral”, ou seja, que deriva de apenas um dos lados, o da criança pelo adulto. Podemos concluir, então, que o respeito unilateral une-se à coação e reforça a heteronomia infantil.

Por outro lado, nas relações de cooperação, há trocas efetivas entre adultos e crianças nas quais prevalece o respeito mútuo, ou seja, entre iguais.

O ambiente escolar, segundo Piaget, também é fonte de estímulo para o desenvolvimento da autonomia. Araújo (1993), em sua dissertação de mestrado, reafirmou essa constatação de Piaget, entrevistando 56 crianças de três escolas que variavam de um ambiente cooperativo a um ambiente de coação. O autor verificou, empiricamente e na realidade brasileira, que os dados obtidos por Piaget permanecem reais e que as crianças que estavam expostas a ambientes de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo possuíam um maior nível de desenvolvimento moral. Por outro lado, as crianças pertencentes às escolas que adotavam postura autoritária, propiciando um ambiente de coação, possuíam um menor nível de desenvolvimento moral, apresentando comportamentos predominantemente heterônomos (ARAÚJO, 1993).

Segundo Piaget (1932), seria “imoral” querer impor às crianças regras completamente elaboradas, pois, segundo esse autor, a vida social das crianças é bastante rica para que essas construam suas regras e passem a respeitá-las. Por outro lado, as crianças não podem ser deixadas à sua natureza biológica; é necessário que se proporcione um ambiente no qual a cooperação, a reciprocidade e a igualdade possam ser experimentadas, a fim de que a consciência autônoma seja construída.

No que se refere a possível relação entre desenvolvimento moral e conteúdos matemáticos, 92% das participantes afirmam acreditar nessa relação. As justificativas giram em torno da presença das questões morais em todos os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, incluindo a matemática. Como possíveis formas para trabalhar, as educadoras citaram, sobretudo, os jogos com regras.

Os jogos são brinquedos privilegiados no cotidiano da educação infantil, uma vez que possibilitam a interação entre as crianças, o contato com as regras e possibilidades de construções cognitivas importantes, uma vez que envolve a atividade mental e social.

No que se refere às possibilidades de relação entre desenvolvimento moral e conteúdos matemáticos, acreditamos que tais conteúdos, aliados a uma concepção de Educação Infantil crítica e transformadora, podem se transformar em importantes instrumentos para se trabalhar a construção da autonomia da criança.

Segundo Tancredi (2006), a autonomia é fundamental na aprendizagem da matemática, pois o propósito principal dessa ciência é o de estabelecer relações lógicas, levantar hipóteses, tirar conclusões, confrontá-las com ideias dos outros, argumentar e justificar.

Os estudos de Piaget (1994), como resumidamente apresentado, e de outros pesquisadores como Kamii (1990), DeVries (1998), Vinha (2003), Macedo; Petty e Passos (2000), entre outros, que compuseram a abordagem teórica desse estudo podem oferecer reflexões interessantes.

Foi possível inferir que as discussões sobre a necessidade de um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da autonomia moral, desde a Educação Infantil, está presente no cotidiano dessas instituições e que as educadoras participantes mostram reflexão sobre o tema. A partir de agora, julgamos necessário pesquisar como esse trabalho vem sendo desenvolvido e quais os impactos dessas ações no desenvolvimento sócio-moral das crianças.

Acreditamos que ao proceder a essa investigação contribuímos, em alguma medida, para a importante área de formação de professores, focando nosso olhar na formação dos educadores infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a moral e a ética vêm aumentando no cenário científico brasileiro e podem se justificar pela necessidade de se entender questões sociais e culturais que se apresentam dentro de uma nova conjuntura que urge por reflexões,

como uma possível crise de valores. A Psicologia da Moralidade Humana, que segundo La Taille (2006, p.09) “é a ciência preocupada em desvendar os processos mentais pelos quais uma pessoa chega intimamente a legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais”, configura-se como uma das possibilidades para essa reflexão.

Dentre as diversas possibilidades para refletir sobre o tema, delimitamos a Educação Infantil e a construção da autonomia como tema de nossa investigação.

Ainda que a Educação Infantil não seja uma etapa obrigatória da Educação Básica, revela-se de extrema importância, uma vez que as crianças brasileiras têm ingressado cada vez mais cedo na escola. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), até recentemente as creches e pré-escola destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos estavam vinculadas à assistência social e não faziam parte do sistema educacional. Somente com a LDB 9394/96 é que a inclusão da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica foi pensada e instituída.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) para a Educação Infantil, a finalidade social dessa modalidade de ensino apresenta concepções um tanto quanto divergentes ao longo de sua história no Brasil e no mundo. Inicialmente, a maioria das instituições de Educação Infantil foi destinada a atender exclusivamente as crianças de baixa renda. Tal atendimento era focado nos cuidados básicos para garantir a sobrevivência das crianças, gerando intervenções de baixo custo e de baixa qualidade (RCNs, V.01, 1998).

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (RCNs, V.01, 1998, p. 18).

Tal especificidade inclui, entre outros temas, um trabalho voltado à construção da autonomia moral. Dentre as diversas possibilidades, pensamos que os conteúdos matemáticos podem ser um excelente recurso, que pode e deve ser explorados pelos educadores infantis.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. **Um Estudo sobre as relações entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.** Dissertação (Mestrado)- Unicamp. Faculdade de Educação, 1993.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARRAHER, N. T. **O método clínico: usando os métodos de Piaget.** São Paulo: Cortez, 1994.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil: um ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KAMII, C.; DE VRIES, R. **Juegos colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoria de Piaget.** Madrid: Visor, 1998.
- KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 1990.
- LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MACEDO, L., PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- RANGEL, A.C. S. **Educação Matemática e a construção do número pela criança.** Porto Alegre: Autêntica, 1992.
- SMOLE, K. S., DINIZ, M. I. e CÂNDIDO, P. **Resolução de Problemas: matemática de 0 a 6.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TANCREDI, R. M. S. P. A matemática na educação infantil: algumas ideias. In. PIROLA, N. A.; AMARO, F. O. S. T. **Pedagogia cidadã – Cadernos de formação: Educação Matemática.** 2.ed. São Paulo: Unesp/Prograd, 2006.
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARENTAIS, HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DO FILHO: UMA POSSÍVEL CORRELAÇÃO

*Silvany Ellen Risuenho Brasil¹
Fabiana Cia²*

INTRODUÇÃO

Entende-se por habilidades sociais as “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo [...] favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p. 31), tendo em vista que essas pessoas fazem parte de diferentes contextos (situações familiares, de trabalho, de escola), culturas e situações (de formalidade, de lazer, de práticas esportivas, religiosas, etc.).

Para desenvolver estudos a respeito das habilidades sociais educativas de pais e/ou mães, Bolsoni-Silva (2003) e Bolsoni-Silva e Loureiro (2010) têm utilizado o termo Habilidades Sociais Educativas Parentais, sob a sigla HSE-P, definindo-as como o conjunto de habilidades sociais, especificamente dos pais, aplicáveis às práticas educativas de seus filhos, também utilizada por Del Prette e Del Prette (2008b).

Por considerar a infância como um período decisivo para o aprendizado de habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), os pais necessitam entender as consequências de seus próprios comportamentos e de seus padrões de interações com os filhos, entender melhor sobre o desenvolvimento infantil, para que assim passem a atuar como modificadores de comportamentos indesejados (GROSSI, 2003).

A exposição, durante muitos anos, de uma criança a um ambiente de risco, desfavorável ao seu desenvolvimento pode desencadear problemas no desenvolvimento socioemocional, tanto na infância quanto nos estágios posteriores de desenvolvimento (SALVADOR; WEBER, 2005).

Pesquisadores como Bolsoni-Silva e Del Prette (2002), Bolsoni-Silva, Del Prette e Oishi (2003), Pinheiro et al. (2006) e Tucci (2011), dentre outros, tem associado problemas de comportamento infantil às habilidades sociais educativas

¹ Universidade Federal de São Carlos (SP), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Agência de fomento: CAPES; e-mail: risuenhobrasil@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos (SP), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e-mail: fabianacia@hotmail.com

parentais indicado que a redução ou eliminação de comportamentos inadequados dos filhos dependem da mudança na prática educativa parental.

Para Del Prette e Del Prette (2008a), há dois grandes grupos de problemas comportamentais e emocionais na psicopatologia infantil que decorrem de um repertório pouco extenso de habilidades sociais: os problemas externalizantes, em relação à outra pessoa, e os internalizantes, referentes ao indivíduo consigo próprio. No primeiro grupo, identificam-se crianças agressivas ou opositoras, que apresentam comportamentos antissociais e conduta hiperativa (com ou sem desatenção). O segundo grupo, de comportamentos internalizantes, contempla a parcela de crianças que evitam relacionamento com adultos ou com seus pares, isolando-se de atividades de interação, que apresentam distúrbios de ansiedade e sintomas depressivos.

Segundo Silveiras (2004), a maioria dos comportamentos infantis tem seu controle nas contingências familiares. Desta forma, os pais seriam as pessoas que teriam melhores condições de alterar as contingências controladoras desses comportamentos. Lawhon e Lawhon (2000) afirmam que adultos amigáveis, ponderados e preocupados fornecem um ambiente que permite o desenvolvimento de interações positivas em crianças. Eles seriam, em princípio, os grandes responsáveis pela manutenção ou modificação de comportamentos das crianças, quer sejam adequados ou não, tendo em vista que os membros de um grupo são capazes de aprender e ensinar mutuamente (SKINNER, 1975).

Exemplo disto são os comportamentos infantis considerados pelos próprios pais como problemáticos, mas que ocorrem também devido a sua falta de habilidades de ensino de comportamentos adequados, como o fracasso no uso de técnicas disciplinares consistentes e adequadas (SILVA; CIA, 2012), no manejo da punição e do reforço (LUBI, 2003).

Como a socialização primária da criança ocorre predominantemente no contexto familiar, sua aprendizagem se dá principalmente por observação do modelo comportamental dos pais, especialmente nos primeiros anos de vida (CAMARGO; BOSA, 2012; GRISANTE; AIELLO, 2012; MARTÍNEZ, JUSTICIA; CABEZAS, 2009).

Del Prette e Del Prette (2005) destacam três conjuntos mais gerais de aprendizagem dos comportamentos pelas crianças: (a) as orientações, instruções e exortações para estabelecer regras; (b) o uso de recompensas e punições como estratégias de manejo das consequências e (c) a apresentação de modelos como facilitadores da aprendizagem de novos comportamentos. Estes autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a) ainda afirmam que afirmam que os déficits de

desempenho surgem quando “o ambiente premia ou modela os comportamentos inadequados [...] ignorando os adequados ou adotando medidas pouco efetivas para promovê-los” (p. 56).

Além da aprendizagem por observação e imitação, as crianças vão aumentando seu repertório comportamental, ainda dentro da dinâmica do sistema familiar, conforme os pais disponibilizam arranjos das contingências de reforço ou punição (SKINNER, 1975).

Assim, o ambiente familiar pode ser tanto um contexto favorável, quanto desfavorável ao desenvolvimento dos filhos, ou seja, ser um fator de risco ou protetivo para o desenvolvimento infantil (BEE, 2008; MARTURANO; LOUREIRO, 2003; MALDONADO; WILLIAMS, 2005; RIOS; WILLIAMS, 2008). Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo “Relacionar as habilidades sociais educativas parentais, os problemas de comportamento e as habilidades sociais dos filhos”.

METODOLOGIA

• Participantes

Participaram desta pesquisa 16 mães e 1 pai, com idades variando entre 19 e 37 anos (média de 29,30 anos). Em relação à formação, 03 declararam ter Ensino Fundamental Incompleto e 01 ter apenas cursado o Ensino Fundamental; 01 não concluiu e 06 completaram o Ensino Médio; 02 não concluíram e 04 concluíram o Ensino Superior. Segundo Critério Brasil, 03 destas famílias encontravam-se na Classe Econômica B2, 11 na classe C e 03 na classe D.

Dentre as 17 crianças, 10 eram do sexo masculino e 07 do sexo feminino. As idades variaram entre 2 e 4 anos (média de 3 anos) e todas estavam frequentando pré-escola pública, distribuídas nas fases 2 ($n=6$), fase 3 ($n=4$), fase 4 ($n=6$) e fase 5 ($n=1$).

• Coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida nas dependências das pré-escolas onde os pais puderam responder aos instrumentos com o mínimo de interrupções possíveis durante a aplicação dos mesmos. Por melhor conveniência dos participantes, algumas entrevistas foram realizadas em outros locais, como nas suas residências. Os professores responderam aos instrumentos na pré-escola.

• Instrumentos aplicados aos pais

1. *Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais*, que avalia o repertório de habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência acadêmica de crianças (da Pré-escola à 6ª série), sendo

composto por duas escalas tipo *Likert*: (a) 38 itens de 3 pontos, em que o respondente assinala qual a frequência que a criança emite cada uma das situações de interação social e qual o grau de importância que atribui a cada comportamento e (b) 17 itens em que o pai assinala qual a frequência que a criança emite cada um dos comportamentos problema. Este instrumento foi validado para o contexto do Ensino Fundamental no Brasil por Bandeira et al. (2009).

2. *Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Del Prette para pais)*. Este instrumento estava em fase de elaboração e avaliação psicométrica e avalia o repertório de habilidades sociais educativas de pais com base na estimativa que o respondente faz sobre a frequência com que reage da forma indicada em cada item. O inventário utilizado era composto por uma escala tipo *Likert* com 83 itens de 5 pontos que descrevem situações de interação social com o(a) filho(a) e uma possível frequência de reação a ela. Este instrumento propõe-se a avaliar as Habilidades Sociais Educativas Parentais em cinco distintos fatores, a saber: F1 – Estabelecer limites, corrigir, controlar; F2 – Demonstrar afeto e atenção; F3 – Conversar/dialogar; F4 – Induzir disciplina; F5 – Organizar condições educativas.

- **Procedimento de coleta e análise de dados**

Após aprovação do Comitê de Ética, foi feito contato com a Secretaria de Educação de um município de médio porte do centro-oeste do Estado de São Paulo, que concedeu autorização para a pesquisa nas pré-escolas que tivessem interesse em participar. Nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Creches contatadas, o projeto foi apresentado à direção da unidade de ensino, em reuniões individuais com a direção e coletivas com os professores e funcionários (Horário Técnico Pedagógico Coletivo – HTPC – ou Reuniões Pedagógicas).

Em seguida, foram entregues cartas-convites que deveriam ser repassadas a pais/mães das crianças e devolvidas para a primeira pesquisadora a fim de serem feitos os contatos telefônicos com os participantes que indicaram disponibilidade para a pesquisa. Após o aceite em participar da pesquisa, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de dia, horário e local de cada pai/mãe. Cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que, uma vez autorizado, fosse iniciada a aplicação dos instrumentos (SSRS – Versão para Pais e IHSE-Pais), em forma de entrevista. A pesquisadora lia cada item em voz alta e

o participante acompanhava a leitura num instrumento idêntico, indicando qual sua resposta. A maioria das entrevistas foi realizada no próprio espaço da pré-escola (refeitório, secretaria, sala de recursos ou sala da direção).

Os dados coletados foram catalogados no banco de dados SPSS (*Statistical Program for Social Sciences*), versão 20, e analisados de acordo com as normas dos respectivos instrumentos. Para investigar as Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P), os problemas de comportamento (PC) e as Habilidades Sociais dos filhos, foi utilizado o teste de correlação de Pearson, adotando-se o nível de significância de $p < 0,1$.

DISCUSSÃO

No quadro 1, apresentam-se a média e o desvio padrão de cada item respondido pelos pais no instrumento IHSE-Del Prette em ordem decrescente de média. Abaixo segue a apresentação dos 10 itens mais e menos frequentes.

Quadro 1 - Medidas de tendência central e dispersão das habilidades sociais educativas parentais

IHSE	MÉDIA	D.P.
Maior média		
Quando meu filho faz ou diz alguma coisa que considero importante, eu elogio.	4,00	,00
Quando meu filho me demonstra carinho ou gentileza, eu retribuo.	4,00	,00
Percebo quando meu filho está feliz e satisfeito.	4,00	,00
Meu filho me retribui o carinho que recebe de mim.	4,00	,00
Quando meu filho está feliz por uma conquista ou acontecimento positivo, expresso minha satisfação com isso.	4,00	,00
Tenho com meu filho momentos de carinho e troca afetiva.	3,94	0,24
Interrompo brigas entre meu filho e seus irmãos, relembrando nossos combinados.	3,82	0,73
Quando meu filho inicia algum comportamento indesejável, eu imediatamente o interrompo.	3,82	0,39
Expresso verbalmente concordância com falas de meu filho que considero pertinentes.	3,82	0,39
Percebo quando meu filho está triste ou magoado.	3,76	0,75
Menor média		
Quando meu filho está de castigo (sem TV, proibido de sair, etc.), eu o libero desse castigo assim que ele apresenta comportamento desejável.	2,12	1,62
Quando meu filho recebe colegas em casa, dou sugestões que favoreçam a interação entre eles.	2,12	1,45
Minhas explicações são compreendidas pelo meu filho.	2,06	1,14
Meu filho conversa comigo sobre seus planos e atividades.	1,94	1,75
Quando meu filho se comporta de maneira indesejável, porém sem risco a ele ou a outras pessoas, eu ignoro.	1,94	1,68
Incentivo meu filho a trazer colegas para brincar ou realizar atividades em nossa casa.	1,70	1,49
Quando meu filho está fazendo algo indesejável, ignoro e somente volto a lhe dar atenção quando se comporta de maneira desejável.	1,59	1,77
Quando preciso conversar com meu filho sobre valores e questões familiares, escolho o melhor momento para isso.	1,35	1,41

Quando estou com muitas tarefas, meu filho se oferece para me ajudar.	1,35	1,58
“Procuro me informar sobre os contatos virtuais de meu filho na internet”.	0,76	1,56

Nota: A pontuação para cada item variou entre 0 (nunca) e 4 (sempre).

Segundo o autorelato dos pais, os itens que apresentaram maior média de frequência compõem, dentre outros, estavam relacionados a Demonstrar afeto e atenção. Os dados também indicam o alto desempenho dos pais nas Habilidades Sociais Educativas de Monitoria Positiva, que, neste caso, são comportamentos verbais e não verbais dos pais que expressam aprovação a comportamentos do filho por meio de elogios sinceros e relacionados às respostas das crianças em diversos contextos (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2008b). Desta forma, os pais também se apresentam como modelos de comportamentos sociais desejáveis, provendo condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus filhos, corroborando com dados da literatura (BOLSONI-SILVA, 2003; LUBI, 2003; SALVADOR; WEBER, 2005).

No quadro 2, apresentam-se os escores obtidos referentes ao repertório de habilidades sociais (tanto para cada sub escala avaliada pelo SSRS-Versão para pais quanto para o total de Habilidades Sociais), aos problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes, aos comportamentos de hiperatividade e ao total de problemas de comportamento dos filhos.

Quadro 2 - Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes e de hiperatividade das crianças

HABILIDADES SOCIAIS	MÉDIA	D.P.	FAIXA MÉDIA
Fator 1	10,00	5,15	7,13 - 14,99
Fator 2	10,70	3,26	9,60 - 14,87
Fator 3	10,88	3,62	7,82 - 14,02
Fator 4	11,65	3,43	8,59 - 14,35
Fator 5	5,88	2,52	4,76 - 9,08
Fator 6	2,59	1,94	2,06 - 5,64
Habilidades Sociais totais	39,59	11,72	35,08 - 53,36
Hiperatividade	6,65	2,98	0,62 - 3,66
Problemas de Comportamento Externalizante	7,82	3,54	3,53 - 8,77
Problemas de Comportamento Internalizante	2,53	1,42	2,56 - 6,26
Problemas de Comportamento Total	15,76	6,59	8,04 - 19,18

Nota: Fator 1 – Cooperação; Fator 2 – Amabilidade; Fator 3 – Iniciativa/desenvoltura social; Fator 4 – Asserção; Fator 5 – Autocontrole/civilidade; Fator 6 – Autocontrole passivo

Em todos os fatores e nas Habilidades Sociais totais, as crianças apresentaram-se dentro da média encontrada na amostra de referência (BANDEIRA et al. 2009), segundo avaliação de seus pais. Na escala de avaliação dos problemas de comportamento, as crianças apresentaram desempenho acima da média na sub

escala Hiperatividade e desempenho inferior na sub escala de Problemas de Comportamento Internalizante.

Os Problemas de Comportamento considerados como internalizantes são aqueles que expressam distanciamento dos demais, não falar ou falar pouco com outras crianças, e sentimentos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima (BANDEIRA et al., 2009; SILVA; CIA, 2012). Uma possível explicação para o desempenho inferior à média para estes comportamentos reside na dinâmica da rotina da Educação Infantil para esta faixa etária, em que são priorizadas atividades de socialização, de cooperação, de brincadeiras em grupo, contação e recontação de histórias, dentre outras.

Dentro da sub escala de Hiperatividade, encontram-se comportamentos que envolvem excessivo movimento, inquietação e reações impulsivas, como desobedecer a regras e pedidos, mexer-se excessivamente, agir impulsivamente, perturbar atividades em andamento (BANDEIRA et al. 2009). Uma possível explicação para estes dados reside no fato de que o modelo de relação construído pela criança com seus pais e outros membros do microssistema familiar influi na sua competência social com companheiros (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004), especialmente quando a criança transita entre dois sistemas (família e escola), entrando em contato com mais modelos de habilidades sociais e novas normas e expectativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a), tal como compreender e seguir as normas e regras e rotinas próprias do ambiente escolar.

No quadro 3 encontram-se os escores de correlações entre as habilidades sociais educativas parentais e o repertório de habilidades sociais dos pais. Aplicou-se o teste de correlação de Pearson e não se obteve correlações estatisticamente significativas entre o repertório de habilidades sociais educativas parentais e os problemas de comportamento dos filhos.

Quadro 3 - Correlação entre as habilidades sociais infantis e as habilidades sociais educativas parentais

HABILIDADES SOCIAIS	IHSE Total
F1 – Cooperação	0,588*
F2 – Amabilidade	0,662**
F3 – Iniciativa/desenvoltura social	0,699**
F5 – Autocontrole/civilidade	0,444+
Habilidades Sociais totais	0,640**

Nota: + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Entende-se, segundo Bandeira et al. (2009), o fator de iniciativa/desenvoltura social como sendo aqueles comportamentos apropriados da criança em iniciar e manter interações sociais para conversar, apresentar-se, juntar-se a grupos e iniciar

novas amizades. Já a amabilidade, estes autores descrevem como sendo os comportamentos da criança que geram a estima dos demais, como aceitar ideias, pedir permissão, fazer e aceitar elogios. Os comportamentos de iniciativa da criança em colaborar nas tarefas domésticas sem ser solicitada estão descritos como o fator Cooperação.

Estes três fatores e as Habilidades Sociais totais das crianças apresentaram correlação positiva e significativa com as HSE-P, indicando que quanto melhor o repertório de habilidades sociais educativas desses pais, melhor o desempenho das crianças nesses fatores analisados, confirmando dados da literatura (BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE, 2002; BOLSONI-SILVA; DEL PRETTE; OISHI, 2003; LAWHON; LAWHON, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa reiteram a relação entre habilidades sociais infantis e as habilidades sociais educativas parentais, especialmente demonstrações de carinho e afeto por parte dos pais, que se mostrou positivamente correlacionada com as habilidades de desenvoltura social das crianças. observa-se também que estas mesmas crianças apresentaram desempenho mediano em relação à ocorrência de problemas de comportamento em pré-escolares.

Muitos estudos brasileiros têm associado problemas de comportamento infantil às Habilidades Sociais Educativas Parentais. O presente trabalho pode contribuir para um melhor entendimento da importância destas como fator de promoção de habilidades sociais infantis e como prevenção de ocorrência de problemas de comportamento.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. et al. Validação das escalas de habilidades sociais, Comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) no ensino fundamental.

Psicologia: teoria e pesquisa, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. **Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOLSONI-SILVA, A.; DEL PRETTE, A. O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? **Argumento**,v. 7, n. 4, p. 71-86, 2002.

- BOLSONI-SILVA, A.; DEL PRETTE, A.; OISHI, J. Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. **Argumento**, v. 9, n. 5, p. 11-29, 2003.
- BOLSONI-SILVA, A.; LOUREIRO, S. Validação do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P). **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2010.
- CAMARGO, S.; BOSA, C. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.
- DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008a.
- DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008b.
- GRISANTE, P.; AIELLO, A. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 195-212, 2012.
- GROSSI, R. Programa de Atendimento à família especial brasileira com base na análise do comportamento. In BRANDÃO, M. et al. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação**, vol. 11. Santo André, SP: ESETec, 2003, p. 455-475
- LAWHON, T.; LAWHON, D. Promoting Social Skills in Young Children. **Early Childhood Education Journal**, v. 28, n. 2, p. 105-110, 2000.
- LUBI, A. Estilo parental e comportamento socialmente habilidoso da criança com pares. In: BRANDÃO, M. et al. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação**, vol. 11. Santo André, SP: ESETec, 2003, p. 536-541.
- MALDONADO, D.; WILLIAMS, L. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 353-362, 2005.
- MARTÍNEZ, M.; JUSTICIA, F.; CABEZAS, M. Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. **Pensamiento Psicológico**, v. 6, n. 13, p. 37-48, 2009.
- MARTURANO, E.; LOUREIRO, S. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP: Alínea, 2003, p. 259-291.
- ORTIZ, M.; FUENTES, M.; LÓPEZ, F. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In COLL, C. et al. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.105-123.
- PINHEIRO, M. et al. Treinamento de Habilidades Sociais Educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 407-414, 2006.
- RIOS, K.; WILLIAMS, L. Intervenção com família como estratégias de prevenção de problemas de comportamento em crianças: Uma revisão. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 4, p. 799-806, 2008.

SALVADOR, A.; WEBER, L. Práticas educativas parentais: Um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 341-353, 2005.

SILVA, A.; CIA, F. **Problemas de Comportamento: conceituação e possibilidades de intervenções para pais e professores**. Jundiaí, SC: Paco Editorial, 2012.

SILVARES, E. **Porque trabalhar com a família quando se promove terapia comportamental de uma criança**, 2004. Disponível em <www.cemp.com.br/artigos.asp?id=50>. Acesso em: 12 fev. 2007.

SKINNER, B. Contingências do Reforço. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril. 1975, p. 09-27.

TUCCI, C. **Importância das habilidades sociais educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educativas especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Carlos, 2011.

ESCOLA E FAMÍLIA: O QUE DIZEM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*Ana Paula Carra¹,
Rita de Cássia S. Godoi Menegão²*

INTRODUÇÃO

Abordar o tema da participação das famílias na escola, seja em seus processos decisórios ou na aprendizagem das crianças, é sempre um desafio. Por isso, tentaremos dialogar sobre essas relações, tanto na disponibilização de espaços para participação que as escolas oferecem as famílias, quanto em relação à disponibilidade e presença das famílias, passando pelo viés do Projeto Político Pedagógico da escola.

A noção de qualidade é uma construção social, portanto, variável a depender dos interesses dos grupos internos e externos à instituição escolar. A qualidade para Bondioli (2009, p. 14) é “processual, transformadora e formadora” sendo sua “natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual e plural”. Para a autora, a qualidade é uma transação, resultante de debates entre indivíduos, que tem interesses, responsabilidades e estão envolvidos de algum modo para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades acerca de como é ou deva ser/ter a instituição educativa em discussão. Para Silva (2009, p. 225) “A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos”.

Com a finalidade de compreender como a participação das famílias é proposta no Projeto Político Pedagógico escolar optamos pela análise documental do Projeto Pedagógico de sete unidades escolares da rede municipal de Campinas, sendo dois PPPs de 2010 e um adendo de 2011, ambos de ensino fundamental e quatro PPPs de educação infantil. Utilizaremos EI para Instituições de Educação Infantil e EF para as de Ensino Fundamental numeradas de 1 a 7.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA: UM POUCO DESSA HISTÓRIA

Com a finalidade de sinalizar quando a educação brasileira começou a pensar na perspectiva de participação das famílias no ambiente escolar, sem, contudo, ter a pretensão de aprofundamento do tema, pois entendemos que essa perspectiva decorre das diferenciadas formas e concepções que a educação escolar se apresenta

¹UNICAMP/FE/LOED paulinhacarra@gmail.com

²UNICAMP/FE/LOED/FAPEMAT ritamenegao@gmail.com

aderem das políticas e contextos dos quais são provenientes. Dessa forma, elas apresentam semelhanças, sem, contudo, serem iguais.

Como se vê mais que nunca é preciso avançar para um modelo educativo capaz de romper com o histórico de educação escolar enraizada numa instituição altamente elitista, hierarquizada, seletiva, classificatória, individualista e que desconsidera a família.

Nos estudos que realizamos não foi possível reconhecer esforços na construção de uma parceria entre escola e famílias, percebemos que a educação esteve, ao longo de décadas, voltada para um ensino conteudista e com pouca, ou sem nenhuma, relação com o meio social do aluno. Assim, diante das dificuldades apresentadas pela educação nacional, diversos atores foram responsabilizados: alunos que não querem aprender, professores mal pagos e mal formados e agora, a família que não participa. Assim compreendemos que a família mais do que desejada como parceira é buscada na tentativa de explicar o que é evidente: a educação no Brasil carece de atenção, não de alunos, professores ou familiares, mas de políticas públicas que permitam e possibilitem a esses atores ocupar o lugar que de fato lhes cabe na construção de uma educação que promova “[...] uma sociedade economicamente justa, politicamente democrática, socialmente solidária e culturalmente plural, condições básicas para o re-encontro do homem com sua humanidade.” (DAIBEM, 1997, p. 15-16). Ao almejarmos que a escola pública seja também uma escola de qualidade, na qual a comunidade tenha voz e vez, estamos em busca de um mundo melhor especialmente para aqueles que têm sofrido com as desigualdades sociais e econômicas, vivenciadas ao longo da história.

Atualmente, a educação é um direito subjetivo. Direito esse previsto na Constituição Federal da República Federativa (1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que determinam a participação dos pais para a efetivação do processo da gestão democrática nas escolas.

Para Luck, (2006) “a busca pelo fortalecimento dessa parceria colaborativa se apresenta, no atual contexto social, como um dos poucos caminhos viáveis para que escolas e famílias consigam superar as dificuldades que vêm enfrentando na educação”.

Para Veiga (2003, p. 268), formar um indivíduo atuante na sociedade, consciente de seu papel, capaz de desenvolver-se pessoal e socialmente é dever da educação que pode ser explicada pela

[...] tríplex finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolvendo o educando, prepará-lo para

o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Nesse sentido tem surgido vários questionamentos: qual o papel que a educação tem cumprido? Como o Estado tem procurado assegurar tal direito? Pela educação escolar que tem se constituído ao longo do tempo em sua forma predominante? Mas o que podemos dizer sobre o papel da escola na garantia desse direito? Se educação for dever da família também, como a escola agrega ou procura agregar essas famílias?

Compreendemos que não, pois as escolas ainda carecem reconhecer bem como, se articular para um trabalho conjunto com as famílias, o que poderia em muito contribuir para a melhoria do processo educativo. Vale lembrar que a parceria não deve se basear na transferência de culpa ou responsabilidade pelo insucesso de uma para a outra. A iniciativa de mudança nas relações família e escola necessitam oportunamente resultar da vontade coletiva dos atores e, portanto ser contemplada no PPP, pois neste documento cabe projetar o futuro.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARTICIPATIVA

Entendemos o PPP como uma tarefa a ser realizada pelo coletivo da escola, educadores, pais, funcionários, e equipe gestora para que se tornem claras as finalidades da instituição e a participação como indispensável para traduzir e implementar as necessidades e aspirações da comunidade escolar. Nesse sentido, planejar significa prever ações com base nos objetivos traçados, para que as ações futuras sejam resultantes dos desejos dos atores e da comunidade escolar. Porém, ele é um processo que exige a constante (re)construção, o que demanda muitos esforços. O PPP é entendido como propõe Vale in Bicudo (1999, p.69) uma ação efetiva e intencional que busca tornar realidade o desejo de muitos, algo que exige envolvimento das pessoas em função dos objetivos e metas, ou seja, “é a marca da liberdade humana de querer mudar e transformar a realidade natural e social existente”.

Desse modo entendemos que este projeto pode ser para a escola uma via de emancipação frente à desvalorização e desinteresse dos poderes públicos em relação à educação quando assumido como um documento político e pedagógico. É crescente na rede, lócus do estudo, a omissão do político passando-se a chamar apenas Projeto Pedagógico ao invés de PPP.

Para que a escola cumpra de fato sua função social e seja capaz de oferecer educação de qualidade social é imprescindível que, cada vez mais, assuma sua função política na formação dos sujeitos e na tomada de decisões, assim o PPP é uma possibilidade pensada e implementada para e pelo coletivo da escola.

Para Malavazi (2000, p. 263)

A escola, enquanto local de educação e ensino, precisa trabalhar as questões relevantes que envolvem os indivíduos que dela fazem parte, mas é muito importante, que repense seu papel social para poder melhor cumprir sua função. Os elementos que dela participam devem ser envolvidos nesse projeto de construção de uma nova sociedade de maneira clara e consciente e os pais devem se envolver no processo não como espectadores, mas como interlocutores junto aos demais elementos da escola.

Ao olharmos a escola e o PPP por esse ângulo alguns pontos neste percurso precisam ser compreendidos. Sabemos que a construção dos PPPs escolares ganham várias versões que vão desde documentos encomendados e elaborados por pessoas externas às escolas até construções e usos individuais por parte dos gestores. Sabemos também que tais projetos muitas vezes não refletem a realidade da instituição, os próprios profissionais não o usam, não costumam ser publicizados e tão pouco disponíveis às pesquisas e estudos e ou conhecimento da comunidade. Diante de tantas incoerências nos atentaremos ao que, de fato, vivenciamos.

Ficou evidente que a proposta de conhecer os PPPs não agrada desde os profissionais das instâncias micro até a instância macro. Nosso primeiro passo na tentativa de acessar os documentos foi informal, pedimos aos profissionais com os quais tínhamos algum tipo de relação (profissional, amizade...) o que de imediato pareceu atender nossa necessidade, pois essas pessoas se comprometeram viabilizar o contato com os projetos. Sem citar os detalhes dos percursos podemos adiantar que esse não foi uma meio eficiente, ainda que conseguimos o segundo PPP, já tínhamos um de antemão.

Quando percebemos que essa forma não nos possibilitaria o acesso, recorreremos às altas instâncias, que nos colocaram inúmeros empecilhos (solicitações formais, justificativas das escolhas das escolas, descrições de quem éramos e para que estudávamos o assunto...) e que também não nos disponibilizaram os PPPs.

Passamos então às visitas diretas às escolas, mas ouvíamos diferentes respostas que para nós soava de uma mesma forma: “o PPP não é um documento público”. A última tentativa foi pedir que a direção de uma escola solicitasse aos seus pares tais documentos. Assim conseguimos mais quatro projetos, e quando já

trabalhávamos o material conseguido recebemos o projeto de um dos nossos primeiros contatos.

Destacamos, abaixo, os achados acerca da participação das famílias esboçados nos projetos estudados:

- a) As escolas apresentam as famílias como participantes e colaborativas;
- b) As escolas pedem o envolvimento/validação da família no cumprimento das regras;
- c) O segmento de pais e ou responsáveis tem sido constituídos nos coletivos formados pelas escolas;
- d) Famílias reforçam o orçamento financeiro da escola, quando solicitadas.
- e) A equipe gestora tem se preocupado em colocar no Plano de Ação condições para que haja integração da família e da comunidade no trabalho educativo;
- f) Para os gestores tem ficado a responsabilidade de chamar os pais para as questões disciplinares dos alunos na escola.
- g) Percebe-se a iniciativa da gestão em estabelecer diálogos que proporcionem transparência, atendimento de expectativas e envolvimento nas questões de cunho pedagógico, também com pais, professores e alunos.
- h) Algumas escolas propõem, mas nem todos os docentes contemplam a família em seu planejamento;
- i) Mesmo quando aparece nos currículos – famílias – se dá de forma genérica, sem muita clareza de porquê e como abordá-las, ou seja, fica no mundo das ideias e não aparecem nas atividades práticas propostas;
- j) As famílias ainda aparecem de forma pouco consistente, o que denota a falta de privilégio na prática pedagógica;
- k) A principal preocupação é apresentar os resultados para a família;
- l) As famílias são chamadas apenas para cumprir o que a escola propõe e não para construir junto, pois não encontramos evidências de construções coletivas (família e escola).

Passaremos a imprimir olhares mais apurados para discutir nossos achados.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS ESBOÇADAS NOS PPPS ESCOLARES

O PPP, como norte da escola, tem a pretensão de refletir o dia-a-dia e as práticas da instituição, ao mesmo tempo apontar o caminho a seguir, os objetivos a serem alcançados, e o ser humano que se pretende formar, bem como, delinear a história que se quer construir. De acordo com o explicitado no PPP abaixo, a assembleia de classe é um momento em que esse aspecto se torna visível, pois

é um espaço onde alunos e professores discutem, encaminham e tomam decisões sobre temas que foram apontados anteriormente, através de jornal de parede, e que têm causado conflitos e que exigem tomadas de decisões coletivas. Nesse espaço também ocorrem as eleições dos representantes de classe junto a comissões na escola (EF7).

Nas finalidades propostas no PPP são explicitadas a filosofia, a ideologia, bem como os ideais de sociedade da escola. Além de especificar suas concepções o PPP deve indicar claramente as ações para se atingir tais objetivos.

A EF5 afirma que a qualidade de ensino que se busca na unidade só é possível com a participação da comunidade escolar, mas se contradiz ao ressaltar a importância dos estudantes e suas famílias seguirem as orientações dos profissionais detentores do saber. O que nos leva a crer que a esta escola, referendando-se no que está em seu PPP, não acredita no potencial da família como co-autora do processo educativo, mas como cumpridores de orientações.

Nosso objetivo: oferecer um ensino de qualidade. E essa qualidade só é possível com a participação e empenho de toda a comunidade escolar, formada pela equipe gestora, professores, equipe de apoio, alunos e seus familiares, ancorados na estrutura oferecida pela Secretaria da Educação.

É importante lembrar que o estudante e a família devem seguir as orientações pedagógicas dos professores, que melhor conhecem o potencial e capacidades de aprendizagem de cada estudante. (EF5) (grifos nossos)

Pois, “todo projeto traz em si uma concepção de ser humano e uma concepção de sociedade, mesmo quando finge passar por não-ideológico” (VALE apud BICUDO, 1999 p. 70-71).

Para o autor:

[...] o *projeto pedagógico* é sempre um *projeto político-pedagógico* na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade existente e diz (ou deveria dizer) a que veio de maneira transparente. Essa atitude de definição em relação aos fins e valores evidencia que o projeto, seja social, educacional, político, individual, será sempre um instrumento de ação e, nesse sentido, terá de definir em termos não apenas teleológicos (em função de fins), axiológicos (em função de valores), mas também, em termos políticos (em função do sentido social e abrangência), social (em função de prioridades) e científicos (em função do conhecimento existente). (grifos do autor)

Em vista da impossibilidade de o PPP ser neutro é preciso dar mais destaque ao seu caráter político. Se o documento for construído individualmente e se não estiver disponível para a comunidade escolar, comprometem-se os ideais de coletividade, participação, democracia, que neste caso estarão sendo negados. Por isso, podemos dizer que ele é, sobretudo, uma postura, uma tomada de decisão, uma opção que a escola faz, em muitos casos, que a direção da escola faz de como a escola se

posicionará diante dos desafios diários. Toda tomada de decisão, seja ela para validar as práticas correntes ou para mudar o rumo do trabalho, é fruto de uma avaliação e por isso o PPP construído, revisto e atualizado é também uma forma de avaliar a escola.

Alguns projetos relataram as reflexões e as tomadas de decisões coletivas na tentativa de promover a gestão democrática e participativa, nesse sentido os órgãos colegiados ganharam destaque.

O Conselho de escola é um organismo de gestão da escola composto por representantes da Direção, pais, professores, funcionários, alunos e das organizações dos bairros. É a base da democratização da escola e o centro permanente de debate e articulação de todas as questões pertinentes a ela. (EF4)

É necessário salientar que um PPP bem elaborado só servirá realmente como instrumento de melhoria da qualidade social quando vivenciado e colocado em prática no cotidiano escolar. Quando a equipe escolar for capaz de refletir em suas práticas as ideias, concepções, valores e princípios presentes no PPP é que o mesmo cumprirá seu objetivo. Ser (mais) um documento construído e trancado nas gavetas e armários das escolas faz do PPP mais uma burocracia que, além de ocupar o tempo dos profissionais, pode servir como um instrumento de regulação quando convém.

Segundo Veiga (2003, p.271) “A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de autores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa”. Desse modo a inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva.

Vale destacar dois pontos importantes na construção e implementação do PPP (VALE, 1999), sendo o primeiro a formação técnica e política do professor que atento à realidade da escola percebe que muitas vezes esse é o único caminho em que a criança tem acesso a cultura e o segundo é o próprio processo de formação integral do aluno. Um educador ao perceber o potencial que cada aluno traz é capaz de pensar uma educação que, mais que atender os desejos, possa atender as necessidades sociais ao entender que nada é imutável quando as pessoas se organizam como coletivo, transformando as ideias em força prática e consegue, junto com a equipe da escola traçar metas e ações possíveis para essa finalidade.

Através da participação direta dos pais com os educadores, possibilita que os mesmos deem vista aos pais do trabalho que cada um desenvolve e também para participar as famílias sobre o desempenho dos alunos. Nessa interação é esperado que famílias e educadores tracem ações conjuntas pensando na educação das crianças. Em geral há uma proposta de sensibilização aos pais para questões mais amplas sobre a educação dos filhos, através da discussão de textos ou apresentação de material que aborde o tema família. Encaminhamentos dos pais a escola, coletivos ou individuais, sobre a atuação de profissionais da escola e alunos também são formalizados neste espaço. (EF7)

É importante que o exercício da coletividade, da reflexão e da pesquisa seja constante no trabalho do professor, pois a formação e a prática possibilitam autonomia nas ações, sejam elas de planejamento ou de execução. “Considerado apenas na sua relação com o projeto pedagógico, o exercício da autonomia parece potencializar o espaço de formação docente” (MANFREDINI, 2002 p. 50). Além do mais, “[...] é preciso construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população” (VEIGA, 2003 p. 268).

Trabalhamos as datas consideradas comemorativas sem cunho religioso e comercial, respeitando todas as diversidades: étnicas, culturais, religiosas, gênero, etária entre outras, assim como os diferentes arranjos familiares, levando em conta os valores: solidariedade, amizade, amor, carinho, tolerância, respeito, tão importantes na formação das crianças. (E11)

Um PPP legitimamente construído centra-se no processo de formação integral do aluno. Os conceitos e pressupostos pedagógicos dos educadores pode possibilitar a reversão do processo de desarticulação coletiva e contribuir na formação de uma escola para todos. Em que o indivíduo seja um agente transformador do meio no qual está inserido. Assim se concebe que a unidade escolar se comprometa e valorize o intercâmbio das produções culturais e científicas equilibrando o desenvolvimento integral do indivíduo. Para [...] “que rompa com o autoritarismo docente, com o autoritarismo burocrático da organização escolar sem que se destrua o respeito entre docente e aluno, docente e docente e direção da escola”. (VALE apud BICUDO, 1999 p. 74). O trecho do PPP abaixo pode ser aqui tomado como um exemplo de documento que procura evidenciar o cotidiano da instituição

Desde 2008 trabalhamos a culinária como parte dos projetos e em 2010 o agrupamento III continha a culinária integrando as turmas e com a participação da cozinha ou de familiares que vieram para preparar as receitas junto com as crianças. O agrupamento II fez a culinária nas salas ou com familiares. (E11)

É imprescindível uma prática docente centrada na participação do aluno, na cooperação consciente, na realidade e prática social do aluno, incorporando tecnologia, critérios de avaliação, trabalho coletivo. Essa forma de pensar o PPP exige uma AIP, fundamental na e para a construção-manutenção de uma escola democrática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como é comum nesse tipo de trabalho saímos com mais perguntas que respostas. Se o PPP for concebido como um instrumento de construção coletiva que reflete as finalidades e valores necessários para o cumprimento da função social da escola, cabe-nos indagar: por que eles não são facilmente acessíveis a comunidade interna e externa à escola? O que se assume neste documento não é coerente com a prática cotidiana da escola? Ou será que o documento e a prática revelam uma educação seletiva, fragmentada e apolítica, longe dos ideais de democracia e de educação como direito de todos e de cada um?

Compreendemos e defendemos que todo PPP se identifica como projeto político. Mas, dentre os sete projetos escolares pesquisados apenas um se intitula Projeto Político Pedagógico (PPP), os demais apenas Projeto Pedagógico (PP). Resta-nos perguntar: Qual a intencionalidade de se assumir um projeto de educação que não seja político? Se não, porque negar o político na nomenclatura? Uma vez que, educação e política não se separam, cabe aos educadores atentarem-se para esta especificidade, pois todo projeto/ato traz em si a concepção de ser humano e de sociedade que se deseja formar.

As escolas colocam em seus PPPs, (PPs) as características da família dos seus alunos como participantes e colaborativos. Pareceu-nos também que a própria escola define onde deve ser a participação da família, elegendo para tal, alguns espaços e suprimindo outros. Um reiteradamente colocado é o da manutenção da ordem, obediência às regras, sejam estas propostas ou não coletivamente. Sendo outro o chamamento para ajudar no custeio e despesas orçamentárias. Encontramos assim, incoerência entre o discurso existente no senso comum (não participação das famílias) e os achados nos PPPs pesquisados.

Se o que se ouve é que a família está distante da escola e da vida escolar das crianças e os documentos apontam que a família, quando convidada, tem atendido as solicitações da escola. Diante de tal fato pode-se entender que possivelmente as famílias estão sendo “cobradas” por ações para as quais nem sequer foram chamadas. Se as escolas definissem e facilitassem o que esperam dessas famílias de fato não encontrariam melhor forma de concretizar esse desejo? Será que a forma de aproximação ou de participação proposta pelas escolas à família não está equivocada?

As unidades escolares não deixam de constituir seus mecanismos de representação coletiva, por falta de participação dos pais. Pois eles se fazem representar em seus segmentos de acordo com o que vimos nos PPPs. Porém, saber mais sobre a qualidade desta participação, exigiria outra estratégia de coleta de dados, não prevista neste trabalho. Mas, mesmo assim, não nos pareceu haver nos documentos, preocupação e nem mesmo a definição de ações e de profissionais para viabilizar uma **participação política** por parte das famílias.

Ao finalizar este estudo percebemos que o PPP e a participação da família na escola é um campo complexo e contraditoriamente repleto de possibilidades para se constituir em um movimento em prol de uma educação emancipatória, desde que assumida e comprometida coletivamente pelos atores locais, sem, contudo *desresponsabilizar* as demais instâncias (meso e macro) de suas atribuições. Alertamos que não se trata de contribuir com as políticas de *desresponsabilização* do Estado e de responsabilização das famílias, mas da junção dos esforços destes para uma educação de qualidade social.

O trabalho não se esgotou, havendo necessidade de imprimir novos olhares e metodologias na tentativa de aprofundar os conhecimentos abordados.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Editores Associados, 2009. 233p

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: possibilidades de construção de uma prática inovadora**. Marília, 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciência.

LUCK, Heloísa. **Escola, Comunidade e Família no Brasil**. Revista Gestão em Rede. N.71. CONSED. agosto/2006.

MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

MANFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2002, v. 28.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações, **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 10 de junho de 2011

VALE, J.M.F.O. projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. A.V (Org). **Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas redondas** São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 1, p. 69-76.

VEIGA, Ilma Passos As Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**. v. 23 Campinas, 2003.

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Fernanda Ferrari Ruis¹
Marcia Cristina Argenti Perez²

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, garantida pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, se constitui como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Neste sentido, a educação infantil marca a primeira experiência discente da criança e não só cuida como educa. Assim, possibilita às crianças o contato e uma relação singular com outras crianças, em uma instituição com características distintas das do meio familiar.

Desse modo, torna-se importante refletir sobre as relações de gênero no contexto escolar, uma vez que, neste ambiente encontra-se uma diversidade de indivíduos com experiências de vida e realidades específicas.

Um crescimento expressivo de estudos sobre gênero em diferentes áreas vem marcando o cenário acadêmico atual. Porém, ainda há muito a ser explorado. Pesquisas revelam que são escassos os estudos voltados às questões de gênero na área da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Nessa perspectiva, o presente artigo pretende apresentar brevemente os estudos que vem sendo produzidos na área da educação a partir do tema gênero e educação infantil, destacando a escassez e necessidade de novos estudos no que tange ao assunto. Assim, como fonte de dados, utilizamos a base de dados Scielo.

Num primeiro momento pretendemos apresentar os artigos encontrados, expondo brevemente cada um deles. Em seguida, teceremos uma análise desses artigos, procurando evidenciar a ausência de estudos referentes às relações de gênero e educação infantil.

METODOLOGIA

1Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: fernandaruis@yahoo.com.br.

2Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.

Utilizamos como fonte de pesquisa a base de dados SCIELO. Esta base de dados foi escolhida por ser uma das mais utilizadas pelos profissionais e pesquisadores para levantamento bibliográfico, e pelo fato de oferecer artigos científicos na íntegra, oferecendo segurança em seu conteúdo.

As palavras-chave elegidas para a efetuação da pesquisa foram “Gênero e Educação Infantil”. A partir destas palavras seis artigos foram encontrados, sendo que datam de 1999 a 2010.

Pesquisa na base de dados Scielo

Buscamos investigar na base de dados Scielo as produções relacionadas à temática gênero e educação infantil. De modo que apenas seis artigos foram encontrados. Dentre eles, três estão voltados para as práticas docentes frente às relações de gênero delineadas por crianças de zero a seis anos em instituições pré-escolares de autoria de Gomes (2006), Silva e Luz (2010) e Vianna e Finco (2009); um escrito por Arce (2001), voltado para o profissional que atua na educação infantil, para o fato “natural” de que se trata de uma profissão predominantemente feminina; outro artigo de Rosemberg (1999) voltado para a política de expansão desta etapa da educação e os processos de exclusão gerados pela mesma. E por fim, o artigo de Faria (2010) que reúne algumas pesquisas sobre as relações de gênero e poder no interior das instituições de educação infantil.

Faremos uma breve explanação dos artigos acima descritos para posteriormente traçarmos uma análise dos mesmos.

Desse modo, no artigo intitulado “*A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas*”, Vera Lúcia de Oliveira Gomes (2006) apresenta resultados da pesquisa realizada em uma pré-escola da periferia do município de Rio Grande – RS. Trata-se de uma entidade filantrópica que atende cerca de cem crianças com idade entre 3 meses e 6 anos. O estudo procurou investigar como se constrói o feminino e o masculino no processo de cuidar crianças na pré-escola. Dessa forma o objetivo da pesquisa foi apreender, compreender e interpretar as percepções, apreciações e ações referentes à construção do feminino e masculino no processo de cuidar crianças. Os sujeitos do estudo foram três cuidadoras e aproximadamente cinquenta crianças da pré-escola com idade entre 4 e 6 anos. Para a coleta de dados a autora empregou as técnicas de observação e entrevista. Assim, na técnica da observação, optou-se pela amostragem de evento, na qual o foco esteve voltado para o comportamento das crianças e das cuidadoras. As observações

ocorreram em situações pré-definidas como durante a refeição, o banho, atividades lúdicas, entre outras do cotidiano da instituição. O registro foi efetuado em diário de campo. Já as entrevistas foram realizadas apenas com as cuidadoras a partir de um roteiro de questões semi-estruturadas, sendo gravadas e transcritas na íntegra.

Para a análise dos dados a autora adotou a hermenêutica-dialética como referencial metodológico e a concepção de *habitus* de Pierre Bourdieu como referencial teórico-filosófico. Caracterizando o estudo como exploratório-descritivo. A pesquisa evidenciou que tanto as cuidadoras quanto as próprias crianças tem incorporado *habitus* que indicam a polarização dos comportamentos masculinos e femininos, e que qualquer tentativa de transgressão é, às vezes inconscientemente, imediatamente censurada.

Como resultados a autora destaca que as cuidadoras são sólicas, atenciosas e carinhosas com todas as crianças. Porém, cuidam de forma diferenciada, de meninas e meninos. De modo que aos meninos permitem brincadeiras mais arriscadas enquanto as meninas devem seguir as normas, sendo delicadas. Assim, Gomes (2006) afirma que nos primeiros anos, as crianças já têm interiorizados padrões de comportamento característicos de cada sexo tendo dificuldade, pela própria pressão do grupo, em transgredi-lo. A autora aponta a escola como sendo a instituição mais significativa para gerar mudanças, inclusive no que se refere à reprodução da diferença de gênero. E conclui defendendo que a enfermagem, engajada no processo de cuidar de crianças em pré-escolas, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de novos *habitus*, com relação à equidade de gênero.

O artigo de Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz (2010), com o título "*Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*" analisa as concepções de educadoras sobre a educação de meninos no contexto institucional. Visa conhecer o que pensam as educadoras infantis sobre sua prática com os meninos e as meninas, destacando os meninos. As autoras afirmam que são poucos os estudos no Brasil que apresentam análises sobre as experiências das crianças na educação infantil tendo como perspectiva teórica e política a questão das diferenças e, em especial, a construção de masculinidades e feminilidades. E apontam para o crescente interesse por estudos sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. Dessa maneira, a pesquisa discute a experiência dos meninos na educação infantil, tendo como eixo a noção de cuidado.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil pública de Belo Horizonte e teve como objetivo analisar a questão do compartilhamento entre

família e escola, dos cuidados e da educação das crianças de 0 a 3 anos. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com as educadoras, sendo que também foram ouvidos alguns familiares.

Segundo as autoras, as entrevistas não apresentaram como objetivo direto a investigação sobre as questões de gênero, permitindo que identificassem a presença de concepções contraditórias com as práticas. Possibilitando às próprias entrevistadas a tomada de consciência de tais contradições. Deste modo, buscaram captar, numa perspectiva fenomenológica, os sentidos e significados que as educadoras atribuem às diferenças entre meninos e meninas.

A análise das manifestações das educadoras acerca das diferenças por elas observadas nos comportamentos de meninos e meninas indica que suas práticas e intervenções no cotidiano das relações com as crianças são orientadas por uma imagem de masculinidade, privando os meninos de maior contato corporal e afetivo e de experiências significativas e de brincadeiras consideradas adequadas para meninas. As autoras ilustram como exemplos os elementos de preocupação das educadoras com relação à proteção das crianças, sempre privilegiando a menina como exemplo a ser descrito.

Como resultados a pesquisa evidenciou como as concepções, advindas das experiências sociais mais amplas, nas quais as educadoras constroem suas concepções de masculino e feminino, se fazem presentes nos cuidados proporcionados aos meninos e às meninas, bem como se sobrepõe a conhecimentos adquiridos em processos de formação realizados no âmbito das próprias instituições de educação infantil.

Já o artigo *“Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder”* escrito por Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), trata das relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas que frequentam a educação infantil e analisa as estratégias de normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos.

Vianna e Finco (2009), apresentam e traçam uma reflexão das primeiras observações de uma pesquisa em andamento, realizada em uma pré-escola municipal de educação infantil (EMEI) de São Paulo. As autoras discutem os relatos de professoras e expõe as observações das ações dessas profissionais frente às meninas e aos meninos. Desse modo, trazem à reflexão como as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão “relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características

físicas e comportamentos esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil.” (VIANNA; FINCO, 2009, p.274). Na busca por compreender como ocorria a educação de meninos e meninas que transgrediam as fronteiras do que lhes era imposto, as autoras verificaram “como as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades dessas crianças.” (VIANNA; FINCO, 2009, p.274).

Neste sentido, ao longo do artigo, procuraram evidenciar as complexas interações entre professoras da educação infantil e crianças que transgrediam as fronteiras de gênero. As autoras constataram que as crianças que transgridem ao que lhes é imposto são acompanhadas e investigadas pelos professores de forma individual, tornando-se um “caso”.

Dessa forma, no artigo, as autoras apresentam relatos de uma professora de dois casos de transgressões das fronteiras de gênero e as percepções sobre cada um deles. O “caso do menino que se veste de noiva” e o “caso da menina que usa tênis de dinossauro”. (VIANNA; FINCO, 2009).

Diante dos relatos as autoras concluem que as preferências são construídas e que a classe da pré-escola observada tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado para cada sexo. Constataram que o modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas e que é impresso em seus corpos de acordo com as expectativas colocadas cotidianamente, na forma como as professoras interagem com elas.

As autoras afirmam que a transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista. E que a criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão, mostrando que é possível fazer educação produzindo diferenças.

Em seu artigo intitulado “*Expansão da educação infantil e processos de exclusão*”, Fúlvia Rosemberg analisa o processo de expansão da educação infantil que ocorreu durante o governo Geisel e seus desdobramentos após alguns anos. De modo que seu texto revela novos processos de exclusão gerados pela política de democratização da educação infantil.

Como fonte de pesquisa foram utilizados dados coletados, sistematizados e divulgados pelo IBGE e SEEC/MEC, bem como documentos nacionais e de organismos intergovernamentais (UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e UNESCO).

A autora recorre a contribuições de teorias constituídas no campo da Sociologia da Educação sobre igualdade de oportunidades, bem como à produção feminista que incorpora o conceito de gênero como uma categoria de análise e à literatura sobre a discriminação racial no Brasil, para compreender o processo de articulação entre hierarquia de raça e gênero no sistema educacional.

Ao realizar a análise a autora se depara com dois processos discriminatórios simultâneos: o expressivo número de crianças com idade acima de sete anos retidas no pré-escolar ao invés de frequentarem o ensino fundamental por direito e o aumento significativo do número de professores leigos que atuam na educação infantil devido à expansão das matrículas no nível pré-escolar.

Assim, no decorrer do trabalho a autora demonstra como uma política de educação infantil para todos, construída a partir de um modelo com baixo investimento, apoiada numa concepção das “habilidades naturais” da mulher para o exercício da função de educadora infantil e apontada como medida para equalizar as oportunidades de acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do Brasil acarretou em um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras do sistema educacional e a discriminação de mulheres no mercado de trabalho.

De acordo com a autora, esse modelo político e pedagógico de expansão adotado pelo governo federal no início dos anos oitenta foi cristalizado e generalizado como modelo possível de educação infantil para todo o país. Portanto, a autora constata em seus estudos que a educação infantil, em seu processo de expansão, criou e reforçou padrões de exclusão racial e social, uma vez que, crianças pobres e negras (em sua maioria meninos), frequentam estabelecimentos de pior qualidade. “Locais de produção e reprodução da subalternidade”

Assim, Rosemberg (1999), afirma que a expansão da educação infantil ou sua melhor cobertura não constituem bons indicadores de desenvolvimento e aponta a necessidade de qualificação do índice de cobertura da educação infantil, atendendo à população de crianças na faixa etária prevista com professoras qualificada para a função.

A autora conclui o artigo defendendo que uma política de equalização de oportunidades, que supere o jogo de subordinações de classe, gênero, raça e idade, significa equalização do padrão de qualidade, o que implica na formação educacional dos docentes que educam e cuidam das crianças pequenas em creches e pré-escolas.

No artigo “*Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*”, Alessandra Arce faz um recorte de sua pesquisa que resultou em sua

dissertação de mestrado defendida em 1997, descrevendo a trajetória e as conclusões da mesma.

A pesquisa buscou investigar o elo entre o cuidado, proximidade com o corpo da criança, e a desqualificação do profissional de educação infantil.

Assim, o foco do estudo esteve voltado para o profissional que atua na educação infantil. Dessa maneira, a autora caracteriza a presença do “mito da mulher como educadora nata na imagem do profissional dessa área” (ARCE, 2001, p.168) na imagem existente nos clássicos da educação infantil, bem como na existente em documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Na pesquisa, a autora percorre um caminho metodológico que envolve estudos sobre a história da formação de professores no Brasil. Nesses estudos constata a ausência de trabalhos voltados para a história da formação de profissionais da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, bem como de estudos voltados para feminização do magistério. Tal constatação a levou a buscar os “porquês” dessas ausências. Dessa forma, voltou seu estudo para a história da criança e da mulher na sociedade ocidental, evidenciando que foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher ao longo da história. Assim, a autora recorre à categoria de mito e constata que a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil está fortemente impregnada ao mito da maternidade.

Procurando responder as questões de como esses mitos chegaram a ser absorvidos pela educação de crianças menores de 6 anos e de que forma perduram até a atualidade, a autora volta seus estudos para a visão que os primeiros teóricos da educação infantil possuíam do profissional ideal para trabalhar com esta faixa etária. Os autores escolhidos foram Rousseau, Froebel e Montessori.

A autora se propôs a analisar os documentos produzidos pelo MEC e pelo Mobral desde o final da década de 70 até o ano de 1995, dirigidos aos profissionais da educação de crianças menores de seis anos, procurando verificar a existência de um processo de reprodução, nesses documentos, do mito da mãe/mulher como educadora nata.

E conclui sua pesquisa destacando que os documentos demonstram uma despreocupação com a educação e valorização do cuidado. Assim, ao analisar os documentos voltados para os profissionais de educação infantil, a autora expõe que os mesmos não possuem preocupação em apresentar teorias aos profissionais da área,

uma vez que a formação proposta deve ser breve. Classificando os documentos como manuais e/ou receituários para o educador pré-escolar.

As análises tecidas pela autora durante a pesquisa levaram a concluir que, ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional da educação infantil como sendo o da mulher “naturalmente” educadora, passiva, amorosa, que sabe agir com bom senso, em detrimento da formação profissional. Além disso, a autora aponta para o fato de que a não valorização salarial, a inferioridade perante aos demais docentes, a vinculação com o trabalho doméstico e a deficiência de conhecimentos articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança.

Em seu artigo intitulado “pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte”, Ana Lúcia Goulart de Faria reúne pesquisas da área da educação infantil que analisam as relações de poder entre meninas e meninos de zero a seis anos que frequentam creches e pré-escolas, as relações entre as crianças e as profissionais predominantemente do sexo feminino e também as que investigam as relações de poder entre essas mulheres adultas. Desse modo, apresenta como objetivo iniciar a descrição de um estado da arte. A autora destaca as mulheres pesquisadoras que desde meados dos anos de 1970, no interior dos movimentos feministas, vem identificando o papel da infância na construção da realidade social.

Faria (2006), expõe os resultados de pesquisas realizadas na área educacional que mostram que as crianças pequenas são portadoras de história, produtoras de cultura, são sujeitos de direitos. Com relação às pesquisas sobre a pequena infância e as relações de gênero na educação infantil, tanto em creches como em pré-escolas, a autora aponta que estão em uma trajetória promissora. Dessa forma, elenca os estudos realizados por Finco (2004) e Gobbi (1997) que tem mostrado outras formas de construção cultural do feminino e do masculino. E também faz referência o estudo realizado por Sayão (2005) que, segundo a mesma, aponta para a construção de uma sociedade mais justa e menos sexista.

Em suas conclusões a autora menciona a pesquisa realizada por Eloísa Rocha (1999) que elaborou um primeiro estado da arte das pesquisas sobre educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas surpresa com a ausência das análises sobre as relações de gênero e o reduzido número de pesquisas sobre crianças pequenas. A autora finaliza seu artigo, apontando que nos últimos anos essa carência de pesquisas não foi resolvida, porém foi amenizada. E defende que a

superação da desigualdade passa pela educação das crianças desde a mais tenra idade em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos artigos trata da importância que as relações de gênero exercem na construção do feminino e do masculino no contexto educacional desde a mais tenra idade, ou seja, desde a etapa da educação infantil. Nessa perspectiva, os artigos relatam que a busca por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária tem sido um dos objetivos dos diversos segmentos da sociedade atual, incluindo os diferentes atores sociais que atuam na escola.

Evidenciamos ainda, que a maioria dos estudos está voltado para o cuidar, finalidade desta etapa da educação, e também a para o feminismo do magistério. Assim, os artigos analisados destacam o fato que o ambiente da educação infantil é predominantemente concebido e organizado por mulheres, sendo que suas concepções informam o conjunto das relações que se estabelecem no interior das instituições.

Os artigos analisados demonstram que as pesquisas realizadas se apoiam em relatos de profissionais do sexo feminino que atuam com crianças pequenas. Deste modo, os estudos tratam das relações de gênero no contexto da educação infantil na perspectiva das professoras e cuidadoras, dando voz a essas profissionais. Por fim, constatamos de que há uma carência de pesquisas que abordam a temática gênero e educação infantil, principalmente no que se refere a estudos que articulam gênero, relações entre crianças e práticas educacionais. Tais pesquisas são ainda mais raras quando se trata de estudos realizados em escolas públicas de educação infantil no interior do estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil, **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 30 mar 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2013.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 1, mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, jul. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 03 fev. 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 34, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2013.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2013.

CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL: FILAMENTOS QUE NÃO TECEM QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maristela Angotti¹

INTRODUÇÃO

Tem este trabalho à finalidade de analisar as incongruências apresentadas no atual contexto sócio-histórico-legal-cultural pela Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, bem como traçar algumas de suas consequências para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores na Educação Infantil que possa qualificar ou não tal atendimento oferecido à primeira infância, objeto de nossas melhores preocupações e foco de investigações.

Incongruências identificadas, de diferentes aspectos e matizes, que compõe o contexto educacional favorecem um procedimento de não reconhecimento das professoras de Educação Infantil como profissionais (ASSIS, 2004), gerando um estado de incorporações de discurso e de defesas que não ganham expressão ou não são reconhecidas nas dinâmicas das práticas pedagógicas efetivadas, o que acaba por comprometer o compromisso com o desenvolvimento integral da criança e a construção de seus processos identitários, além do não estabelecimento de compromissos com a condição de responsabilidade social que este fazer está imbuído em essência, condição de investimento em sua qualidade de atendimento.

Assim, podemos traçar vários elementos para compor a nossa análise, que perpassam contradições profundas expostas no cenário educacional que se explicitam em termos das conquistas e perdas legais da Educação Infantil (EI) a partir da promulgação da Carta Constitucional como, por exemplo: pelo financiamento que desvela descréditos nas etapas e nos diferentes momentos formativos da educação que se concretiza enquanto sistema educacional; pela defesa da Educação e em especial da Educação Infantil com o esfacelamento em decorrência de antecipações e entrada precoce de crianças no Ensino Fundamental de 9 anos; pela ampliação do direito público subjetivo com a fragmentação ainda maior da EI, que diferencia o atendimento de 0 aos 3 anos mantendo-o como único facultativo à família sua busca; a necessária elaboração da profissionalidade, profissionalização e profissionalismo de docentes nesta etapa educacional e o amadorismo leigo que insiste em se manter;

¹FCL/UNESP/CAr, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, SP, stamaris@fclar.unesp.br. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados - GPEI.

pelo reconhecimento da necessária indissociabilidade no cuidar que educa e no educar que cuida; pelos discursos de professores muito interessantes que não condizem com suas práticas.

Os elementos acima apresentados dificultam a implementação da garantia dos direitos da criança e a determinação de um atendimento de qualidade à primeira infância, já que profissionais estão inseridos em um contexto político que promove uma cultura (inclusive institucional) de descrédito no atendimento educacional à primeira infância, bem como o não reconhecimento do necessário trabalho de profissionais a ser realizado junto a elas. cremos que o que ocorre é um desconhecimento sobre o potencial da criança em suas perspectivas de desenvolvimento, favorecendo a ideia de que só o processo de alfabetização em seu sentido estrito seja válido e desejado.

Partindo-se sempre do princípio de ser a formação dos professores condição essencial para o desenvolvimento da pessoa e do profissional, acreditamos na necessária revisão do papel da formação e sua relação com projetos de melhoria de qualidade do trabalho docente na Educação Infantil, com investimento claro na formação da pessoa do professor, no fortalecimento de suas convicções fundamentadas em teorias, bem como na projeção da importância social de seu fazer para a construção de uma sociedade construída por um pacto social estabelecido entre seus responsáveis: Estado/instituições de EI, família e o apoio da sociedade/comunidade.

A Educação deve se imbuir do compromisso de qualificar a vida humana, otimizar seu potencial de humanidade, e nesta perspectiva defendemos que o pedagogo é o proponente deste processo e assim necessita ter em seu processo formativo conhecimentos e investimentos que estejam atentos aos processos formativos das crianças menores de seis anos de idade para poder estruturar práticas pedagógicas que atenda sua natureza e necessidade.

cremos que os espaços de formação dos cursos de Pedagogia para a formação dos professores que irão atuar na EI, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia – Licenciatura (2006) podem se constituir em ganho, caso se trabalhe efetivamente com a especificidade da primeira etapa da Educação Básica e se invista na formação da pessoa como coautor de seu processo formativo e de sua participação política em prol da qualidade do atendimento educacional às crianças menores de seis anos.

Quem sabe assim não precisaríamos descrever dados encontrados em pesquisas recentes que nos movem no sentido de algumas discussões e análises (GUILHERME, 2009; MASCIOLI, 2012; MARCONDES, 2012) em que se apresenta a inserção de crianças com 6 anos e até menores que isso no Ensino Fundamental de 9 anos, corrompendo a Educação Infantil em sua essência já estruturada dos zero aos seis anos desde o século XVIII com Frederico Froebel.

Entendemos que tal situação, sustentada em dados de pesquisa aqui referenciados poderá trazer comprometimento físico, intelectual, social, afetivo para nossas crianças uma vez que estamos falando de espaços desprovidos de preocupação diante da necessidade das crianças de seis anos relacionados ao seu movimento, às suas atividades de efetiva experimentação, as ações lúdicas sobre seu ambiente.

Assim temos um quadro, mesmo que parcial, apresenta a dificuldade de realização de atividades que gerem autonomia e protagonismos, decorrentes de “cobranças” para além do que a criança possa atender ou responder, gerado nas mesmas frustrações, baixa estima e distanciamentos de interesse com conteúdos trabalhados sob a condição de apresentação, modelo, reprodução, repetição, estrutura básica da escola tradicional em que não se envolve a pessoa da criança e seu potencial de apreensão, elaboração, expressão, interveniência. Revelam-se possíveis comprometimentos em relação ao desenvolvimento físico uma vez que o corpo da criança está mal colocado nas cadeiras que são grandes, os ombros que ficam para o alto para poder se sustentar nas tampas das carteiras, os pés que não atingem o chão ao estar sentado, a impossibilidade de ação sob o ambiente e a disposição de condições para ser livre das amarras que tolhem e limitam, exigindo sempre um adulto para ajudar a fazer algo. Esta situação é totalmente contrária e diferente de toda a defesa já realizada por Cèlestin Freinet, Maria Montessori e outros autores clássicos da Educação em relação às dimensões dos materiais serem adequadas ao uso possível de ser manipulado pela criança, respeitando seu tamanho, força e necessidades, gerando autonomia.

Podemos ainda citar o despreparo de professoras frente à criança de seis anos, o não saber como lidar com a necessidade de atenção expressa por elas, a necessidade de interação mais intensa e calorosa que reclama afeto maior, a necessidade de perguntar, contar, explicar, narrar, imaginar, criar.

Porém, não identificamos nesta situação apresentada por dados de pesquisa a mobilização de professores enquanto categoria profissional para contestar de maneira

mais contundente e quem sabe até mais contextualizada estes encaminhamentos legais em defesa do que acreditam. O que nos leva a pensar, em que medida a formação está atuando sobre o desenvolvimento da pessoa do professor, de seus compromissos perante a sociedade num fazer que se estruturasse enquanto pacto social? (ANGOTTI, 2006) A formação prepara para uma nova atuação que se revela por uma profissionalidade ampliada aos espaços de sala de aula e comprometida investimentos educacionais claros e objetivos diante da sociedade?

A proposta de aqui apresentar análise de dados coletados a partir de pesquisa realizada em um município de centro do Estado de São Paulo, em uma cidade de aproximadamente 190 mil habitantes, pioneira na proposta pedagógica que ultrapassasse a esfera assistencial para o atendimento de crianças menores de 6 anos de idade já nos idos da década de 70, poderá embasar questões sobre a formação aqui discutidas.

A proposta do projeto de pesquisa desenvolvido foi de analisar as concepções e posicionamentos dos profissionais, docentes que atuavam na Educação Infantil, oferecer-lhes espaço e apresentação de “voz” sobre o que consideravam ser melhor em termos de formação, para que pudessem melhor aprender e projetar o desenvolvimento profissional necessário no fazer. Tal situação revelou elementos fundamentais sobre os quais podemos projetar questões referentes à elaboração de políticas públicas para melhorar a formação de professores, respeitando-se a maneira peculiar do adulto para aprendizagens significativas e edificantes em termos de desenvolvimento (pessoal e profissional).

METODOLOGIA

A pesquisa realizada fundamentou-se em termos de abordagem mista, utilizando princípios e procedimentos da abordagem qualitativa e quantitativa composta por amostra com representantes dos três segmentos que atuavam na época nas trinta e quatro (34) unidades educacionais designadas CER- Centro de Educação e Recreação infantil existentes na cidade de Araraquara-SP, no ano de 2008/2009.

A apresentação voluntária dos sujeitos compôs uma amostra de três representantes dos diferentes segmentos de cada uma das unidades de educação que atendem à primeira infância – 0 aos 6 anos de idade.

A amostra final ficou definida por trinta e dois (32) profissionais que atuavam com as crianças na creche, vinte e cinco (25) diretores de unidade e vinte e dois (22) docentes com atuação na pré-escola, caracterizando com este segmento a menor

participação voluntária, assim apresentada a partir dos períodos subsequentes de aplicação do instrumento por segmento, que ocorreu na FCL/UNESP/CAr, utilizando o pólo computacional por meio de seus laboratórios didáticos de informática.

O instrumento utilizado pela pesquisa intitulada ***Educação Infantil: elegendo e analisando critérios para se investir na qualidade do atendimento*** para a coleta de dado foi um questionário digital, em sua estrutura contou com questões de diferentes tipos de elaboração - objetivas, abertas, escalas, concordo/discorda..., bem como com interfaces que permitem ou não a validação de posições assumidas, cuja finalidade foi alcançar fidedignidade maior nos resultados analisados.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O segmento em foco é constituído pelo grupo de 22 professores que atuavam com a pré-escola e dentre as questões destacamos inicialmente para análise a relacionada ao crédito sobre a faixa etária a ser atendida pela EI e pelo EF:

Caso você pudesse definir, com que idade acredita que as crianças deveriam sair da Educação Infantil? As respostas nos remetem a reconhecer que aqueles que atuam diante da criança tem pouco poder de interveniência nas políticas educacionais, pois 9 (40,91%) professoras da amostra de sujeitos identificaram que as crianças deveriam sair com seis anos de idade e outras 13 (59,09) definiram que deveria ser com sete anos que as crianças deveriam sair da Educação Infantil para adentrar o Ensino Fundamental.

Porém, a nossa pertença no contexto social e educacional deste grupo nos assegura a afirmação de que não houve nenhum tipo de movimento ou manifestação pública contrária ao Ensino Fundamental de 9 anos com a inserção das crianças com 6 anos de idade. Tal situação nos leva a crer que não se busca viver profissional os próprios créditos. Seria esta, uma condição a ser mais bem desenvolvida pelos cursos de formação? A formação de professores precisa ser pensada no sentido de formar a pessoa? cremos que sim, pois como defenderia o educador português Antonio Nóvoa (1995, p.15), fundamentado em Jeniffer Nias, *O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor*. Fundamentados nestes estudos defendemos que sim, precisamos investir e formar a pessoa do professor, para buscar a garantia de seu protagonismo, revelando a complexidade da prática pedagógica, bem como os meandros do ato de educar e de ensinar que passam pelo filtro e convicção pessoa explicitada no profissional.

O contexto da formação e atuação profissional de professores que atuam ou atuarão na primeira etapa da Educação Básica deve ser analisado também a luz do tratamento político a ele dispensado.

Sendo assim cumpre-nos identificar a situação das perdas da educação infantil após a promulgação da LDBEN nº 9394/96, o que acabou, em síntese, enfraquecendo e fragmentando radicalmente esta etapa da educação uma vez que retira dela a criança com seis anos para inseri-la no Ensino Fundamental de 9 anos, e, posteriormente amplia o direito público subjetivo, que, por si só, já deve ser reconhecido pela ampliação do direito de cidadania, porém compromete a etapa educacional ao fragmentá-la e não reconhecer o atendimento em creches (0 a 3 anos) como importante ou necessário, permitindo que fique como único período da Educação Básica de facultativa escolha da família a matrícula da criança.

Direcionando nosso foco para as questões inicialmente relacionadas ao processo de construção e estruturação de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização do docente na educação infantil, podemos supor o quanto tal situação pode comprometer a imagem que estes profissionais constroem de si mesmos, o como incorporam em sua estima uma concepção de ser desnecessário ou pouco importante no processo formativo da criança a ponto de não constituírem direito público subjetivo. Condição que pode provocar um estado de desvalorização, de sentimento de pouca importância o que não levaria os professores a um procedimento de mobilização para fazer melhor, para fazer diferente, para investir na estruturação de práticas mais condizentes com a finalidade que tal etapa educacional alcançou nas últimas duas décadas do ponto de vista teórico e legal, tendo em vista novos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, novos conceitos de infância e criança.

Tal situação pode ser um dos elementos passíveis de ser considerado neste processo de alteração pouco significativa da melhoria da qualidade e especificidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento infantil, sobretudo, pelas vias metodológicas que privilegiam o lúdico, a implementação de diferentes linguagens, conforme assim o determina em caráter mandatório as DCNEIs (2009) como condição de contribuição para a construção de identidades individuais e coletivas ao se viver em sociedade com culturas “consolidadas”, porém também passíveis de revisões transgressivas.

Segundo Assis (2004), ao analisar dados de entrevistas com professoras que atuam com crianças na pré-escola, revela ainda que,

A realidade estudada evidenciou que a identidade das professoras de Educação Infantil está em processo de construção. Embora todas as professoras possuam como formação básica o Magistério ou a Pedagogia as mesmas entendem que não usufruem do reconhecimento profissional das professoras de Ensino Fundamental pela natureza do trabalho que realizam com crianças pequenas e que muitas vezes as aproximam mais de tarefas maternas do que pedagógicas. Assim, vale afirmar a importância da superação da ambigüidade entre o materno e o profissional que ainda se faz presente no interior das instituições de Educação Infantil. (p.206)

Explicita-se assim uma situação delicada e comprometedora da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores na referida etapa educacional.

Podemos ainda destacar que, as professoras que estão responsáveis por crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos, revelam incongruências em suas próprias escolhas discursivas quando revelam posicionamentos e práticas realizadas, por meio do qual se pode identificar que o discurso atinge um padrão de qualidade distinto e contraditório com o que se propaga via práticas didáticas, inclusive quando os dados são confrontados com perguntas feitas em formato diferenciado dentro do mesmo instrumento aplicado, que aqui serão confrontados com dados oriundos de outras pesquisas, permitindo uma análise quanti-qualitativa.

Cabe destacar enquanto dado importante da pesquisa a formação destas vinte e duas professoras que compuseram a amostra. O segmento aqui focalizado foi constituído, por uma amostra de vinte e duas professoras, deste total seis (6) estavam cursando especialização, sete (7) já tinha concluído esta etapa, uma única professora não tem interesse de fazê-lo e outras oito (8) ainda esperam cursar. O que revela um grupo com alto grau de formação em termos de Educação Superior (graduação) se pensarmos em termos de Brasil, inclusive pela situação de termos praticamente 59,09% do grupo de sujeitos alcançado o título de especialista e outros 36,36 ainda esperam conquistá-lo. Além do fato de duas (9,09%) professoras já terem o doutorado concluído, e de outras duas uma (4,55%) está cursando e outra concluiu (4,55%) o mestrado.

PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE...

A apresentação do quadro abaixo revela que a mesma deveria ser promotora do desenvolvimento integral da criança. Promover o desenvolvimento da criança exige necessariamente conhecimento sobre a mesma, sobre como aprende, o que facilita aprendizagens, como trabalhar metodologicamente, como analisar contexto para entender condições prévias ou cerceadoras do processo, entre outros pontos e

perspectivas que exigem conhecimento de diferentes áreas para favorecer a obtenção de tal finalidade. Porém, quando o dado é confrontado com outros elementos, apenas 9,09% da amostra, duas professoras defendem que professores bem formados constituem critério de qualidade ao atendimento educacional à primeira infância.

Neste sentido entendemos haver uma contradição, pois como promover desenvolvimento integral das crianças sem o devido fundamento teórico que o explicita, norteie e dê sentido na prática. Como oferecer aprendizagens significativas que possam prover conhecimento e desenvolvimento se desconhecemos nosso sujeito?

Colocamos e defendemos que a formação constitui elemento essencial e necessário na determinação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de profissionais, bem como na estruturação de sua profissionalidade (no fazer específico do professor na Educação Infantil), que pode definir os caminhos da profissionalização e da atuação com profissionalismo (bases éticas, compromissos, responsabilidades).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia- Licenciatura (2006) nos permitem a constituição de eixo formativo para a formação de professores para atuarem na EI, que incorpore mais da especificidade desta etapa educacional, que intencione a construção de profissionalidade sustentada por práticas pedagógicas que promovam o crédito no potencial da criança, que articulem atividades lúdicas e as linguagens necessárias de serem trabalhadas pela Educação, decorrentes da Arte, de perspectiva claramente definida no sentido de promover a exploração de mundo, brincadeiras, experimentações, trocas, criações, proposições e soluções “ousadas” por serem pensadas pelas crianças nas atividades em que o imaginário assume o corpo da rotina.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5/2009) definem o entendimento de criança nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Retornando aos dados, coloca-se de maneira bastante coerente à relação entre o principal elemento definido no critério de qualidade Educação Infantil que se coloca como promover o desenvolvimento integral da criança e a relação com a

questão sobre os principais objetivos da etapa educacional, ou seja, a promover o desenvolvimento integral, opção de catorze professoras (63,64%). Cuidar e educar as crianças foi primeira opção para quatro professoras (18,18%) e para outras quatro (18,18%) foi orientar e inseri-las no mundo do conhecimento. Não constituem elementos antagônicos como outros assim os possam considerar, o que nos leva a identificar um nível de conhecimento teórico e legal bastante interessante para a amostra de referência.

Ainda na questão sobre o como caracterizaria uma Educação Infantil de qualidade, a opção que foi a segunda mais identificada como primeira opção retrata ser o item que revela ser a instituição *Que investe nas diferentes linguagens da criança como forma de apreensão, elaboração e expressão de novos conhecimentos*, três professoras, ou seja, 13,64% fizeram tal identificação.

Na interface com outras questões, interessante a definição do para que servem as atividades lúdicas, cuja opção primeira das professoras foi o desenvolver a criança social e culturalmente (11 professoras, 50% da amostra), seguido por observar e promover o desenvolvimento infantil. Tudo muito coerente em termos da determinação teórica e legal conforme consideradas atualmente.

Quando solicitada em questão à definição de posicionamento afirmativo ou de negação (escolha sim ou não) diante de uma sentença, como foi o caso da questão: *Você considera importante o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil?* As professoras responderam majoritariamente sim, vinte e uma delas (95, 45%), sendo que apenas uma assumiu a negativa (4,55%) de não considerar tal importância.

Ao contrapor tal importância às linguagens em educação como favorecedora de desenvolvimento infantil e a necessidade de conhecimento para a estruturação de práticas que as envolvam, as professoras revelam que a discordância na afirmativa de que *trabalhar com Arte (linguagens: música, desenho, teatro...) exige conhecimentos específicos*. Ou seja, do total de 22 professoras que compõe a amostra, 13 (59,09%) não entendem a especificidade do trabalho com as linguagens como sendo exigente de conhecimento e que precisam da temática na formação, e outras nove professoras (40, 91%) reconhecem que sim.

Isso posto, vale a pena destacarmos que os docentes polivalentes precisam de formação para atuarem diante das linguagens em educação, não para formar artistas, mas para poder prover o desenvolvimento expressivo da criança, essencialmente. O que significa dizer que não estamos defendendo a formação do especialista em Arte,

mas um professor que possa desenvolver as crianças por meio das contribuições que a Arte ofereceu à Educação.

Um fazer tão complexo como o promover o desenvolvimento integral de crianças coloca-se como imprescindível, absolutamente necessário de conhecimento para que possa traçar finalidades, ou seja, ações intencionadas e consequentes, o que nos diferencia de leigos que educam.

Os processos formativos de reconhecida especificidade para constituir e contribuir para a estruturação da profissionalidade do professor na EI parecem não ser objeto de reconhecido valor e importância para as próprias profissionais.

Causa estranheza quando as questões se definem por um caráter das ações práticas do docente, como por exemplo, na definição de *com quais linguagens você mais trabalha com as crianças*. Como primeira opção escolhida destaca-se a Literatura Infantil (sete professoras a indicaram, 31,82%) e outras seis identificam a música (27,27 %), na sequência a terceira maior primeira opção ficou com a linguagem oral, quatro professoras (18,18%).

A perspectiva de destacar uma linguagem para analisar o como tem sido trabalhada em termos de práticas pedagógicas com crianças na Educação Infantil traz revelações bastante críticas em termos de seu uso, contrariando em muito o que as DCNEI (2009) definem, tal como expressa o artigo abaixo citado.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Em Angotti (1992; 1998) encontramos a descrição de uso da linguagem da música pelas professoras, o que nos remete a pensar sobre o que estamos realizando com nossas crianças do ponto de vista da utilização da linguagem musical, práticas que parecem estar cristalizadas na Educação Infantil, pois observações de contextos atuais revelam a mesma perspectiva. Ou seja, a música utilizada em situações de delineamento de rotinas, então sua condição permitiria a criança saber para onde e o que seria realizado, bem como o preparo para tanto.

Outra maneira proposta segundo a autora acima citada, diz respeito a atividades de tapa buraco, situações de espera para o lanche ou a saída e que não se tem tempo para outras atividades estruturadas, utiliza-se de diferentes maneiras a

música: apresentada pelas crianças a partir de seu repertório ou do efetivamente trabalhado na escola.

Não temos aqui o intuito de defender que estas práticas estejam de todo erradas ou não sejam interessantes em seus contextos de aprendizagem, mas temos por interesse e objetivo deixar a contribuição de necessária reflexão e conhecimento para que se possa efetivamente realizar o trabalho com a musicalização. O que exigiria conhecimento da área, preparo dos docentes para o trabalho com a música em suas perspectivas que envolvem harmonia, ritmo, movimento, estética, sensibilidade, percepções (entendida como as sensações tomadas em nível consciente), sentimentos, conhecimentos elaborados e expressos sob esta linguagem. Essenciais para o desenvolvimento dos processos de alfabetização significativos. O que revela a necessidade rever em muito as práticas pedagógicas ainda hoje realizadas na Educação Infantil.

Portanto, é preciso que invistamos nos processos formativos de professores que irão atuar na Educação Infantil, incluindo e, sobretudo na sua condição de ser pessoa (que é singular, social, histórico, político, cultural), como possibilidade de favorecer o exercício de profissionalismo sustentado em profissionalidade bem fundamentada e com práticas estruturadas pedagogicamente, revelando compromissos com as decorrências sociais do processo de inserção de nossas crianças em processos educacionais. Que tal formação possa prover aprendizagem e desenvolvimento profissional para que professores invistam com sabedoria, responsabilidade e compromisso na garantia da implementação de direitos da criança ao seu processo de desenvolvimento integral e construção de seu processo identitário (individual e coletivo), também revelando elementos necessários a um processo de profissionalização docente. Identidade profissional!

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: concepções teóricas e a realidade da escola pública.** Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação PPGE. UFSCAr. 1992.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea. 2006.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.** 1998. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1998.

ASSIS, M.S.S.de **Representações de professoras**: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia-Licenciatura.Diário Oficial da União, Brasília,16 de maio de 2006, Seção1, p.11.

_____.**Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

GUILHERME, C.C.F. Ensino Fundamental de 9 anos: da sedução à perversidade. In: ANGOTTI, M.(Org.) **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.17-23.

MARCONDES, K.H.B. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**.2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) UNESP, Araraquara, 2012.

MASCIOLI, S.A.Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**.2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- UNESP, Araraquara, 2012..

NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto (PT): Porto Editora. 1995.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COM QUADRINHOS

Maria Fernanda Cazo Alvarez¹
Celso Socorro Oliveira
Ana Beatriz Di Ninno Ferreira

INTRODUÇÃO

O uso de informática em instituições de educação infantil ainda não é muito comum, mas isso não reduz sua importância para as professoras, como pode ser visto na pesquisa apresentada por Zambon, Rose e de Souza (2012). Nela os autores, que atuaram em escolas de ensino fundamental em um município de pequeno porte no interior de São Paulo, mostraram que o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nas quais se inclui o computador, vem sendo pouco explorado no ensino público brasileiro, mesmo com a maioria dos professores participantes da pesquisa citada considerando as tecnologias educativas como importantes no processo educacional, mas que não as utilizam devido à indisponibilidade destas tecnologias na escola ou a problemas quanto ao acesso de tais recursos. As pesquisadoras concluem que apesar de serem muitas as possibilidades do uso das TICs no contexto educacional, seu potencial vem sendo pouco explorado, privando professores e alunos de alternativas promissoras ao desenvolvimento da aprendizagem.

Alguns dos motivos pelos quais o computador deve ser visto como ferramenta importante de ensino são encontrados no livro de Skinner (1972), no qual ele apresenta as vantagens das “máquinas de ensinar”, pois essas possibilitam um intercâmbio constante entre o programa e o aluno, provocam atividade contínua, e, além disso, elas reforçam o aluno para cada resposta correta: há um feedback imediato após cada resposta do estudante frente ao computador. Mas no livro o autor enfatiza que a máquina de ensinar em si não o faz sozinha, apenas coloca o estudante em contato com o que foi preparado pelo professor ou apresentado anteriormente em uma aula planejada. Então não basta só o uso do computador, e sim, um planejamento adequado de atividades é requisito para o uso do mesmo. Esse fator também é colocado por Marsiglia e Oliveira (2008), ao trabalhar com uma turma de alfabetização (1ª.série do ensino fundamental). Dessa maneira antes de serem

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-Bauru- Faculdade de Ciências-
nandaalvarez3@hotmail.com

iniciadas as atividades, é necessário escolher algo que atraía as crianças para o uso do computador e possa ser relacionado aos conteúdos pedagógicos passados pela professora.

Quadrinhos sempre chamaram a atenção de vários públicos e por oferecer uma linguagem midiática favorece o seu uso em diversos contextos. O uso do trabalho com histórias em quadrinhos é uma prática que traz outras implicações, como a compreensão por parte das crianças de conceitos como cenários, personagens, objetos, de que há uma sequência nesta história, com começo, meio e fim. Atividades simples de cópia e leitura de textos, posicionamento de personagens e expressões faciais associadas a símbolos gráficos de balões são outros exemplos de compreensão implícita indicados por Marsiglia e Oliveira (2008). A compreensão destes conceitos também atua no desenvolvimento da prática acadêmica funcional de contar histórias, como pode ser visto no artigo de Ribeiro et al. (2009).

O uso de Histórias em Quadrinhos, sob diversas formas (imantados, dedoches, software, etc.), foi utilizado como recurso pedagógico por Marsiglia e Oliveira (2008), em um projeto de capacitação de professores que durou dois anos, em uma escola da rede estadual localizada numa cidade do interior paulista. O trabalho utilizou uma metodologia sócio-histórica baseada em cinco passos que incluíam o (a) social inicial; (b) problematização; (c) instrumentalização; (d) catarse e (e) social final. Para as tarefas do dia-a-dia, houve uma preparação planejada que modelou as etapas de aprendizagem dos alunos para o uso de informática e de histórias em quadrinhos fosse de acordo com os conteúdos pedagógicos e com passos pequenos o suficiente que permitia aos alunos evoluir nas tarefas sem que elas fossem um ônus para a criança. Ao final do projeto os professores relataram resultados positivos em relação ao interesse, disciplina e aprendizagem dos alunos.

Além disso, as crianças trabalharam em grupo (em duplas ou trios), para realizar suas atividades, buscando com isso um melhor desempenho em sala de aula, com os alunos percebendo a existência de respostas diferentes das suas e a partir disso poderem trocar ideias e refazer tais respostas. Isso também pode ser visto a partir dos resultados de um experimento de Leal e Luz (2001), em uma escola municipal de Recife, com crianças da 3ª série do ensino fundamental, trabalhando individualmente e em duplas nas atividades de escrita de textos.

Apesar dos diversos relatos de ensino fundamental, pouco se tem sobre a pré-escola e as atividades pedagógicas computacionais com crianças da faixa etária de 4 a 5 anos. Consideram-se aqui as seguintes contingências que facilitam o experimento:

existe a curiosidade sobre o que fazer com crianças nessa faixa etária; as crianças nessa faixa são curiosas e o computador em si é reforçador assim como quadrinhos que já normalmente conhecido pela criança mesmo que ainda não alfabetizada. Questiona-se então como poderia se afirmar que as intervenções a serem propostas efetivamente estariam modificando o comportamento das crianças e garantindo um aprendizado efetivo. Uma tendência filosófica tende a afirmar que bastaria deixar as crianças em contato com o equipamento que elas aprenderiam sozinhas a usar. É possível, mas o que se quer saber é se a participação planejada do professor realmente estaria interferindo nesse aprendizado e se o tipo de atividade proposto poderia modificar o controle em sala de aula que beneficiasse o professor no seu planejamento, o que foi realizado por esse trabalho.

O objetivo deste trabalho consistiu em utilizar o computador como máquina de ensinar, que aliado a atividades pedagógicas, estabeleça um esquema de reforço para o desenvolvimento de comportamentos de atenção e concentração nas crianças, cuja base teórica para isto é encontrada no livro de Skinner (1972). Parte-se do pressuposto que quadrinhos e computadores são reforçadores intrínsecos, mas as crianças ainda não têm o hábito coletivo de usar computadores em sala. A disponibilidade de uma sala de informática que estava sem uso pedagógico é outra razão para o desenvolvimento de tal atividade.

Com essa finalidade, foi escolhido um programa de elaboração de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, que é disponibilizado gratuitamente na internet. O uso desse software para turmas de alfabetização já foi satisfatório (MARSIGLIA e OLIVEIRA, 2008). Apesar do software gratuito não conter todos os cenários, nem todos os personagens que populam o software original da Mauricio de Souza ®, servem para o experimento.

Considerando como VI – variável independente ou experimentais e VD – variáveis dependentes ou observáveis, é importante identificar que a variável independente está relacionada com todos os membros da classe em atividade prestando atenção devido à presença de um computador. Observar a atenção da criança com esse equipamento durante a aula e sem ele, causada pelo professor, pode ser considerada a VD. O procedimento utilizado no experimento citado no presente projeto foi um delineamento do tipo ABAB ou de reversão, com sucessivas comparações entre condições controle (A) e condições experimentais (B).

Todo experimento envolve duas condições básicas: condição controle (ou linha de base) e condição experimental. A condição controle é aquela na qual a VI não está presente. Ela permite avaliar os efeitos

de todas as variáveis, que não a VI, sobre a VD. A condição experimental, por sua vez, é aquela na qual a VI está presente. Assim, é necessário que haja no experimento pelo menos duas condições que difiram apenas quanto à presença da VI. Mantendo todas as variáveis constantes entre as duas condições e variando apenas a VI, o experimentador está em posição favorável para concluir se as possíveis mudanças medidas são frutos de sua manipulação.(SAMPAIO, et al. 2008, p. 153)

Neste caso, a condição controle (A) das aulas é a condição de apenas um dos computadores estar ligado para todas as crianças o utilizarem enquanto a professora explica a atividade ou o seu uso (é semelhante ao fato de o professor ter um computador na frente da sala de aula e os alunos assistirem à aula), e a condição experimental (B) das aulas é quando todos estão ligados, para que os alunos possam realizar a mesma atividade ao mesmo tempo, em duplas ou trios e o professor se movimenta ao longo das fileiras para mediar essa relação e prover outras atividades conforme o desempenho dos alunos (justificando a preparação da aula para níveis diferenciados de desempenho individual ou em dupla).

MÉTODO

Dividiu-se o método na forma clássica de participantes, local/ambiente, procedimento para facilitar a exposição do desenvolvimento do experimento.

- ***Participantes***

Participaram 14 crianças, sendo 8 meninas e 6 meninos, com idades entre 4 e 5 anos, alunos da mesma classe de um centro de convivência infantil, localizado em Bauru. Todos participantes foram autorizados pelos pais mediante assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que incluía uma explicação e autorização para participação e utilização das imagens das crianças para as reuniões sobre o progresso dos filhos para fins acadêmicos e científicos. Além do TCLE, foi realizada uma reunião aberta com os pais e supervisora da instituição para esclarecimentos sobre o projeto como um todo, quais as expectativas dos pais e ouvir se havia recomendações especiais quanto ao uso de equipamentos específicos, observando-se os preceitos de segurança para uso de tal faixa etária.

- ***Local***

As aulas foram na sala de informática do centro de convivência frequentado pelas crianças, com duração de 50 minutos aproximadamente, duas vezes por semana. A sala possui cinco computadores sem internet em forma de 'L', apresenta boa iluminação e um ambiente fresco, com espaço para as crianças circularem entre os colegas.

- **Procedimento**

O procedimento foi dividido em aulas com objetivos diferenciados para poder aferir e modelar os comportamentos observados nas crianças.

AULA 1: Os materiais utilizados na primeira aula foram 5 tirinhas da Turma da Mônica, impressas em papel sulfite, tamanho A4, e em preto e branco, para apresentar os quadrinhos às crianças e perceber a reação delas, as tirinhas foram entregues a duplas de crianças, todas sentadas em um mesmo círculo. Após isso foi usado um dos computadores da sala, que já estava ligado e com o software aberto, para que os alunos conhecessem o programa e tentassem utilizá-lo. Para isso, uma dupla sentava ao computador e faziam algumas instruções que a professora indicava, enquanto os outros membros da sala assistiam atrás da dupla. Essa aula representa a condição A, ou condição controle no experimento.

AULA 2: Na segunda aula foram usados os cinco computadores, estabelecendo uma condição experimental (B), com as crianças divididas em duplas (ou trios) em cada um deles, onde o mesmo programa de histórias em quadrinhos já se encontrava aberto. A atividade foi transmitida pela professora oralmente, em condição experimental, para verificar se eles conseguiriam se concentrar na atividade de colocar personagens em cada quadrinho. Durante a aula a professora ia corrigindo ou ajudando de diversas formas (dicas, indicação motora, etc.) na atividade para que a dupla (trio) fosse realizando a tarefa de completar a história com os personagens que faltavam.

AULA 3 e 4: Na terceira e quarta aulas, o material utilizado foram os cinco computadores, estabelecendo a condição B, e o mesmo software, só que dessa vez as crianças deveriam montar histórias em quadrinhos trazidas pela pesquisadora, impressas em papel sulfite tamanho A4, coloridas, sem textos. Aquelas que conseguiram terminar a primeira história deveriam montar outra, no mesmo nível de dificuldade da anterior, também trazida pela pesquisadora, impressas em papel sulfite A4, mas dessa vez em preto e branco. Nessa atividade estava incluída a busca do personagem dentro dos comandos do software.

AULA 5: Na quinta aula, a condição controle (A) da primeira aula foi reestabelecida para verificar se havia alguma mudança de comportamento nas crianças, dessa forma o material utilizado foi apenas um computador e o software de quadrinhos. Foram apresentados novos comandos do software e a maioria das crianças assistia, enquanto uma dupla sentada ao computador seguia as instruções.

AULA 6 e 7: Na sexta e sétima aulas, utilizaram os cinco computadores da sala de informática e o software de quadrinhos, as crianças divididas em duplas ou trios tiveram liberdade para montar uma história em quadrinhos da maneira que quisessem.

Foram realizados vídeos curtos de momentos como o começo, o meio e o final da aula, para depois serem analisados, buscando discutir sobre detalhes que algumas vezes passaram despercebidos durante a atividade. Os vídeos foram vistos por experimentadores e professores após o término da atividade para que pudessem ser discutidos em relação ao resultado do que foi realizado naquele dia e sobre o que deveria mudar para o alcance dos resultados desejados. Entre os assuntos discutidos estariam o que estaria motivando (reforçando) a criança na atividade e o que estaria dispersando (extinguindo o comportamento de participação).

RESULTADOS

O delineamento ABAB foi utilizado para que pudessem ser vistos os fatores que interferem no estabelecimento de um controle sobre a realização de uma atividade pelos alunos, quais as variáveis que interferem para eles se concentrarem em uma tarefa sem precisar de total supervisão, e uma das variáveis observada que interfere nos resultados obtidos até agora é a proposição de uma atividade que todos pudessem realizar ao mesmo tempo, favoreceu para que as crianças se concentrassem para realizá-la.

Um reforçador para as crianças se concentrarem na atividade é o fato de esta ser a montagem de quadrinhos da Turma da Mônica, já que todos os alunos relataram conhecer e gostar dessa Turma, além de gostarem também de montar quadrinhos. O fato de ser uma atividade nova para eles e o uso do computador também contribuiu para que as crianças permanecessem interessadas em todas as aulas, o que favorece a concentração na atividade.

Através dos vídeos das aulas, foi possível perceber a evolução das crianças, após cada aula. As duplas (trios) de alunos descobriram uma nova ferramenta do software utilizado a cada aula, como por exemplo, a inserção de textos, e isso promovia um maior interesse pela atividade, o que fez diminuir o número de crianças que se dispersavam durante a aula e também o número dos que apenas olhavam o colega realizar a atividade. Através disso pode ser entendido que o projeto alcançou os resultados iniciais que foram propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sete aulas ministradas aos alunos do Centro de Convivência Infantil até agora, observa-se que alguns fatores influenciam nos resultados obtidos, um deles é a presença da professora desse grupo de alunos na sala de informática durante todas as aulas, outro é a capacidade do pesquisador de estabelecer certo controle sobre o grupo, além da importância de se estabelecer regras antes do começo e reforçá-las durante a aula.

Como é um número grande de crianças que frequentam as aulas de informática (14), em alguns momentos há dificuldade de controlar o comportamento de todos e fazer com que entendam que eles precisam realizar as atividades propostas, com isso concluiu-se a importância da professora de classe estar presente em todos os momentos que as crianças estão na sala de informática, já que eles são acostumados a obedecê-la durante as outras atividades, então permanecem obedecendo-a. Além disso, a presença dela nas aulas facilita um diálogo entre pesquisadora e professora, para que possam articular os quadrinhos com o conteúdo passado durante o ano para aquelas crianças.

Também é importante o exercício de controle da classe durante a aula pela pesquisadora, e logo no primeiro dia chamou a atenção o exercício desse controle, pois ao pedir para que eles se sentassem em círculo no chão, eles atenderam ao pedido sem maiores dificuldades, e isso se seguiu nas outras aulas. Essa era uma regra que já estava generalizada, pois várias professoras anteriores seguiam-na. Dessa maneira eles realizaram as atividades propostas sem maiores resistências, o que facilita o bom andamento da aula e também o alcance do objetivo desejado, a que eles realizem a atividade sem se dispersarem. O estabelecimento de regras claras e o cumprimento destas também facilitou o bom andamento da aula.

Com os resultados obtidos já pode se ver que as crianças estão bem envolvidas com as aulas, e realmente gostam de fazer histórias em quadrinhos no computador. Um indicador disso é que a maioria das crianças contou para os pais das atividades realizadas, e os pais pediram para a professora da classe passar o software utilizado para que eles possam instalar em seus respectivos computadores.

Apesar dos resultados positivos ainda há dispersão de alunos durante as atividades, e foram formuladas hipóteses para esse fato: uma das hipóteses para isso seria a organização das duplas, que é feita com a ajuda da professora, na maior parte dos casos de dispersão apenas alguém da dupla deixa o computador ou procura

realizar outras atividades. Talvez se deixassem as próprias crianças escolherem seus parceiros por afinidade, eles se sentiriam mais atraídos a acompanhar o amigo na atividade.

Outra hipótese a ser testada é que as crianças se distraiam devido à quantidade de objetos não usados que existem na sala de informática: caso deixassem só os cinco computadores, as mesas e cadeiras e quando necessário algum outro material de acordo com a atividade a ser realizada, diminuiria a chance deles se concentrarem nesses objetos e se distraírem.

CONCLUSÕES

As crianças podem aprender conteúdos pedagógicos (copiar, desenhar, etc.) com os equipamentos, mantendo atenção na aula, com pouca ou nenhuma dispersão, apesar da pouca idade e dos equipamentos serem sensíveis ao seu uso. Os conteúdos ensinados são significativos e uma base para o ensino de textos, leituras e criação de histórias.

O delineamento ABAB escolhido mostrou que a presença da sala de informática é fundamental para esse aprendizado. A dispersão das crianças é sempre muito maior quando apenas o professor está presente e a preparação antecipada das aulas permitiu deixar as crianças trabalhando em seu próprio ritmo de aprendizado motor e cognitivo.

A inicialização do uso de TIC's ainda é um processo complexo para o professor comum que merece ser melhor estudado e divulgado. Entretanto, a preparação de multi-tarefas é fundamental para manter as crianças em atividade, enquanto novos conteúdos são ensinados ao lado de cada equipamento. A rápida substituição de tarefa quando a anterior é finalizada é fundamental para manter a criança na atividade, antes que a dispersão provoque a saída do local ou da atividade.

O presente trabalho é apenas uma primeira análise dos resultados obtidos em um experimento que se iniciou em 2013 e continuará ao longo do primeiro semestre desse ano. A questão é além de apenas demonstrar que as crianças conseguem usar equipamento, pois isso já está bem discutido, mas é, antes de tudo, entender como esse processo pode ser mediado pelo professor e controlado por ele.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, D. M. et al. Avaliação de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias; **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n.2, p. 303-314, julho/dezembro de 2009.

SAMPAIO, A. A. S. et al. Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. **Interação em Psicologia**; Curitiba, jan./jun. 2008; v.12, n. 1, p. 151-164.

SKINNER, B. F.; **Tecnologia do ensino**; 4. ed. São Paulo; Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

MARSIGLIA, A. C. G.; OLIVEIRA, C. S. Formação de professores do ensino fundamental para utilização de informática e histórias em quadrinhos". In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII - EDUCERE, 2008, Curitiba, PR, Brasil. **Anais....** Curitiba, PR, Brasil: Editora Champagnat, 2008. p. 3568-3581.

LEAL, T. F.; DA LUZ, P. S.; Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação; **Educação e pesquisa**; 2001; Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827103>> Acesso em: 28 mar.2013.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T.M.S, DE SOUZA, D. G., Autoeficácia e experiência de professores no uso de tecnologias de informática. **Revista Brasileira de Informática na Educação**; v.20; p.44-53; 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ESTADO, O MERCADO E A DEMANDA SOCIAL

*Samuel Correa Duarte*¹
*Arinalda Silva Locatelli*²

INTRODUÇÃO

Qual o caráter público das políticas geradas no âmbito do Estado no contexto do capitalismo? Qual o papel da sociedade civil na reivindicação de políticas públicas? Discutir questões como essas nos levam a abordar a lógica da demanda e oferta (*input/output*) bem como a necessidade de planejamento e avaliação em políticas públicas com o objetivo de encontrar o que há de fato de público (social, participativo) nessas políticas. No escopo deste trabalho iremos nos ater principalmente nos aspectos normativos e legais em busca de orientações acerca do perfil do público a ser atendido, a previsão de meios e processos adequados e sua efetividade prática.

Mas também devemos ressaltar que não podemos pensar a educação infantil sem refletir também sobre a imagem da infância, base na qual se procura trabalhar. Porque imanente ao discurso sobre a infância está também uma noção de cidadania que se pretende promover. Assim é preciso buscar as origens dessas imagens nas representações sociais, as quais constituem um sistema de crenças e práticas que resultam em processos simbólicos e relações sociais, servindo tanto para orientar o indivíduo no mundo concreto quanto permitir a tomada de posição e inserção na coletividade (GOULART, 1993).

Desse modo, o objetivo geral do trabalho consiste em explorar as relações entre a política de Estado relativa à oferta de educação infantil, bem como a relação desta com o mercado e o público-alvo a que se dirige.

O objetivo específico reside em analisar elementos do cotidiano da educação infantil, em relação aos investimentos em infraestrutura, valorização dos profissionais da educação infantil e aspectos da prática pedagógica, buscando perceber o que pode contribuir ou dificultar o alcance da qualidade no atendimento.

METODOLOGIA

1Universidade Federal do Tocantins, membro do Grupo de Pesquisa CEP – Cultura, Educação e Política. E-mail: samuelcorrea@uft.edu.br;

2Universidade Federal do Tocantins, líder do Grupo de Pesquisa NEIL – Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem. E-mail: naldalli@mail.uft.edu.br

O presente trabalho se caracterizará como sendo um estudo exploratório, a abordagem do estudo será de natureza predominantemente qualitativa e, para operacionalizar a pesquisa, será realizado um estudo bibliográfico, documental e de coleta de dados junto à Secretaria de Educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Podemos iniciar nossa discussão dizendo que política pública consiste menos em um objeto de estudo específico e mais em um cabedal de conceitos inseridos numa abordagem sobre as ações do governo que são coletivizadas para a sociedade (SOUZA: 2006). Geralmente se procura entender as políticas públicas tomando como referência aquilo que o Estado faz. Mas será que tudo o que o Estado produz efetivamente tem um caráter público? No contexto do capitalismo, talvez a pergunta mais objetiva seja no sentido de se saber porque o Estado participa da produção social. Essa questão ganha ainda mais relevo quando se nota que longe de atender ao bem comum, as políticas públicas propostas pelo Estado no contexto do capitalismo visam a atender interesses particulares ou de coletivos privilegiados socialmente.

Então porque o Estado realiza políticas públicas e com qual finalidade? A sociedade capitalista enfatiza o papel do mercado como produtor e distribuidor de produtos, mas uma parte significativa de esforços dos quais a sociedade precisa não são de interesse ou não estão ao alcance do sistema privado, de modo que emerge a responsabilidade do Estado no atendimento dessas demandas que extrapolam a esfera do mercado. Desse modo temos de um lado uma esfera econômica que distribui de modo desigual seus bens e produtos e de outro uma esfera política que procura corrigir, mesmo de forma limitada, essas distorções.

Como é possível se contrapor a este sistema? Uma alternativa passa pela luta por mecanismos de ajuste social, dentre os quais, cabe mencionar o aprofundamento da democracia no sentido social e participativo do termo, visando uma participação efetiva da população enquanto coletividade, de modo que a mesma ocupe os espaços públicos, tomando parte das ações em todas as etapas de produção das políticas públicas.

A luta em tela não é de fácil resolução, haja visto que o Estado capitalista tem seus objetivos atrelados a uma classe dominante do ponto de vista econômico, expressando esse poder através das normas e leis que vigoram na sociedade com vistas ao processo de acumulação.

Mas se o Estado privilegia uma classe em detrimento de outras porque se dispõe a atender mesmo parcialmente demandas de grupos em situação de risco social? Uma hipótese é que a regra da maioria válida na democracia sufragista demanda a ampliação do apoio político, o que pode ser obtido oferecendo produtos e serviços. Mas ao mesmo tempo não pode prescindir do processo de acumulação lucrativa, pois é dela que extrai os recursos para manter seu aparato institucional (SANTOS, 2007).

Não é furtivo que a ação política dos movimentos sociais encontre intensiva repercussão no pensamento marxista, na medida em que levantam o problema da consciência coletiva e as possibilidades de mudança desta, bem como os meios para transmissão de informações políticas com vistas à transformação da realidade social.

Bakhtin nos adverte que para uma representação social se tornar diretriz numa pauta de reivindicação política é preciso que ela ascenda à condição de questão coletiva. Neste ponto Kosik identifica três formas básicas de ação, quais sejam, a alienação ou postura acrítica, a modificação existencial ou mudança individual no olhar acerca do mundo e por fim, a transformação revolucionária, através da qual tanto ator quanto o mundo se modificam.

No campo da educação, é Gramsci quem coloca os fundamentos da luta política, no sentido da transformação cultural, uma visão de mundo autônoma, o reconhecimento do outro como um interlocutor racional, a percepção do papel e posição dos intelectuais orgânicos em cada classe social e o caráter processual de toda mudança social.

Em linhas gerais, os movimentos sociais apoiam sua ação na percepção comum da existência de carências e a necessidade de promoção de direitos básicos, bem como o trabalho coletivo ou ação política, que implica na passagem da necessidade à reivindicação. Ao se reconhecer as carências comuns dá-se o primeiro passo para formular demandas e criar um discurso e uma prática que promova o acesso aos bens e direitos de que se entende haver necessidade. Aqui urge distinguir entre o rol de direitos que o grupo político no controle do Estado, por seu interesse e iniciativa, oferta aos cidadãos, daquele que os próprios cidadãos, avaliando sua condição, estabelece como prioridade, pois são estes últimos que na democracia devem estruturar a ação do Estado, reivindicando políticas públicas (GOULART, 1993).

Neste sentido cabe distinguir as principais etapas que constituem as políticas públicas: num primeiro momento temos uma demanda ou conjunto destas (*inputs*) que

são apresentadas ao governo na expectativa de que sejam incluídas na agenda das políticas públicas a serem implantadas.

Caso seja bem sucedido este processo de encaminhamento, as demandas se transformam em políticas públicas que são desenhadas em planos, programas e projetos subsidiados pela coleta de dados sobre o setor em que se deseja interferir (saúde, educação, segurança, etc). Uma vez executada (*output*) uma política pública se torna passível de avaliação quanto ao seu mérito, desenho, realização e resultados obtidos. O processo de avaliação é essencial porque permite fazer um *feedback* sobre a atuação do governo nos setores chaves da vida social e aperfeiçoar os instrumentos de governança. Assim, podemos dizer que a política pública permite analisar as intenções e ações efetivas do governo, envolvendo múltiplos atores e níveis de decisão. Embora possa causar impactos no curto prazo, genericamente qualquer política pública é desenvolvida tendo como perspectiva efeitos de longo prazo (SOUZA, 2006).

Uma vez que uma demanda entra na pauta da agenda política de governo e se prevê uma ação então se torna necessário produzir um planejamento. Neste sentido, podemos apontar dois pressupostos de análise no que tange ao tema do planejamento de políticas públicas: 1. se trata de um processo e não apenas um produto técnico; 2. esse processo ganha sentido e relevância com sua implementação, da qual decorrem os resultados práticos de uma política, programa ou projeto.

Neste sentido, haveriam basicamente três visões típicas de planejamento e implementação de políticas públicas:

- a) a ideia de que um plano bem desenhado produz os resultados esperados;
- b) existe uma relação dinâmica entre plano e execução, de modo se fazem necessários mecanismos de gestão tais como monitoramento, auditorias e reuniões técnicas e de formação/orientação;
- c) na perspectiva popular o ponto chave consiste na participação da sociedade civil na implementação dos planos como forma de controle sobre os resultados.

No que tange aos países em desenvolvimento, podemos indicar algumas variáveis que incidem sobre o planejamento de políticas públicas:

- a) os aspectos políticos institucionais incluem o sistema político, Estado e sociedade civil;
- b) os aspectos financeiros dizem respeito à escassez de recursos, o que leva à dependência de auxílio oriundo geralmente de agências multilaterais;

c) a capacidade técnica de gestão, que implica na constatação da falta de recursos humanos capacitados e motivados, equipamentos, experiência e competência técnica dos órgãos responsáveis para planejar as políticas públicas.

Via de regra estes problemas estão correlacionados ao excesso de centralização, falta de articulação ou conflitos internos dentro da própria estrutura burocrático-estatal (PUPPIM, 2006).

Neste sentido é imprescindível ao estudo da temática a utilização de ferramentas para avaliação de políticas públicas. A relação de critérios passíveis de emprego é bastante ampla, de modo que a escolha depende do que se deseja enfatizar no processo de avaliação. Em geral critérios oriundos da área da gestão (eficiência, eficácia, análise custo-efetividade, satisfação do usuário), da área ambiental (impacto, sustentabilidade) e da área social (equidade) são misturados para construir uma metodologia mais confiável.

Em linhas gerais a aplicação dos critérios depende de uma identificação prévia dos objetivos e da posterior quantificação dos resultados obtidos. Para tanto se recorre ao uso de indicadores, que podem ser compreendidos como parâmetros que permitem visualizar a natureza e estado de um determinado fenômeno. Uma vez selecionados os critérios e indicadores a serem utilizados, pode-se então passar às comparações com um padrão referencial.

Tendo em vista os diferentes objetivos possíveis de uma avaliação de política pública, podem-se distinguir três modalidades de avaliação: avaliação de metas, avaliação de processos e avaliação de impacto:

1. A *avaliação de metas* coloca como objetivo a mensuração do sucesso obtido por um programa, que são os resultados mais evidentes dele decorrem (quantitativo de público atendido e qualidade dos serviços prestados).
2. A *avaliação de processo* tem como objetivo central identificar falhas na elaboração dos procedimentos, supervisionar a execução dos procedimentos de implantação do programa em tela, identificar ocorrência de obstáculos ou possibilidade destes que possam comprometer a execução e assim gerar dados para o replanejamento. O foco central aqui é realizar a avaliação permanente durante da execução do programa para aperfeiçoar as ferramentas empregadas.
3. Já a *avaliação de impacto*, focaliza os efeitos produzidos para a coletividade buscando verificar se há efetividade nas propostas e, caso positivo, saber se as mudanças se dirigem para os objetivos estabelecidos previamente, o que se reveste de grande importância, pois a relação de causa-efeito entre as ações executadas no

âmbito de um programa e os resultados delas decorrentes poderão indicar o grau de sucesso da política pública em termos práticos (TREVISAN, p. 2008).

O PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO

Em se tratando dos marcos normativos acerca da Educação Infantil, os principais aspectos a serem levados em conta para discutir a questão giram em torno do modo como o poder público tem buscado atender à demanda por educação para crianças de 0 a 5 anos, a questão da proporção/razão adulto/criança nos estabelecimentos educacionais e o cuidado humano como parte essencial no processo formativo na Creche e Pré-escola.

Inicialmente é preciso registrar que os debates sobre a importância qualitativa da educação infantil foram marcados por três perspectivas. A primeira assinalada pela abordagem psicológica, que enfatizava os efeitos negativos da separação entre mãe e filho. A segunda tinha como foco a “Teoria da privação cultural” (década de 1960), enfatizando a existência de tais instituições era necessária para os filhos da classe pobre, pois representaria a possibilidade de desenvolvimento cognitivo para as crianças desta classe, haja vista que, no meio familiar tal possibilidade era limitada devido as suas condições socioeconômicas. E por fim, a partir da década de 1980, o debate sobre sua necessidade passou a ser marcada pela valorização das experiências vividas pelas crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, independente de classe social ou situação econômica. (PNQEI, 2006)

Segundo Kramer (2006) em termos históricos, três períodos delineiam a perspectiva de proteção à infância brasileira. O primeiro período, que vai do descobrimento até 1874, revela que pouco se fazia pela infância, tanto do ponto de vista jurídico, quanto de outras alternativas de atendimento. No segundo período, datado de 1874 a 1889, observou-se a existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, mas que em alguns casos não se concretizavam. E por fim, o terceiro período, demarcado pelos anos 1900, representa a intensificação dos progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança.

Mas como avaliar a qualidade da educação ofertada às crianças da primeira idade? Um caminho possível é pensar a partir dos valores que correspondem aos direitos fundamentais das crianças. A estes direitos devem corresponder o devido investimento no sentido de estabelecer parâmetros de qualidade e garantir recursos para investir na educação infantil. Neste sentido, podemos indicar como marcos legais

que orientam a oferta de educação infantil nos termos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069 de 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB nº 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI – 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Res. 01/99 e Res. 05/09) e por fim, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI - 2006 (CORRÊA, 2003).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. Art. 205 diz que a educação constituiu-se um direito de todos e dever do Estado e da família. E no seu Art. 208, inciso IV, explicita que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade - Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006” (BRASIL, 1988)

Em suma, o marco legal da Constituição Federal de 1988 prevê a ampliação do atendimento em Educação Infantil e melhoria na qualidade dos serviços, bem como critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CORREA, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem ratificar os direitos preconizados pela CF/1988, estabelecendo em seu Art. 53 que: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E continua em seu Art. 54, inciso IV, especificando como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

Podemos considerar como divisor de água, no campo de garantida à educação como um direito, a LDB 9.394/96 de 1996, que incorporou oficialmente a Educação Infantil no sistema de ensino: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, Art. 29). Apresenta assim, uma seção específica para este nível de ensino com três artigos próprios. Especifica a sua finalidade, o local onde será oferecida, a faixa etária, como será avaliação e a formação do profissional para atuar na Educação Infantil.

Vale registrar ainda que em 1998 foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que por sua vez, indica os princípios para um trabalho de qualidade nos seguintes termos: respeito à dignidade e aos direitos das crianças em sua diversidade cultural; o direito à

brincadeira como forma de comunicação e expressão; o acesso a bens socioculturais e socialização por meio da produção cultural e inserção nas práticas sociais efetivas; mas em particular no cuidado material e existencial necessário para a manutenção da vida e crescimento saudável.

Ainda no campo curricular, em 1999 foram Instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Res. 01/99), atualizada dez anos depois por meio da Resolução 05 de 2009. Este documento procurou ratificar os pressupostos no campo do direito à Educação já estabelecido pelos marcos legais anteriores, além de indicar os objetivos, definições, concepção da Educação Infantil, concepção e objetivo das propostas pedagógica, a organização de espaço, tempo e materiais, a questão da diversidade (crianças indígenas, infâncias do campo, crianças quilombolas), avaliação e a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Em se tratando dos princípios que devem nortear as propostas pedagógicas, fica estabelecido em seu Art. 6º que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

Em 2006, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, dividido em dois volumes e um encarte sobre Infraestrutura. Este documento traz referências sobre qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas de ensino, acerca dos aspectos referentes às propostas pedagógicas a serem elaboradas, o papel da gestão, as relações interpessoais no interior das instituições, a formação docente e a infraestrutura. Segundo o documento, pesquisas realizadas revelam que as Instituições de Educação Infantil que apresentaram melhores índices de qualidade foram aquelas:

[...] com pessoal qualificado e currículo mais sistematizado, combinando educação e cuidado, com um máximo de 13 crianças por adulto e geralmente duas professoras por classe. Outros fatores que contribuem para a qualidade são as relações interativas calorosas com as crianças e o entendimento de que o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento social são aspectos complementares. Outros fatores são a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contem com recursos pedagógicos adequados e uma formação continuada em serviço. (PNQEI, 2006, p. 28)

Em contrapartida, a mesma pesquisa revelou que os piores resultados em termos de qualidade estavam em Instituições ligadas a um forte caráter assistencial, com profissionais não qualificados em termos de formação, com baixos salários, além de uma alta rotatividade na equipe. (PNQEI, 2006).

Podemos observar que, quando se trata então de qualidade algumas especificidades precisam ser consideradas como, por exemplo, o direito à infância sem antecipar a escolaridade do ensino fundamental, mas sem esquecer de levar em conta a continuidade destes segmentos; um ambiente educativo que contemple as indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas; O respeito aos direitos fundamentais das crianças; a otimização das condições de trabalho docente e dos recursos materiais. (KUHLMANN JR, 2003)

Destarte, os problemas de ordem pedagógica que atingem a educação infantil incluem: a antecipação cada vez mais de atividades tidas como de alfabetização já para as turmas de 5 anos; os brinquedos com frequência são obtidos por meio de doação e não através de aquisição por parte do Estado/ investimento público e tem seu uso regrado e limitado pelas professoras; a rotina é rígida e impermeável a práticas criativas e inovadoras; a exigência de alfabetização ao final do 1º ano da Educação Fundamental produz cobrança pela antecipação do processo de alfabetização para a etapa da Educação Infantil, enquanto, no que tange aos recursos empregados, o que se constata é que a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos levou a uma ênfase de investimentos neste em detrimento da educação infantil (CORREA, 2011).

Para Kuhlmann Jr. (2003, p. 54) ao se analisar as políticas voltadas para educação infantil é preciso considerar que,

O assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional, específica para os pobres, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

Assim, é perceptível que ainda persiste uma divergência entre os aspectos textuais da legislação e sua implementação e que as desigualdades não foram superadas nem com a definição de um Referencial Curricular, nem com a passagem da esfera administrativa assistencial para a educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que as políticas públicas emergem no contexto do capitalismo como coerção da desigualdade gerada pela lógica do livre mercado. Assim o Estado promove a oferta de serviços no intuito de minorar as falhas na oferta de serviços essenciais à população que ou não estão disponíveis através do mercado ou a oferta via mercado não tem uma cobertura suficiente para atender a demanda.

Como seria possível ampliar a oferta de serviços no sentido de atender as demandas para além da lógica de mercado? A aposta consiste em priorizar a mobilização social como meio de retirar as políticas públicas da esfera de interesse privativo do grupo no poder e transferir para a sociedade civil. Isso implica numa compreensão por parte da população de que as políticas públicas em contexto democrático devem partir dos *inputs*/demandas sociais para gerar os *outputs*/ações políticas no sentido de solucionar problemas de ordem coletiva.

No que tange ao planejamento, cabe ressaltar num primeiro plano que a escassez de recursos para financiar as políticas públicas coloca em risco até mesmo a oferta de serviços essenciais à população em saúde, segurança e educação, o que acirra a disputa por recursos oriundos do Estado entre as diferentes frações de classe, sendo notório que o capital prévio e a presença no aparelho de Estado é um instrumento essencial para mobilizar políticas públicas em favor deste ou daquele grupo.

O discurso ideológico na esfera do planejamento se reveste de caráter tecnicista, recorrendo a normas e procedimentos técnicos supostamente isentos para beneficiar as classes sociais com mais poder disponível e assim manter o *status quo* dominante. Assim é preciso avançar no sentido da promoção de um planejamento participativo, no qual a população seja dotada de soberania para decidir onde e como despende os recursos escassos gerados por ela mesma.

Em termos de legislação podemos dizer que muitos ganhos já ocorreram no sentido de garantir o direito à educação infantil. No entanto, quando se pensa no atendimento oferecido a esta faixa etária, percebemos que muito ainda precisa ser feito para de fato se alcançar uma excelência na qualidade da educação recebida. Neste sentido, pensar em qualidade perpassa uma análise da implementação das políticas públicas destinadas à infância considerando o contexto sociocultural-histórico-político específico, pressupondo assim a formação de seus profissionais, as práticas pedagógicas desenvolvidas, as condições objetivas para desenvolvimento das ações e a observação da diversidade existente na realidade local, dentre outros aspectos que podem ser elencados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006 (Vol 1 e 2)
- BRASIL. CNE. **Resolução CEB 1/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DOU, de 13 de abril de 1999.
- BRASIL. CNE. **Resolução CEB 5/09**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DOU, de 18 de dezembro de 2009.
- CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, 2003, n. 119, p. 85-112.
- CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educ. Pesqui.**, Abr 2011, vol. 37, n.1, p.105-120.
- GOULART, F. A. A. Social Representations, Political Action and Citizenship. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v.9, n.4, p. 477-486, Oct/Dec, 1993.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SO: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003.
- KUHLMMAN JR., Moysés. **Educação e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Rev. Adm. Pública**, v. 40, n.2, p. 273-287, Abr 2006.
- SANTOS, Reginaldo Souza. Compreendendo a natureza das políticas do Estado capitalista. **RAP**. Rio de Janeiro p. 819-834 set/out 2007.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16, p.20-45. Dez 2006
- TREVISAN, Andrei P.; Van Bellen, Hans M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Rev. Adm. Pública**, v.42, n.3, p.529-550, Jun 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DE PESQUISAS ACADÊMICAS DA UNESP, UNICAMP E USP (1990 - 2010)

Jeniffer de Arruda¹
Elieuzza Aparecida de Lima²
Amanda Valiengo³

INTRODUÇÃO

O olhar contemporâneo que se tem para a Educação Infantil como parte da Educação Básica e como um direito das crianças pequenas é algo muito recente. Na apresentação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), um importante documento elaborado recentemente, está ressaltado: “O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 2009, p. 7). Diante disso, a preocupação em se estudar essa área do conhecimento é ainda mais recente. As Diretrizes trazem, também em sua apresentação, que: “Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009, p. 7).

Buscar compreender melhor a Educação Infantil foi o que incentivou a pesquisa cujos resultados compõem Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2012 (ARRUDA, 2012). A escolha desse tema para a pesquisa aconteceu por entender que, no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, há uma defasagem no que diz respeito à Teoria Histórico-Cultural nas disciplinas. Em virtude disso, houve a necessidade de estudar um pouco mais essa teoria, para poder dar continuidade aos estudos e à prática pedagógica com uma base teórica sólida, além de entender que essa teoria é, hoje, a que mais consegue responder aos meus anseios.

¹Pesquisadora da investigação apresentada junto a Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp de Marília, SP. E-mail: je_arruda@hotmail.com

²Orientadora da pesquisa discutida e professora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, SP. E-mail: aelislima@ig.com.br

³Colaboradora dos estudos realizados e professora junto à Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG. E-mail: ducavaliengo@gmail.com

Facci (2006, p. 11), em seu artigo intitulado “Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica”, que faz parte do livro *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil – as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*, destaca: “A psicologia Histórico-Cultural teve início com as obras de Vigotski (1896-1934). Este pesquisador desenvolveu seu trabalho com base marxista.” Em sua época, outros estudiosos também se interessaram em desenvolver pesquisas com essas bases, tais como, Elkonin, Luria, Leontiev e outros.

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade. [...] Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. (FACCI, 2006, p.13).

Essa teoria defende que, “[à] medida que ocorre a interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer.” (FACCI, 2006, p. 22) E ainda, como afirma Facci (2006, p. 23), no fim de seu artigo,

[...] o homem apropria-se do mundo dos objetos por intermédio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve, e também pela maneira como sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da Educação.

Partindo desses conceitos a pergunta que instigou os trabalhos investigativos da pesquisa foi “Quais as contribuições de produções acadêmicas encontradas em fontes de informações digitais da Unesp, Unicamp e USP, para reflexões sobre as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil?”

Tendo como base essa questão motivadora, fizemos uma busca de teses e dissertações nas fontes de informações digitais de três Universidades do Estado de São Paulo, delimitando a expressão “Educação Infantil” no título dos trabalhos, tendo como base o período de 1990 a 2010, para saber o que já se tinha produzido sobre Educação Infantil e quais dessas produções tinham como fundamentação teórica a Teoria Histórico-Cultural. Foram encontrados 255 trabalhos no total, sendo analisados 209, pois foram descartados trabalhos repetidos e trabalhos de outras universidades

que não fossem da USP, da Unesp ou da Unicamp. Dos 209 trabalhos analisados, 36 têm a Teoria Histórico-Cultural como base teórica. Dos 36, encontramos vários temas pertinentes para discussões sobre o campo da Educação Infantil, como, por exemplo, o lúdico/brincar; a formação de professores; alfabetização e a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dentre esses trabalhos, foram escolhidos aqueles cujos temas eram mais relevantes, na tentativa de revelar, modestamente, contribuições da Teoria Histórico-Cultural para embasamento teórico-prático das ações de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Este texto explicita o caminho percorrido durante a pesquisa, explicando as escolhas para a realização deste trabalho, destacando notas sobre o recente olhar que se tem para essa área da Educação como objeto de estudo e algumas discussões sobre os dados produzidos na investigação. Nessas explicitações, destaca-se que indicações sobre três pesquisas com base nessa Teoria (foi selecionado um trabalho de cada um dos quadros finais da Unesp, Unicamp e USP).

A pesquisa teve como objetivos:

- ✓ refletir sobre as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a atuação de professores de crianças pequenas, a partir de produções acadêmicas encontradas na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no período de 1990 a 2010;
- ✓ compreender com mais profundidade a atualidade da Teoria Histórico-Cultural, por meio dos textos acadêmicos localizados;
- ✓ e discutir sobre práticas pedagógicas potencialmente humanizadoras na Educação Infantil, por intermédio dos trabalhos acadêmicos encontrados.

METODOLOGIA

Pela atualidade e contribuições desses fundamentos para melhor pensarmos princípios, objetivos e encaminhamentos didático-pedagógicos para a educação com crianças pequenas (LIMA, 2001; 2005), o foco de trabalhos acadêmicos foi delimitado para a Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural.

A seguir, serão explicitados os percursos metodológicos utilizados na investigação. A principal ação que envolveu a pesquisa foi o levantamento bibliográfico de produções acadêmicas. Para isso, principalmente por se tratar de um trabalho de conclusão de curso, tivemos que fazer algumas delimitações:

- * Escolha da base de busca de informações digitais de três Universidades públicas: Unesp, Unicamp e USP
- * Delimitação da expressão de busca dos dados: “Educação Infantil”, no título; publicações brasileiras;
- * Data de publicação dos trabalhos: de 1990 (devido à recente produção acadêmica sobre o tema da investigação) a 2010 (por ser o ano anterior ao início do meu TCC);
- * Material: Dissertações e Teses.

Depois de fazer essas delimitações, foi feito um levantamento bibliográfico que buscou verificar a produção acadêmica nessas três universidades sobre Educação Infantil, e quais desses trabalhos têm como fundamentação teórica a Teoria Histórico-Cultural, para uma percepção geral de algumas contribuições dessa teoria para a prática pedagógica com crianças pequenas. Para isso, utilizamos os resumos e as palavras-chave dos trabalhos encontrados. Esses resumos foram transcritos exatamente da maneira que o autor redigiu, inclusive as palavras-chave seguiram a redação dos próprios autores.

Os resumos dos trabalhos encontrados foram copiados em pastas e separados por base de dados. Os resultados desse levantamento foram organizados em quadros, os quais congregam dados essenciais para a pesquisa e também permitem imediata visualização e acesso às informações encontradas nas fontes digitais:

- * ACERVUS - catálogos do acervo de Livros e Teses da Unicamp;
- * ATHENA – catálogos do acervo de Livros, Teses e coleções de periódicos da Rede de Bibliotecas da Unesp;
- * DEDALUS – catálogos do acervo de Livros e Teses da USP.

Os quadros foram organizados da seguinte forma: *REFERÊNCIA; TEMA; RESUMO E PALAVRAS-CHAVE; OBJETIVO; METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.*

Tal pesquisa pode ser classificada como abordagem qualitativa, ao preocupar-se em compreender e interpretar aspectos da produção acadêmica - teses e dissertações - que possam contribuir para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Utiliza-se de elementos que nos conduzem a pensá-la e entendê-la como bibliográfica, pois, conforme destaca Gonsalves (2005, p. 34), “[...] caracteriza-se [...] pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.”

Os percursos metodológicos descritos acima compreendem, assim, coleta dos dados em bases digitais da USP, Unesp e Unicamp, para reunião e sistematização desses dados, com o propósito de interpretar produções acadêmicas relativas à Educação Infantil, com fundamento na Teoria Histórico-Cultural.

O levantamento bibliográfico constitui um Banco de Dados com informações bibliográficas dos trabalhos, acompanhadas de resumos, tendo por objetivo possibilitar consultas posteriores, além de se tornarem instrumento de novas investigações, isso é denominado instrumento de pesquisa.

Explicitamos a seguir o caminho percorrido para elaboração do instrumento de pesquisa apresentado no trabalho: no quadro da fonte de busca Acervus (Unicamp), foram analisados o total de 39 trabalhos, dos quais apenas sete (7) têm como fundamentação teórica pressupostos da denominada Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural, como observado mediante os resumos. Trinta (30) têm como base outras teorias e, em dois (2) estudos, não foi possível identificar a fundamentação teórica pelo resumo, que foi o elemento usado para as análises empreendidas nesta investigação.

No quadro da fonte de busca Athena (Unesp), foram analisados 61 trabalhos. Desses, 15 têm a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica; 38 têm como base outras teorias e, em oito (8) trabalhos, não foi possível identificar a base teórica por meio do resumo.

No quadro da USP (fonte de busca Dedalus), foram analisados 109 trabalhos: destes, quatorze (14) têm como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, 70 são embasados em outras teorias e, em vinte e cinco (25) pesquisas, não foi possível identificar a fundamentação teórica a partir do resumo.

Na segunda parte do trabalho, a tentativa foi de trazer reflexões, a partir das pesquisas acadêmicas selecionadas, sobre algumas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. Para isso, houve a apresentação e breve sistematização de conceitos apresentados em três trabalhos acadêmicos localizados nas bases de fontes digitais da Unicamp, Unesp e USP. Foi escolhido um trabalho de cada um dos quadros. A partir disso, fazemos uma apresentação e discussão de dados oriundos dessas três pesquisas, discutindo, de modo geral, possibilidades de práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as concepções de criança, aprendizagem e professor defendidas pela teoria estudada por nós.

Aqui destacamos os trabalhos escolhidos e os aspectos essenciais que trazem.

Fonte de buscas Acervus (Unicamp)

- ✓ PALMA, Rute Cristina Domingos da. **A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** 2010. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010. Esse trabalho retrata aspectos do momento em que vive o aluno de graduação, o qual os fundamentos do conceito de atividade de Leontiev vêm responder e atender. Aborda também aspectos da formação didática necessária para a docência na Educação Infantil.

Fonte de buscas Athena (Unesp)

- ✓ PASQUALINI, Juliana Campregheer. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006. Esse trabalho retrata aspectos do desenvolvimento infantil e da educação infantil até os seis (6) anos (especificidades da criança na Educação Infantil), trazendo aspectos históricos da Educação Infantil e questões importantes sobre valorização da Educação Infantil e dos seus professores.

Fonte de buscas Dedalus (USP)

- ✓ LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. 322 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009. Tal estudo traz discussões sobre funções da Educação Infantil à luz da necessidade da alfabetização e letramento e dos direitos da criança.

A partir desse percurso metodológico traçado durante a pesquisa, há, na sequência, apontamentos sobre discussões realizadas na investigação.

DISCUSSÃO

As buscas nas fontes de informações digitais evidenciam que os trabalhos acadêmicos com base na Teoria Histórico-Cultural são estudos recentes, reveladores de como essa teoria vem sendo mais estudada ao longo dos últimos anos.

Assim, pois, a partir dos trabalhos realizados, é possível concluir que:

- ✓ Dos 209 trabalhos analisados, 36 são fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, o que equivale a 17% do total;
- ✓ Apenas dois (2) dos 209 trabalhos analisados foram publicados na década de 1990, sem chegar a um por cento do total; todos os outros são publicações depois do ano 2000 – totalizando 99%;
- ✓ Os temas mais abordados são: lúdico/brincar (17%); formação de professores (14%); alfabetização (8%); e relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (8%).

Na segunda parte do trabalho, onde destacam-se reflexões sobre as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil, a partir da apresentação e discussão de dados oriundos de três estudos fundamentados nessa teoria, alguns fatos valem ser destacados:

- ✓ A riqueza dos estudos elaborados pelas pesquisadoras os quais foram focos deste trabalho;
- ✓ Nos temas escolhidos e pesquisados pelas estudiosas é possível localizar conceitos da Teoria Histórico-Cultural essenciais para refletirmos sobre o trabalho com crianças pequenas e sobre quem é a criança e o professor da Educação Infantil. Compreendemos que esses estudos trazem aspectos que confirmam a existência de especificidades do trabalho com crianças pequenas, seja na formação de professores que se dedicam a elas em instituições escolares, ou na apropriação de conhecimentos tais como a leitura e a escrita;
- ✓ Os trabalhos trazem questões históricas sobre a Educação Infantil, no Brasil: dados indispensáveis ao estudar o tema em questão;
- ✓ Os diferentes temas que podem ser abordados pela Teoria Histórico-Cultural;
- ✓ A importância de se ter uma plena formação de professores com uma base teórica sólida, e também com noções de prática docente;
- ✓ A relevância de entendermos que as crianças são seres ativos e de direitos na sociedade. Assim, ao trabalharmos na Educação Infantil é necessário dar visibilidade a elas, deixá-las falar, participar, considerando-as protagonistas no processo de educativo;
- ✓ Os autores ressaltam o papel do professor e da intervenção pedagógica intencional no processo de ensino potencialmente motivador de aprendizagens infantis.

Enfim, o trabalho de conclusão de curso finalizado sintetiza algumas contribuições para a (re) pensarmos a Educação Infantil, em especial a formação inicial e continuada de professores de crianças pequenas. Sobretudo, no processo de investigação, alcançou o objetivo de ampliar e aprofundar conhecimentos sobre o assunto, contribuindo para a formação pessoal e profissional da pesquisadora, a partir do entendimento sobre a atualidade da Teoria Histórico-Cultural para a Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos trabalhos realizados, é possível considerar que os estudos realizados, com base na questão norteadora “*Quais as contribuições de produções acadêmicas encontradas em fontes de informações digitais da Unesp, Unicamp e USP, para reflexões sobre as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil?*”, cumpriram os objetivos propostos, especialmente, de entender melhor especificidades e atualidade da chamada Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural para a Educação, particularmente à Educação Infantil, refletindo, no conjunto do trabalho, sobre as implicações dessa teoria para a atuação de professores de crianças pequenas e possibilidades de práticas pedagógicas humanizadoras na Educação Infantil.

Depois de buscas em bases de dados digitais foi possível atingir os objetivos propostos, selecionando os trabalhos que assumiam como base a Teoria Histórico-Cultural. Numericamente, dos 209 trabalhos analisados, 36 destes assinalavam essa Teoria como base das discussões. Dentre 36, três (3) trabalhos foram selecionados para sistematização e interpretação, a partir dos quais buscou-se refletir sobre as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil.

Foi possível também revisitar, nesses trabalhos, a história da Educação Infantil no Brasil, os documentos elaborados para essa área da Educação, discutir questões sobre formação de professores, e outros pontos essenciais para (re) pensarmos a Educação Infantil.

Em relação à parte metodológica do trabalho, o caminho percorrido foi fundamental para a formação acadêmica da pesquisadora, com aprendizagens essenciais de ações de iniciação científica, sobretudo, na elaboração do instrumento de pesquisa.

Ações de pesquisa buscaram, modestamente, analisar os trabalhos escolhidos e ao perceber diferentes temas abordados nos trabalhos selecionados e que compuseram o instrumento de pesquisa, depreendemos o quanto são vastas as

possibilidades de estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural na área de pesquisa com foco na Educação Infantil e, em especial, as contribuições desse aporte teórico para reflexões sobre o desenvolvimento infantil, o papel do adulto (do professor), da aprendizagem e da criança como sujeito ativo nas práticas pedagógicas potencialmente humanizadoras na infância. Foi possível aprender e sistematizar, de modo breve, aspectos conceituais essenciais para entendimentos sobre quem é a criança da Educação Infantil (que lugar ocupa ou deve ocupar nas relações educativas), quem é (ou deve ser) o professor/profissional que trabalha com ela e como se dá a aprendizagem infantil.

Os estudos aqui realizados afirmam a recente trajetória da Teoria Histórico-Cultural no Brasil e confirmam que há especificidades no trabalho com crianças pequenas. Os três trabalhos escolhidos ressaltam esses pontos. A pesquisa realizada revelou ainda que mesmo os estudos acadêmicos que trazem a Educação Infantil com ênfase na Teoria Histórico-Cultural sendo recentes, é uma área do conhecimento que vem crescendo cada vez mais; outro ponto que a pesquisa trouxe foi a questão das concepções de criança, professor e aprendizagem defendidas pela teoria; além de trazer também questões práticas que podem auxiliar no trabalho pedagógico com crianças pequenas; no caso deste trabalho, tanto aspectos teóricos quanto práticos são, um pouco mais explicitados, em relação aos seguintes assuntos: matemática – aprendizagem e formação de professores; alfabetização e letramento; relações entre desenvolvimento infantil e ensino, que são os temas principais dos estudos selecionados para sistematização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: FACCI, M. G. D.; ARCE, A., DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001, Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

_____. **Infância e teoria histórico-cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. 2005, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil:** contribuições teóricas e concepções de professores. 2009. 322 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. **A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** 2010. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006.

LUDICIDADE E CORPO: QUALIDADE DE VIDA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

*Daniela Arroyo Fávero Moreira¹
Marcia Cristina Argenti Perez²
Andreza Marques de Castro Leão³*

INTRODUÇÃO

A linguagem corporal é considerada como um elemento mediador no processo de aprendizagem e conhecimento. Na Educação Infantil, período de 0 a 05 anos, principal fase do desenvolvimento da capacidade cognitiva e de socialização, a manifestação dos sentimentos é através de gestos, e expressões faciais, algo facilmente observado possibilitando a comunicação da criança com o adulto. A revisão da literatura é unânime em constatar que o educador deve aprimorar seus métodos de observação para ter um conhecimento maior da criança e do meio que a cerca, visando sempre o bem estar da criança no ambiente pedagógico.

Em outras palavras a expressão corporal é considerada como um:

Aprendizado de si mesmo: com esse conceito não estamos dizendo que os atos da criança percam a espontaneidade, mas que, pelo contrário, o ser humano é por natureza um ser espontâneo que põe em jogo, a cada instante, a sua capacidade criativa. Nesse aprendizado de si mesmo apelamos à sua possibilidade de transformação e ao aproveitamento de sua própria espontaneidade e criatividade com o objetivo de chegar a um maior aprofundamento e enriquecimento de sua atividade natural. A expressão corporal é, assim, uma espécie de estilo pessoal de cada indivíduo, manifestado através de seus movimentos, posições e atitudes. (HARF; STOKOE, 1980, p. 17)

Trabalhos voltados para o desenvolvimento da expressão corporal e qualidade de vida são capazes de estimular diferentes formas de lidar com o indivíduo em seu convívio social.

Por isso, vemos como muito importante a introdução dessa atividade desde o momento do ingresso da criança na pré-escola. Isso não contradiz nossa opinião no sentido de que a expressão corporal é uma atividade vital que não conhece limites

¹Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: danielaarroyo07@hotmail.com

²Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.

³Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, e.mail: andreza_leao@yahoo.com.br

institucionais. Começa ao nascer e termina com a morte; pode e deve ser realizada em todos os âmbitos nos quais o homem atua.

Não se pode negar que as crianças são curiosas por natureza, sendo importante não aguçar ainda mais essa curiosidade além do que elas já apontam em sala de aula como dúvida. Nesta fase elas precisam de estímulos para aprenderem desenvolver suas qualidades, sendo estimuladas à curiosidade, sempre com fins pedagógicos, em momentos propícios com a faixa etária e com objetivos definidos, já que, as experiências vivenciadas pelas crianças nesse período, pode influenciar seu comportamento em todo seu convívio social e familiar.

Harf e Stokoe (1980, p. 32-33) afirmam que:

Uma criança que desenvolve bem seus sentidos pode conseguir boas percepções. Com boas percepções formam-se imagens claras. Numa imagem clara baseia-se uma linguagem (seja verbal, escrita ou corporal) ampla e precisa, graças à qual estabelece uma boa relação consigo mesma e o mundo exterior.

Acredita-se que seja possível a conscientização pela qualidade de vida por intermédio das atividades lúdicas as quais podem ser trabalhadas em sala de aula e através de assuntos, apontados pelos alunos, duvidosos ou curiosos. É importante despertar nos alunos, no processo pedagógico-socializante, seu desenvolvimento ético, moral, autoestima e autonomia, tendo como perspectiva a valorização da vida, respeito pelo próximo e pela cultura em que vivemos.

Por fim, pensa-se que trabalhar prevenção tardiamente, com adolescentes e adultos, será difícil a obtenção de resultados positivos, uma vez que conceitos já estarão internalizados da época de infância, sendo trabalhoso para modificá-los ou que haja flexibilidade para tal mudança.

Já, quando as crianças estão em início de aprendizagem o processo é mais lento e gradual, onde o conhecimento é passado aos poucos para uma melhor compreensão do que é ensinado para cada idade levando-se em consideração o seu grau de amadurecimento.

Tornar motivadora a aula do dia ou palestra a ser trabalhada em contexto escolar é importante para as crianças porque se acredita que o estímulo visual ou brincadeiras variadas, prendem mais atenção e tornam o ambiente mais prazeroso, criativo, incentivador e agradável, sendo este diferente da rotina diária.

A atividade lúdica com crianças muitas vezes, podem solucionar conflitos internos (subjetivo), afinal, criança gosta de brincar, e desta forma é um meio de aproximar-se da realidade delas através do mundo da fantasia desde que não seja

excessiva, e reais sentimentos, de forma que, prenda-se a atenção e faça com que se envolvam no processo de aprendizagem facilitando a capacidade de fortalecimento da mente humana (consciência), maior equilíbrio e autoestima. Trabalhos como estes são considerados elementos propiciadores de aquisição de conhecimento e aprendizagem.

Observa-se também, que o jogo desperta a curiosidade nas crianças, através de interações e este é um grande incentivo para o convívio social entre todos os envolvidos neste contexto educacional além de ser estimulante à comunicação e auxiliar no desenvolvimento crítico. Despertam a curiosidade e estimulam o processo de ensino-aprendizagem promovendo o desenvolvimento da estrutura psicológica que os fundamentam como cidadãos.

Sobre o fator social, constata-se que o jogo possui uma forte relação com o ato de brincar. Vivenciando a realidade externa (mundo), como aponta Vygotsky (1991), é que a criança imita por intermédio das brincadeiras, a sua realidade, exercendo os papéis imaginários criando e recriando seus conceitos e culturas.

Considerando o apontamento do autor, o papel do educador é ser um mediador da aprendizagem. Não se pode perder as diretrizes do jogo, estando sempre atento às reações dos participantes de forma que seja possível identificar comportamentos verbais e não verbais, levando-se em consideração o todo e a individualidade das crianças de acordo com os objetivos pedagógicos. Esta é uma maneira de aprender desenvolvendo a sensibilidade para com o outro e uma alternativa diferenciada para lidar com as situações de vida cotidiana em ambiente escolar.

Na realidade externa (mundo em que vivemos) existem muitas regras embora nem sempre as pessoas as cumpram, mas existem e deveriam ser cumpridas. Este é um fato e deveria ser incorporado pelas crianças o quanto antes, em sala de aula, para que aos poucos tenham consciência de que para tudo existe limite, regras e valores sendo que os mesmos devem ser cumpridos dentro e fora do contexto escolar. São as regras do dia a dia que devem ser cumpridas para que haja um bom convívio social.

É importante frisar também que as crianças precisam brincar e aprender a ser autônomas pensando no futuro, mas que também precisam de limites e compreender que alguns destes não devem ser ultrapassados. Os jogos são instrumentos pedagógicos considerados importantes porque através deles, da brincadeira, a criança passa a compreender de forma lúdica determinadas regras e valores morais e desta forma, começam a transportar estes conceitos conforme vão crescendo.

Os jogos podem ser trabalhados de acordo com o fim pedagógico, mas quando o assunto é sexualidade, um tema considerado antigo, nem sempre é trabalhado como deveria dentro do ambiente escolar. Um dos motivos (possibilidade) se deve pela insegurança de falar sobre o assunto por falta de preparo profissional. Este é um tema gerador de dúvidas e curiosidades. Desde que adaptado à faixa etária é possível ser trabalhado desde cedo possibilitando a eliminação de dúvidas, na prevenção de gravidez indesejada, preconceitos sociais e demais discriminações relacionadas ao tema.

A educação referente à sexualidade é necessária. A educação é processo de formação para a cidadania e para uma vida saudável. Todos os aspectos que puderem contribuir para essa finalidade devem estar na escola e devem estar presentes em qualquer processo educativo. A sexualidade é um desses aspectos. A Psicologia sabe o quanto a sexualidade é fonte de sofrimento; a Educação conhece as dificuldades de se lidar com ela nos espaços educacionais e da necessidade dessa tarefa. Por isso, os educadores buscam, permanentemente, aprimoramento nesta área. (BARBIRATO et al. 2004,p.10-11)

A sexualidade precisa estar envolvida no processo de ensino- aprendizagem desde a infância por se tratar de um período de descobertas do mundo externo, do próprio corpo, dos relacionamentos interpessoais e da socialização, além de ser uma fase que gera muitas curiosidades e dúvidas. Este assunto precisa ser trabalhado de forma reflexiva, crítica afim de que as dúvidas sejam saciadas.

A capacidade que a criança tem de expressar-se corporalmente através de movimentos livres, sem estereótipos, não se discute. Porém, diante de um mundo de incertezas, exigente nos processos de educação, essa espontaneidade vai se perdendo em detrimento de questões morais e sociais, preconceitos religiosos e sexuais e, por fim, recebendo punições que entram em cena reprimindo o movimento. (STOKOE; HARF, 1980, p. 11)

Os autores do GUIA DE ORIENTAÇÃO SEXUAL (2004, p.148), afirmam que:

A Orientação Sexual deve começar quando a criança entra na escola e se desenvolve ao longo de toda a seriação escolar. Na pré-escola e nas três primeiras séries do primeiro grau, não se estrutura com horários específicos, nem se constitui como matéria. Ela atende á demanda natural da criança e depende da capacidade de o professor perceber as manifestações da sexualidade infantil, para poder lidar adequadamente com elas.

Para tanto “Os pais devem ser informados sobre os pressupostos e objetivos do trabalho de Orientação Sexual, o que pode ser feito por meio de reuniões, entrevistas ou comunicações por escrito.” (BARBIRATO et al. 2004, p. 148)

A sexualidade está relacionada ao campo afetivo e não necessariamente está relacionada ao relacionamento íntimo. Propostas de atividades sobre este assunto poderão ser baseadas em filmes, dinâmicas, jogos educativos, dentre outros, como ferramentas no processo de apreensão e aprendizagem da criança. É fundamental a participação dos pais neste processo.

Os temas ligados á compreensão do corpo devem ser abordados para além das noções de um organismo, evitando a fragmentação. O corpo humano, como sede de sensações, desejos e emoções, a imagem que se tem dele e sua relação com a identidade de gênero, precisa ser percebido pelos alunos além de seus aspectos anatômicos e fisiológicos. Por isso, sempre procuramos abordar o corpo como um todo integrado e vinculado ao psiquismo e à sua construção sociocultural. Assim, a partir dessa visão, quando se discutir, por exemplo, os órgãos genitais, os alunos terão em mente uma visão não-fragmentada. (BARBIRATO et al. 2004, p. 151)

Os autores afirmam também que “A compreensão dos pais sobre a importância do trabalho com a sexualidade infantil e adolescente fortalece o trabalho de Orientação Sexual e pode abrir novas perspectivas de diálogo na própria família.” (BARBIRATO et al. 2004,p. 148)

Estes trabalhos visam o bem estar e a qualidade de vida além da promoção a auto-orientação como base seletiva de escolhas de acordo com seus contextos familiares. Colabora-se para que más influências deem noções equivocadas e prejudiciais às crianças. Exemplos: prostituição, abuso sexual.

Acredita-se que qualidade em educação infantil é planejar um ensino pedagógico-socializante baseando-se na realidade da população rumo a obter melhores resultados para o desenvolvimento global do aluno - intelectual e motor.

Da mesma forma que adultos possuem emoções, as crianças também as possuem e o brincar, em muitos momentos, são considerados como uma válvula de escape para o processo de alívio de estresse e das tensões, muitas vezes ocasionadas por conflitos e ansiedades. Por esse aspecto pode-se afirmar que a criança que não brinca pula um estágio de seu desenvolvimento. Possivelmente esta criança pode estar passando por alguma dificuldade emocional ou de relacionamento interpessoal, estes que precisam ser trabalhados em sala de aula ou até mesmo, com profissionais adequados para realizarem um diagnóstico preciso.

Sendo assim, aquela criança a qual se isola dos colegas de sala em momentos quaisquer, precisa ser avaliada de forma diferenciada. É importante que se procure compreendê-la de outras formas, conversando com ela e com os seus pais, de forma que não os intimide, nem que os exponha para que a criança sinta-se bem e acolhida.

A Orientação Sexual na escola é um processo que procura estimular a reflexão sobre todos os temas da sexualidade, especialmente os polêmicos. Visa a conquistar bem-estar sexual, relações de gênero com igualdade, respeito à diversidade sexual e prevenir problemas como a gravidez não-planejada, o abuso sexual e as doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a aids. Pretende favorecer nos alunos a aprendizagem do autocuidado e das decisões autônomas frente à sexualidade. (BARBIRATO et al.2004).

Diante deste contexto educacional não podemos deixar de levar em consideração a questão ética profissional. Antes do desenvolvimento da proposta de trabalho em ambiente escolar é necessária a apresentação das pessoas envolvidas neste processo lúdico e pedagógico onde os objetivos e demais aspectos envolvidos neste processo devem estar bem delimitados e esclarecidos. BARBIRATO et al.2004, p.150) pontuam que:

É preciso garantir a ética no trabalho, por parte dos alunos e do professor. O compromisso do educador deve ser o de manter sigilo e respeito por todas as manifestações dos alunos, sem levá-las ao conhecimento de outros colegas, pais, diretores ou orientadores, nem utilizá-las de nenhuma forma, para avaliar ou punir o aluno. Os alunos também devem se comprometer com o sigilo, acatando as diferentes formas de participação. O clima deve ser o mais aberto e respeitador possível. Todos precisam se sentir à vontade para manifestar suas ideias e opiniões, saber que serão ouvidos e respeitados pelos colegas. Assuntos polêmicos e delicados costumam propiciar debates acalorados, mas ninguém tem o monopólio da verdade nem o direito de fazer “chacota” ou “fofoca” com as opiniões alheias.

A ética é fundamental para que qualquer trabalho seja bem desenvolvido, uma vez que ela pode ser um fator influenciador nos resultados dependendo da maneira como a questão for abordada e recebida pela população envolvida no processo educacional. Este fator é de suma importância para o relacionamento interpessoal e o mesmo diz muito sobre a personalidade da pessoa e seu envolvimento com o compromisso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a qualidade de vida não é uma tarefa fácil já exige muito esforço e dedicação. Comprometimento e responsabilidade também devem ser seguidos como um forte compromisso ético.

Acredita-se na possibilidade de mudança de forma mais consciente, com prazer e flexibilidade na internalização de novos conceitos, normas e valores culturais. Para que isto aconteça é necessário que as pessoas estejam dispostas a agregarem novos valores, utilizando-se da sensibilidade com o próximo e desta forma, apresentarem-se mais dispostos a colaborar com o bem estar pessoal e social da comunidade.

Projetos educacionais relacionados à qualidade de vida, em educação escolar, são uma tentativa de colaborar na prevenção de conflitos subjetivos existentes, desenvolvimento de pensamentos preconceituosos, orientação quanto à sexualidade e também, são considerados, um incentivo à interação social, além de despertar nas crianças curiosidade e pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

BARBIRATO, M. A.; et al. **Guia de orientação sexual**: diretrizes e metodologia. Tradução e adaptação: Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, Associação Brasileira Interdisciplinar de aids, Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana. 10. ed. 2004. 161 p.

HARF, R.; STOKOE, P. **Expressão corporal na pré-escola**. Tradução Beatriz A. Cannabrava. 4. ed. São Paulo: Summus editorial, 1980. 147 p.

PEASE, B.; PEASE A. **Desvendando os segredos da linguagem corporal**. Tradução Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. 271 p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP. **60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 6ª Região de São Paulo: São Paulo: CRP/6ª, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

*Márcia Aparecida Barbosa Vianna¹
Lindaelva Ivone Ferreira Rangel
Márcia Augusta Rosa Martins de França*

INTRODUÇÃO

Praticamente todos nós já ouvimos contos de fadas ou populares, lendas, fábulas e outras modalidades literárias tipicamente infantis, desde a infância, no contexto familiar ou escolar, até chegarmos às nossas experiências profissionais na área pedagógica. Isso porque a contação de histórias sempre fez parte da vida do ser humano, principalmente quando ainda não havia o domínio da escrita, e depois, com o processo de alfabetização e letramento. Então, tornou-se um hábito a leitura para acalantar os sonos, embalar os pequenos e até como um processo pedagógico para o incentivo da criação do imaginário, do conhecimento da narração e de seus elementos.

Podemos contar, atualmente, com livrarias sofisticadas, livros ricamente ilustrados, textos virtuais com animação, programas televisivos para o público infantil, sites, Cds interativos e uma longa lista de aplicativos dedicados aos contos de fadas e às histórias populares. No entanto, historicamente, nomes como Fedro, Esopo, La Fontaine, Irmãos Grimm, Monteiro Lobato, entre outros, introduziram essas modalidades textuais, através da oralidade, levando a magia literária às crianças, proporcionando momentos de imaginação, tristeza, indignação, alegria e surpresas ao contar a trajetória de heróis, vilões e mocinhas em aventuras, tragédias, romances.

Porém, com o tempo, a oralidade foi substituída pela escrita. A figura do contador transformou-se na do escritor, navegante das páginas, com suas técnicas narrativas fluindo pelas linhas dos livros, ou da internet, ricas em ilustrações, apelos gráficos e designs próprios para chamar a atenção dos pequenos. Tudo isso inseriu uma nova forma de ver e ouvir longas e longas narrativas, mas a originalidade do contador não ficou esquecida.

Por tudo isso, o objetivo desta comunicação centra-se na pesquisa da postura escolar com relação aos aspectos pedagógicos na hora de introduzir a oralidade na infância. Deveria ser a oralidade substituída? Como trabalhar a didática da leitura dos

¹ Membro do Grupo de Estudos "Linguagem, Texto e Imagem", da UNESP, Bauru/SP, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. E-mail: mrciavianna@yahoo.com.br

contos de fadas no ambiente escolar? Quais as melhores técnicas?

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, buscando em autores como Zilberman (1987), Cezaretti (1989), Lajolo e Zilberman (1991), Abramovich (2003), Coelho (2003), Bettelheim (1980), Jean (1990), a contextualização e a formação da base desta comunicação, pois discutem a temática, além de apresentarem teorias para orientar o fazer pedagógico, com relação à oralidade e ao fazer escolar com os contos de fada, relatando a importância desses, ao serem bem aplicados e aproveitados como suportes didáticos na educação infantil.

LINGUAGEM E ORALIDADE

A linguagem, além de ser a maior forma de se expressar e uma ação interindividual, pois ocorre entre uma pessoa e outra, ou entre várias pessoas ao mesmo tempo, torna-se uma prática social de extrema importância para o contexto sócio-educacional de nossa formação. Por isso a comunicação que a criança recebe nos primeiros anos de vida, determinará e influenciará no seu crescimento intelectual e emocional. A autora Abramovich (2003) afirma que

Ler histórias constantemente para crianças é instigar o imaginário, é receber respostas em relação a tantas curiosidades, e solucionar muitas questões com os personagens, é estimular para brincar, cantar, desenhar e interpretar, como no teatro. Afinal tudo pode nascer de um texto (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

Cronologicamente, sabemos que a fala precede a escrita, tornando-se seu ponto de apoio. A história contada transforma-se na principal comunicação na formação educativa e cultural da criança, já que o conto infantil acaba suprimindo as curiosidades e as necessidades de vivenciar o imaginário, o fantástico, de dar asas à imaginação.

Os pequenos, enquanto ouvem um texto, sentem-se acalentados pela voz dos narradores, encantando-se pelas maravilhas de imagens virtuais produzidas em suas mentes, deixando-se guiar pela luz das verdades essenciais embutidas nas trajetórias narradas.

Nos rostos infantis percebe-se a satisfação estampada, o brilho dos olhos e os sorrisos nos lábios quando ouvem os contos. A percepção e a imaginação encontram-se unidas nos primeiros anos de vida, no entanto, conforme os pequenos crescem, vão perdendo o encantamento, talvez pela presença constante das imagens prontas,

impossibilitando-os de viajarem pela fantasia, deixando de trabalhar o imaginário e acriação virtual pessoal, momento em que o personagem se torna único na mente da criança, que o vê, imagina, sente, perpetua suas ações.

Os recursos criativos da linguagem podem também ser utilizados na passagem do conto oral para o escrito. Até mesmo as versões contemporâneas feitas, por escrito, de tais contos continuam sendo marcadas pela linguagem oral, tendendo a manter as características do discurso falado e pressupondo uma voz que narra e um ouvinte. Referindo-se a um escritor, que de certo modo, escreve como quem fala a um leitor que lê como quem ouve. Como vemos a seguir:

Pois um conto, para ser vivo e compreendido, não lhe basta ser transmitido pelo texto: necessita despregar-se mais amplamente por meio da voz e do gesto, a melodia do discurso. [...]

[...] a construção do imaginário e a construção do sujeito, e o ato da palavra funcionam como um duplo espelho, reflexo do que somos e do que dizemos. Toda relação com a criança é, de alguma maneira, relação de linguagem. A mãe, o professor e o adulto em geral se colocam ante a criança como seres de palavras. [...]

A metamorfose não se revela somente nos personagens da história, mas também nos ouvintes da história, nos que ouvem e nos que narram os contos (CUINENIER, *apud* JEAN, 1990a, p. 24-26).

A maioria das produções literárias infantis contemporâneas se caracteriza pelo uso da oralidade em seus textos, principalmente na educação infantil, onde o uso de rimas é frequente, a musicalidade preservada e o ritmo aguçado. Muitas dessas edições se fundamentaram em um processo narrativo antiquado, porém recriados, inovados por novos processos tecnológicos. Torna-se visível a retomada dos contos de fadas de tradição oral, da linha do maravilhoso folclórico ou popular, inclusive na área cinematográfica. Segundo a pesquisadora Nelly Novaes Coelho (2003)

Nas livrarias multiplicam-se as edições dos contos de fadas, mitos, lendas, os clássicos modernos e os antigos. O mercado oferece uma sedutora edição ilustrada de toda literatura que parecia perdida no tempo. [...](COELHO, 2003, p.11).

Na incorporação da matriz da oralidade na escritura infantil, podemos observar várias características linguísticas, tais como as estruturas narrativas, as frases simples, o uso de repetições, as cadências rítmicas, os diálogos indiretos, a modulação, as exclamativas e as diversificadas formas de finalizar. A presença da oralidade na escrita proporciona a aproximação do leitor infantil com o fantástico, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, através dos elementos multissemióticos que vão além da tonicidade e da gesticulação.

Nos textos narrativos também encontramos marcas e padrões da cultura oral e da cultura escrita, em forma de pontuação, diálogos diretos, onomatopéias etc. podendo ser uma interessante experiência ao leitor se conseguir identificá-las, pois facilita a compreensão da literatura e do diferencial que ela proporciona, situando-o diante dela.

A ORALIDADE PRESENTE NOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas originaram-se de situações cotidianas, pois antigamente, lenhadores, caçadores e pastores de ovelhas viviam a maior parte de suas vidas, sozinhos, nas florestas, montanhas e campos. Frequentemente, vivenciavam situações inusitadas, então corriam de volta a suas aldeias, relatavam o acontecido a todos disponíveis a ouvir. As falas iniciais iam se tornando lendas no decorrer do tempo, denominadas “contos maravilhosos”.

Os nomes mais significativos da literatura infantil mundial são os dos irmãos Jacob e Wilhem Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault. Suas narrativas apresentaram diferenças, pois cada uma correspondia a um contexto histórico, político e econômico, de acordo com a época em que foram criadas.

O GÊNERO LITERÁRIO, CONTOS DE FADAS, NA LITERATURA INFANTIL

Conhecido na França como *conte fées*; na Inglaterra, *fairy tale*; na Espanha *cuento de hadas*; na Itália, *racconto di fata*; e na Alemanha, *marchen*; surgiu pelas mãos dos irmãos Grimm, na forma *feenmarchen*, do século XVIII, ganhou, também em Portugal e no Brasil, no final do século XIX, outra denominação - conto da carochinha. Câmara Cascudo (2003) denominou-o como conto de encantamento. Hoje, conhecido popularmente como conto de fadas ou conto maravilhoso, possui milhares de narrativas, formando o acervo conhecido por “literatura infantil clássica”, tais como *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *O Pequeno Polegar* etc.

Algumas histórias diferem das outras de acordo com certos “desencontros”, sendo que o conto, com ou sem a presença de fadas, será sempre o maravilhoso, pois seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e tem como eixo uma problemática existencial, com barreiras ou provas que precisam ser vencidas, como um verdadeiro cerimonial de iniciação, para que o herói alcance seu verdadeiro “eu”, assim como a princesa que encarna o ideal de mulher, romantismo e feminilidade a ser alcançado.

Tais textos elencam um gênero literário de grande importância para a literatura infantil, cujas histórias destinavam-se ao público adulto, mas aos poucos sofreram transformações em função de apropriar-se de temáticas relacionadas às crianças.

Poderíamos afirmar que há também um segundo grupo de contos maravilhosos, as narrativas sem a presença das fadas, desenvolvidas no cotidiano mágico de animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes etc. Essa tipologia textual tem como eixo central uma problemática social, geralmente ligada à vida prática, concreta, ou seja, trata-se do desejo da autorrealização do herói (ou anti-herói) no campo de ação socioeconômico, na conquista de bens, riquezas materiais, entre outros. Os pontos de partida são a miséria ou a necessidade de sobrevivência física para as aventuras.

Algumas histórias também possuem origens orientais, e o eixo temático desses gira em torno da conferência da importância na parte material/sensorial/ética do ser humano: no caso, as necessidades básicas (estômago, sexo e vontade de poder). O extraordinário acervo reunido na obra “Mil e uma noites” explora o sensorial, a paixão erótica e passageira, substituindo o amor espiritual e eterno.

Percebemos, nessa trajetória entre as diferentes culturas e suas tendências literárias, que tal gênero demonstra atitudes diferentes diante da vida, mesmo com o passar dos milênios e das tradições, pois vivencia e relata situações atuais.

Para uma história despertar o interesse e a curiosidade da criança, devemos aguçar o seu poder de imaginação, fazendo uso das características próprias da literatura infantil, sugerindo enredos que pertençam ao seu repertório de sabedoria e de vida, abordando questões psíquicas, encorajando-a, elevando a autoestima, auxiliando no rito de passagem para a vida adulta.

Bettelheim, (*apud* CEZARETTI, 1989, p.24), em suas teorias sobre leitura, analisa as histórias mais conhecidas, os problemas e ansiedades infantis, como a necessidade do amor, do medo, do desamparo, da rejeição e da morte. Todos esses elementos dos contos, em lugares fora do tempo e dos espaços conhecidos ou identificados, tornam-se muito reais às crianças. A solução geralmente pode ser encontrada dentro da própria história e quase sempre leva a um final feliz, indicando a forma de construir um relacionamento satisfatório com as pessoas e com o mundo.

As autoras Lajolo e Zilbermam (1991) comentaram em seus escritos a importância e a contribuição desses textos, toda a fantasia presente na literatura infantil e juvenil, indicados também aos adultos que aprendem a conhecê-los, através

dos significados dados por eles às narrativas, da forma como recebem e interpretam uma ficção, ou pelo modo como se apropriam dos personagens e de seus atos.

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, nesse caso, do mesmo paradigma programático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra, frequentemente, até superar a inclinação pela incorporação ao texto universal, afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que se exige para efeitos de análise, a atitude decifrador do intérprete, e assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.20)

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento, superar decepções, dilemas, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis, obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, além da obrigação moral, a criança necessita entender o que se passa dentro do seu inconsciente, familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história, em resposta a pressões inconscientes. Tudo isso a capacita a lidar com o conteúdo do texto, de acordo com o seu cotidiano.

Nesse aspecto a história infantil tem um valor inigualável, pois oferece novas dimensões à imaginação, que não poderia ser descoberta por si só. Essa ajuda torna-se importante à formação da estrutura dos contos na mente do leitor/ouvinte, pois sugere imagens com as quais ele pode estruturar seus devaneios e procurar melhor direcionamento, como vemos a seguir:

À luz da psicanálise, os contos de fadas revelam os conflitos de cada um, a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim, a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual permite se trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade (CEZARETTI, 1989, p. 16).

Entendemos, então, o auxílio dos contos na formação da personalidade do ser, na identificação do correto, da criatividade e dos momentos em que todos precisam agir com determinação.

O DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO

Dando procedimento a nossa análise, destacamos a importância dos contos de fadas ao projetarem a fantasia e contribuírem para solucionar conflitos no processo de socialização e desenvolvimento, construindo um sistema simbólico, sendo um rico material pedagógico, nem sempre utilizado pelos professores. Essas histórias perdem

suas funções quando empregadas como subsídios para atividades pedagógicas sem fundamentos ou sequências didáticas definidas, deixando de lado sua função lúdica, usados só como pretexto para atividades complementares ou de lazer.

Alguns teóricos, como Zilberman (1987, p. 118) acreditam que “a literatura infantil, parte de uma perspectiva pedagógica, priorizando sua função formativa social e educativa, em detrimento de sua função artística e estética”. Na escola tais contos se relacionam à concepção da infância, na qual permeia o discurso institucional. Geralmente espera-se que a criança, quando inserida no ambiente escolar, crie uma fantasia normatizada e encaixe-se em um modelo cientificamente determinado.

Priorizamos o estudo da oralidade, quando entendemos que a escola, na sua forma mais expressiva, valoriza a linguagem escrita, menosprezando a fala, porque não está pronta para acolher a criança em sua totalidade, nem aceitar suas emoções e fantasias como componentes no seu processo de conhecimento, sem saber, na prática, lidar com o imaginário infantil.

A leitura, encenação ou a contação de um conto de fadas, por sua vez, faz fluir a imaginação, possibilitando ao educador e aos educandos compartilhar novas emoções. Essa modalidade literária acolhe a criatividade, a imaginação e a fantasia.

Ler não se faz só com os olhos e o cérebro, mas através do ouvido, do corpo, do olfato, da imaginação e do afeto. Quanto mais histórias a criança ouvir mais ela aguçará sua capacidade de imaginar a situação apresentada e desenvolver seu mundo simbólico (JEAN, 1990 a, p. 182)

Evidentemente, não queremos dizer que todo aluno deva manter eternamente a inocência de sua infância, mas precisamos considerar os interesses dele, respeitá-lo, sem privá-lo do mundo das imagens simbólicas. O papel dos pais, professores e pesquisadores foca-se em fornecer subsídios do interesse pela leitura, que leva ao universo do maravilhoso, sem tirar o foco da construção narrativa. Todo processo constitui-se de etapas: a oralidade, depois a escrita e a compreensão. Nesse momento o narrador assume sua função: de contador/escritor e criador de contos.

Por representação, a criança cria o seu livro, antes mesmo da alfabetização, através da sequência dos elementos narrativos, das montagens, das ilustrações, de sua própria releitura. Esse texto é único, provém de seu íntimo, da sua interpretação do ato de ler e compor. A infância ganha um novo sentido, uma nova visão, encontrada em caminhos mágicos, nunca antes percorridos.

O principal objetivo das escolas situa-se em formar leitores realmente com o hábito de ler, e acima de tudo, gostar desse ato. Encontrar formas para o aluno buscar

a leitura, então um dos caminhos possíveis pode ser a contação de histórias. Ao envolver-se, a criança, após a audição, pode chegar a escrever, já que o gosto de contar é idêntico ao de escrever.

Entendemos, portanto, que a educação e os aspectos pedagógicos precisam aproximar-se mais da oralidade, desenvolver novas metodologias ou dedicar-se às já existentes, e assim obter resultados surpreendentes. No entanto, todo o processo didático a ser trabalhado deve ter metas, sequências lógicas e fazer parte de um contexto, de um projeto educacional que priorize a fala, a expressão individual ou em grupo, o conhecimento internalizado dos alunos e as possibilidades lógicas de aplicabilidade. Por isso, a contação favorece e se aproxima da criança pela informalidade e a destreza do contador, ao encantar e criar um novo caminho literário.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O ato de contar história, libera toda a magia e o encantamento dos contos de fadas e de outras modalidades literárias, formando um grande leque criativo de atividades, através da utilização desses gêneros literários no cotidiano escolar.

É através das histórias que podemos descobrir lugares, redescobrir outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outras éticas, outro olhar...

É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, antropologia etc. sem precisar saber o nome de tudo isso e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

A contação de histórias pode ser uma grande aliada no processo pedagógico e interdisciplinar, principalmente na hora de apresentar os textos literários às crianças. Ela revitaliza e incrementa a escrita, convida os presentes a passeios mágicos, por espaços maravilhosos, proporcionando uma abertura aos textos dos criadores, por agir com maior liberdade. Um conto popular une as marcas da escrita, da oralidade, além de aspectos implícitos do texto, relacionados aos elementos da fala, da entonação e cria expectativas para um momento especial: *Senta que lá vem história...*

Os contadores da Idade Média e dos primórdios da humanidade usavam a oralidade, pela sedução das palavras e pelo encantamento proporcionado a quem ouvia. Hoje, os escritores dos textos literários infantis, evidenciam a estética na escrita, ao utilizar recursos gráficos e sensoriais para chamar a atenção do leitor.

Narrar adequadamente não se restringe somente à literatura grafada, mas sim a representar através da literatura oral, para aqueles que ainda não sabem ler. Ao ouvirmos um texto, ativamos a nossa memória corporal, mesmo antes de recebê-lo em nosso subconsciente, temos sensações corporais, pois os elementos desse texto vão ao encontro das nossas ansiedades. Cada ouvinte se identifica com uma narração ou com alguma parte dela, e essa pode ser parecida com seu cotidiano ou com a atualidade. Segundo Abramovich (1993) “ouvir histórias pode estimular o desenvolvimento de várias habilidades, como: artísticas, musicais, teatrais, além do pensamento lógico”.

Uma história pode ser contada de várias formas: cantada, ilustrada ou representada por meio de símbolos. Não há uma regra a ser seguida, quem as dita é a imaginação do narrador. Porém, o efeito que causa no leitor e para ele, pode ser de grandes realizações, da satisfação, do prazer e das emoções que se afloram logo após ouvir sobre as conquistas, as virtudes e a possibilidade do bem vencer o mal (fato que nem sempre ocorre em sua vida real).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão enfatizou o caráter do diálogo na origem do discurso narrativo para as crianças, ou seja, é ouvindo histórias, lidas ou contadas livremente, inspiradas na literatura ou em experiências vividas, vendo e ouvindo, que aprendem desde cedo a narrar suas experiências, e a se formarem como sujeitos culturais.

A narração na educação infantil leva professores e alunos a ampliar um espaço simbólico comum, pleno de imagens, das reflexões corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e narrantes, com todas as implicações adequadas para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo.

Ao entrar na escola, seja qual for sua idade, a criança traz consigo as marcas de seu meio cultural, familiar ou comunitário, leva consigo conjuntos de representações simbólicas transmitidas por seus pais, avós e amigos. A cultura é um fenômeno humano, de relações e valores tais como: tradições, religiões, leis, política, ética, artes etc.

O aluno em idade da Educação Infantil adquire a maior parte de seus conhecimentos através da oralidade. Os adultos de sua convivência os inserem no uso da organização da palavra e da escrita. Muitos contos escritos sobreviveram à tradição da oralidade, porque eram transmitidos pela fala e puderam, dessa forma, perpetuar-se durante séculos.

Sabemos que as narrativas orais sofreram importantes transformações desde suas origens. Nas sociedades, tiveram a importante função de transmitir saberes, valores sociais e, ao mesmo tempo distrair. Apesar de nos encontrarmos distantes dos textos originais, os contos de fadas mantêm seu poder transformador, pois ao mesmo tempo em que divertem, também exercem a função de ensinar. Ajudam os educandos e os educadores a perceberem o mundo, são considerados ricos instrumentos pedagógicos que, além de prazerosos, auxiliam no processo de alfabetização.

Ao utilizar a contação de histórias, todos saem ganhando, sejam os ouvintes, estimulados a imaginar e criar, seja o contador, com a oportunidade de recriar um ambiente de resgate da memória. E, ao pensarmos na escola, tanto alunos como professores terão aulas mais atraentes e motivadoras. Quem sai ganhando é a sociedade, ao receber cidadãos criativos e capazes de conviver com a diversidade.

Pensando no público infantil, constata-se que a ação do criador ou do receptor divide as personagens em más e amáveis, bonitas ou feias, poderosas ou fracas, facilitando a compreensão de valores básicos da conduta humana ou do convívio social, contribuindo na formação de valores.

Defendemos a utilização de diversos recursos para as contações de histórias em salas de aulas, desde que planejadas, bem executadas e propícias à realidade do público-alvo, para que gerem e adquiram objetivos propostos pelo contador, que neste caso pode ser o próprio educador.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CEZARETTI, Maria Elisa. **Nem só de fantasias vivem os contos de fadas**. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

JEAN, G. **Los Senderos de la Imaginación Infantil, los cuentos, los poemas; la realidad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

_____. **Cultura Pessoal e Ação Pedagógica**. Portugal: ASA, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1987.

OBSERVAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DO COTIDIANO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS FILHOS DE DEKASSEGUIS NO JAPÃO

Cecilia Nomiso¹

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi²

INTRODUÇÃO

Quase doze anos de vivências no Japão como dekassegui, traduzindo, 出(de) = sair, e稼ぎ(kasegui) = trabalhar para conquistar dinheiro, ou seja, trabalhando como “retirante”, foi possível notar uma grande diferença na educação das crianças japonesas comparada à das brasileiras, filhos de dekasseguis. Profissionais bem formados, estrutura física e material excelente, escolas de período integral com atividades significativas e importantes para os alunos. São apenas alguns exemplos do empenho do governo japonês e das instituições privadas de ensino em desenvolver educação de qualidade.

Em visita a duas escolas brasileiras no início do ano de 2013 foi possível observar uma realidade muito diferente das escolas japonesas. A aprovação do Ministério da Educação e Cultura – MEC foi o único incentivo do governo brasileiro às escolas para filhos dos dekasseguis, que não recebem apoio financeiro ou para qualquer outra finalidade. Essas escolas estão instaladas em prédios adaptados, apresentando uma estrutura física pouco adequada aos alunos de educação infantil, com recursos limitados em todos os sentidos.

Apesar das dificuldades, tais instituições procuram acompanhar os padrões brasileiros de ensino, seguindo a proposta e o currículo do Brasil, modificando ou acrescentando disciplinas, como aula de japonês, por exemplo, para proporcionar a integração da criança na sociedade nipônica. Nesse sentido esse é um ponto a ser ressaltado – a preocupação em inserir seus alunos na comunidade japonesa, o que pode ser observada nas duas escolas.

As professoras proporcionam às crianças variadas atividades lúdicas durante o dia, principalmente, o manuseio de livros e o incentivo a recontagem das histórias pelas crianças. Diversos brinquedos e jogos educativos são produzidos pelas próprias professoras com o intuito de desenvolver e tornar a aprendizagem algo prazeroso e significativo para o aluno.

¹UNESP – Faculdade de Ciências

²UNESP – Faculdade de Ciências

MOVIMENTO DEKASSEGUI PARA E DO BRASIL

Os primeiros 781 japoneses, integrantes de 165 famílias chegaram ao Brasil, em 1908, após uma viagem de 52 dias no navio Kasato Maru, que aqui vieram em busca de trabalho “temporário” nas fazendas de café no estado de São Paulo. Muitas dificuldades foram encontradas ao chegarem às fazendas: incompreensão da língua portuguesa, acordos trabalhistas divergentes, condições de moradia e alimentação precárias. Muitos pretendiam retornar a terra natal após dois ou três anos de trabalho, entretanto, as más condições (em geral) não permitiram (KOBAYASHI, 2012; COSTA, 2012). Em 50 anos a população nipônica atingiu mais de 400 mil imigrantes e descendentes.

No final da década de 80, muitos brasileiros descendentes de japoneses iniciaram o movimento inverso de seus pais e avós, cruzaram o oceano em busca de trabalho e melhoria financeira. Inicia-se então o movimento dekassegui, conhecido nos dias atuais. Exatamente a mesma situação de 80 anos atrás, a falta de mão de obra abre as portas para a imigração, sustentando o sonho de acumular capital e retornar ao país natal, pois para os descendentes, sua pátria agora era o Brasil. Entre os anos de 1987 e 1991 eram aproximadamente 120 mil brasileiros registrados no Japão segundo Sasaki (2010).

Era um período no qual o trabalho não qualificado era bem remunerado e havia a falta de mão de obra. Nem por isso as dificuldades estavam ausentes, a principal, até os dias atuais, é a falta de domínio da língua japonesa. Os descendentes - dekasseguis, ainda, possuíam certa familiaridade com a língua japonesa (*nihongo*), por utilizarem com seus pais e avós, mas essa realidade não era a mesma para os netos ou cônjuges, que pouco, ou quase desconhecem a língua do país que os abrigava. Mesmo aqueles que tinham o domínio da língua japonesa oralmente passavam por restrições na classificação do serviço, por não dominarem a escrita e leitura, obrigando-os a submeterem-se aos serviços pesados, sujos e perigos (COSTA, 2012).

Apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados em um país de diferenças culturais e sociais tão marcantes, muitos brasileiros arriscaram e levaram consigo esposas e filhos. As mulheres se não eram donas de casa para o cuidado com os filhos, submetia-se ao trabalho em fábricas com um custo de mão de obra inferior ao dos homens. Os adolescentes com faixa etária superior aos 16 anos trabalhavam com carga horária e salários reduzidos, os menores permaneciam em casa ou iam para escolas japonesas ou para brasileiros, conforme a região.

E como fica a situação da escolaridade dos jovens e das crianças? Assim como muitos não frequentavam a escola, por diversos motivos (financeiro, da incompreensão da língua, motivos particulares dos pais como o desinteresse pelos estudos do filho ou, simplesmente, pelo temor do “*ijime*”/bullying ou da possível troca de pátria do filho), atrasavam seus estudos um ano ou dois, quando não abandonavam os estudos completamente.

A andança dos pais de kasseguis, em busca de melhores oportunidades de trabalho, prejudica profundamente a educação de seus filhos. As mudanças sem planejamento, tanto a internacional como as realizadas dentro do arquipélago, acarretam uma série de transtornos na vida escolar das crianças. O primeiro empecilho é o período do ano letivo, que tem início em abril e encerra em março, causando desajustes com o calendário escolar brasileiro.

As trocas constantes de escolas geram desconforto e insegurança nas crianças, pois além do problema com a língua, frequentemente, precisa recomeçar todo o ciclo de adaptação, novamente. Fato esse desestimulador dos estudos e causador de atraso em relação às demais crianças, muitas vezes forçando os pais a tirá-las da escola para evitar tal sofrimento. A educação infantil era um tema pouco considerado na época, deixando a população infantil aos cuidados dos pais ou dos avôs.

Por volta do ano de 2000, escolas para filhos de brasileiros começam a surgir em regiões com grande concentração de de kasseguis, geralmente, advindas de redes particulares e algumas com parcerias com o governo japonês ou empresas que os pais trabalham. Entretanto, novas oportunidades surgiram, como a proposta de Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 25, aprovado em 4 de junho de 2003:

[...] produzir uma orientação para que as escolas brasileiras instaladas no exterior (de qualquer tipo), recomendando a observância das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e outras orientações que couberem, a fim de que, nos casos mencionados, quando os alunos voltarem, possam adaptar-se a uma escola brasileira comum, pública ou privada.

A situação se agravou com a crise financeira internacional em 2008, quando muitos brasileiros funcionários de montadoras de automóveis perderam o emprego, ou tiveram a jornada de trabalho reduzida, fato causador de um movimento de retorno em massa, ao Brasil. São essas constantes migrações as responsáveis pela educação fragmentada dos filhos dos de kasseguis.

Recentemente, em marco de 2011, até mesmo os que resistiram a todas essas dificuldades econômicas e financeiras até então, não suportaram o sofrimento e o medo causados pela destruição do terremoto e do tsunami na região de Tohoku, parte leste do Japão. Novamente, famílias perdem tudo que conquistaram ou, simplesmente, abandonam pelo temor de uma catástrofe maior e refugiam-se no território brasileiro. É um ciclo vicioso. Quando as condições começam a ficar desfavoráveis, migram como as aves que fogem do frio do inverno, prejudicando as crianças, confusas por não ter uma pátria, tratadas como “japonês” no Brasil e como “*gaijin*”, que significa estrangeiro, “pessoa de fora” no Japão. Assim, a criança não tem condições para a construção de sua própria identidade.

Identificar a realidade de escolas e crianças brasileiras no Japão, bem como analisar a qualidade da educação infantil nas mesmas utilizando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) são os objetivos desta pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com base na observação direta, em duas escolas brasileiras, denominadas como A e B, utilizando os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009) como base para a avaliação da qualidade das instituições. Apesar de ser um instrumento de aplicação coletiva, nessa pesquisa foi utilizado de forma avaliativa individual do professor e por meio de observações durante a visita. O estudo foi realizado em duas escolas brasileiras, e o instrumento escolhido, os Indicadores (BRASIL, 2009) por se tratar de um indicador construído em bases legais e culturais do Brasil, no caso dessa pesquisa de escolas brasileiras.

A PESQUISA

- ***Escola A***

É uma escola de pequeno porte aprovada pelo MEC, em 2010, em funcionamento desde 2008. A equipe de trabalho conta com nove funcionários: um diretor administrativo, uma secretária, duas professoras, duas monitoras, dois motoristas e uma cozinheira. O funcionamento das turmas de período integral (07h30min~18h00min) e parcial (07h30min~11h00min) com salas de berçário, maternal I e II, jardim I e II e ciclo I do Ensino Fundamental.

O calendário escolar segue parcialmente o calendário das escolas brasileiras, exceto pelo recesso escolar, que acompanha em parte, os feriados prolongados do Japão.

O Berçário tem uma turma com 4 crianças de idade entre 1 a 2 anos, geralmente, são crianças carentes de atenção especial, por serem filhos de famílias uniparentais que, realmente, não têm outra alternativa senão, utilizar dos serviços escolares. As atividades têm início às 08h30min com rodas de conversa ou de música. Além dos cuidados com a saúde, higiene e alimentação, é trabalhado a contação de história, brincadeiras pedagógicas, atividades no parque, letramento, coordenação motora, músicas, danças e judô.

A alimentação dos alunos é preparada por uma cozinheira, que também faz o transporte deles. Até o ano de 2012 era seguido um cardápio elaborado por uma nutricionista brasileira, porém, a dificuldade em encontrar alguns itens e a baixa aceitabilidade das crianças levou a direção a adaptar ao estilo japonês de alimentação, incluindo *kareraisu* (arroz com molho curry), *missoshiru* (sopa feita pasta de soja e vegetais) entre outros. São servidos café da manhã, almoço e lanche da tarde. Uma vez por mês é realizada aula de culinária para as crianças com orientação da cozinheira e professoras.

O Maternal tem 9 crianças de idades entre 2 e 3 anos. Diariamente, as crianças participam das rodas de conversa ou de música ligadas por contação de história, manuseio de livros e reconto dos mesmos. São desenvolvidos trabalhos relacionados ao letramento e lógico-matemático na parte da manhã.

Após o almoço a sala é preparada para hora do “soninho” na qual as turmas de Maternal e Jardim dividem o espaço durante 3 horas. São utilizados *futons* particulares (jogo de colchão e edredom), enviados toda 6ª feira para os pais realizarem a higienização e devolverem na próxima 2ª feira. Ao despertar, recebem o lanche e retomam as atividades, desenvolvendo desenhos, pinturas, colagens, brincadeiras dirigidas e livres ou assistindo a filmes e desenhos (selecionados pela coordenadora pedagógica visando sempre uma lição moral ou de conteúdo educativo. Desenhos como Pica-pau, Tom e Jerry são excluídos da lista).

Na entrada do prédio, ocupado pelo Jardim e Ensino Fundamental, a organização dos calçados indica a responsabilidade que cada aluno tem com seus pertences e o respeito pelo próximo, dividindo e conservando o espaço social. Nota-se, também, uma escala de limpeza. Percebe-se, então, a ausência de funcionários desse setor na equipe. Os responsáveis pela manutenção de higiene em todos os locais comuns (banheiros, corredores, salas de aulas) são realizados por alunos, professoras e monitoras.

O grupo do Jardim é formado por 13 alunos de idade entre 4 e 5 anos, seguem uma rotina com rodas de conversa e músicas seguidas por atividades diversas como leitura de livros, desenho livre, músicas japonesas, dedoches, etc. Antes do almoço são trabalhados os conteúdos de linguagem e letramento, matemática, descobertas sócio científicas e condutas psicomotoras.

Toda segunda-feira, as turmas reúnem-se nessa sala para cantarem o hino do Brasil e do Japão. Nesse momento são socializados comunicados e atividades, mencionando e parabenizando os aniversariantes da semana e fazendo culto às bandeiras.

Após o almoço, enquanto alguns vão para a sala do soninho, o restante permanece na sala ocupando-se com desenho animado, livros, brinquedos ou a fazer tarefas atrasadas. A tarde é utilizada para as atividades recreativas, reforço de matemática e letramento, aulas de *nihongo* (língua japonesa) e judô duas vezes por semana, brincadeiras no parque, entre outros.

A escola procura atender às necessidades de cada aluno acompanhado-o, respeitando-o e auxiliando-o individualmente. Apresenta-se bem flexível buscando uma educação significativa para o aluno e proporcionando aos pais confiança e segurança em seu trabalho. Apesar da pouca participação nas atividades escolares devido ao trabalho nas fábricas, a escola está sempre aberta para sugestões e críticas, disponibilizando até o espaço escolar para realização de confraternizações e festinhas de aniversários, como o caso presenciado durante esta observação.

No final da tarde inicia a preparação dos alunos para o retorno para a casa e, como os alunos do ensino fundamental são responsáveis pela limpeza da sala de aula, os encarregados do dia realizam a limpeza das mesas, varrem o chão e passam o pano. É uma forma de conscientizar sobre a preservação do meio utilizado e de incentivo para ajudar nas tarefas de casa. Apesar de não realizarem perfeitamente a organização, a professora elogia e, depois que eles vão embora, completa a limpeza. Assim encerra-se um dia na Escola A.

- **Escola B**

A escola B localiza-se na cidade de Toyohashi, com o horário de funcionamento entre 08h00min às 17h30min, dividindo-se em dois períodos para atender o ensino fundamental (ciclo I e II) de manhã e o ensino médio, no período da tarde, em um prédio de quatro andares.

A escola pertence ao sistema de ensino particular, oferecendo Ensino Infantil no período parcial ou integral, atualmente com turmas de Jardim I com três alunos e com dez no Jardim II, todos em uma mesma sala.

É seguido o ano escolar brasileiro com início em fevereiro, mas com adaptação do período de recesso aos feriados prolongados japoneses, inclusive, considerando os feriados do Japão e não os brasileiros. Não por isso, deixam de realizar atividades nas datas comemorativas do Brasil.

A professora tem um horário de trabalho pedagógico individual, um com a coordenadora e um com o grupo das demais professoras semanalmente. A escola possui dez salas de aulas, uma sala de informática, um refeitório, uma sala de professores, um salão, banheiros e copa em cada andar, parque e um setor administrativo no térreo. Para além do reconhecimento do MEC tem a aprovação do governo japonês, o qual realiza constante acompanhamento e fiscalização. Conta também com uma parceria de uma empresa, responsável pelo custeio de 50% da mensalidade dos filhos de seus funcionários.

A observação teve início nas atividades do Jardim, a partir da segunda aula, com a aula semanal de japonês, essas aulas são ministradas por uma professora especialmente contratada para isso. Durante 40 minutos a professora ministra a aula utilizando a língua portuguesa e a japonesa, ensinando nomes de bichos, objetos e cores. Trabalha a música para o aprendizado das partes do corpo humano com grande participação das crianças. Nessa data a finalização da aula ocorreu com a confecção de um origami de cachorro a ser utilizado na próxima aula.

Ao término da aula de japonês a professora titular da sala e retoma o trabalho de arte, pintura de um desenho para o dia internacional das mulheres. Novamente, é proposto aos alunos a montagem de um origami, desta vez de uma tulipa, para colar junto ao desenho e ser entregue para as mães. No término da atividade a professora leva as crianças para o térreo, onde há uma área coberta com o playground e outra aberta, com meia quadra de basquete, para as crianças brincarem livremente.

Após aquecerem bem o corpo, no frio de 6°C, voltam para sala e desenham até o horário do almoço. As refeições na escola são fornecidas por uma empresa “*bentoya*” que faz a entrega do bento (marmitta) de acordo com o pedido mensal feito pelos pais. Apesar do serviço oferecido, a maioria traz seu bento caseiro. Conforme as crianças terminam a refeição escovam os dentes e fazem atividades livres, tais como desenhos, brincadeiras com bonecos ou assistem televisão até o horário do soninho.

A saída dos alunos do período parcial é realizada entre 12h00min e 12h30min quando o responsável vem buscar a criança na sala de aula. A partir do ensino fundamental, as crianças podem sair sozinhas, mas a maioria opta por utilizar o transporte fornecido pela escola com um custo mensal de dez mil ienes. Após duas

horas e meia, das 13h00min às 15h30min, a turma do Jardim toma o lanche da tarde e ocupa-se de atividades livres até o horário da saída.

A utilização dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) como ferramenta de auto avaliação da escola, é de fácil uso, os parâmetros utilizados para a avaliação são as cores, assim tem-se: VERDE para ações, atitudes ou situações existentes e consolidadas na instituição de educação infantil indicando boa qualidade no processo; AMARELO indicando atitudes, práticas ou situações realizadas com certa frequência, mas não estão consolidadas merecendo mais atenção e cuidado e VERMELHO para sinalizar a inexistência das ações, práticas e situações na instituição, revelando uma grave situação onde providências imediatas são necessárias.

Conforme os Indicadores (BRASIL, 2009) os itens avaliados foram avaliados: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Os dados coletados podem ser vistos nas tabelas que se seguem:

Tabela 1 - Avaliação Ampla da escola

Instituição	Verde	Amarelo	Vermelho
Escola A	84,61%	11,53%	3,84%
Escola B	84,61%	15,38%	0%

Tabela 2 – Avaliação Detalhada da escola – Resultado

Instituição	Verde	Amarelo	Vermelho
Escola A	72,72%	18,18%	9,09%
Escola B	71%	12%	17%

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desses indicadores foi possível conhecer e compartilhar parte da rotina nas Escolas A e B, ambas com direção administrativas brasileiras sujeitas à mesma legislação vigente no Brasil. Apesar de ter o compromisso de efetivar todas as

normas impostas pelo MEC, é somente nesse momento, da cobrança e da fiscalização que o Governo Brasileiro se faz presente. Há um descaso explícito para com as instituições de ensino em território japonês, pois as professoras queixaram-se da falta de participação e colaboração, alegando não existir verba alguma para compra de materiais didáticos ou para realizações de projetos educativos.

A qualidade na educação oferecida nessas escolas deixa a desejar, justamente, pelas condições materiais e de formação dos profissionais que permanecem por muitas horas com essas crianças. Por outro lado, os pais, sem outra opção, entregam seus filhos aos cuidados dessas escolas, que mesmo com espaços limitados e professores sem formação específica para atender a essas crianças tornam-se a única opção.

A escola A, mesmo com espaços limitados, investe em desenvolver a criança para a vida, desafiando às crianças a se relacionarem com seus colegas, a respeitá-los, a colaboração mútua, a autonomia na organização dos seus pertences e a manutenção do ambiente limpo e agradável para todos. Possibilitam atividades diversas estimulando as crianças a tomarem iniciativas e a resolverem os pequenos conflitos e tarefas diárias. Buscam o conhecimento significativo para os alunos, com aulas passeio a parques, zoológico, piscina entre outros mais.

A escola B tem espaço físico maior, porém, mal estruturado para o ensino infantil e para alunos com deficiência, pois o prédio tem quatro andares e não conta com rampas ou elevadores. Por atender, também, um público de mais idade, de ensino fundamental e médio, não incorpora aspectos de uma instituição de ensino infantil, sem decorações e cores alegres pela escola.

As duas empresas educacionais mantenedoras das unidades escolares enfrentam dificuldades semelhantes no seu cotidiano escolar, pais pouco participativos, professores saturados de trabalho e com muitas dificuldades de prosseguir seu trabalho. Tais condições decorrem da formação inicial e, posteriormente, pela falta de formação continuada, o que facilitaria o acolhimento e a educação de crianças com particularidades variadas (problemas familiares, baixo nível de desenvolvimento, dificuldade com a fala, entre outros), tais dificuldades muitas vezes decorrentes das diversas mudanças sofridas desde sua chegada ou nascimento na sociedade nipônica.

A necessidade de melhoria é visível, entretanto é minimizada pela dedicação dos professores e administradores das instituições educacionais observadas. Tais instituições estão alocadas em um país estrangeiro, de cultura e tradições muito

diversas da brasileira. Enfrentam exigências e cobranças do Governo Brasileiro, sem apoio e oportunidade de melhorar as condições dos filhos de dekasseguis, herdeiros de um futuro incerto e turbulento.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Por um plano nacional de educação(2011-2020) como política de estado**.s.d. Disponível em: <http://ww.anped.org.br/app/webroot/files/Plano%20NACIUONAL%20Portal.pdf>. Acesso em: 9 Jun. 2012.

BATISTA, E. A. **A legislação que ampara o professor no processo de inclusão**. São Paulo: CRDA, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 de jun.2012,

BRASIL. **Parametros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa**, para 1º.e 2º anos - **PCNs**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.Brasília, Brasil: MEC/SEP.(1997).

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**.– Brasília: MEC/SEB, 2009.

CONFERÊNCIA Nacional de Educação 2010: Construindo o sistema nacional articulado de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. MEC, 2010

BRASIL. **CNE/CEB:022/98**. (1998)., Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2011

DUK, C.**Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasilia: MEC, SEESP.2006

COSTA, Renata Oliveira. Movimento decasségui e a situação escolar das crianças no Brasil e no Japão. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. B. *Educação e cultura*. São Paulo: EDUSP, 20012.

FREIRE, P.**PedagogiadoOprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

GADOTTI, M. (s.d.). **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 30 maio de 2010.

IPEA. (s.d.). **Financiamento da educação: necessidade e possibilidades**. Disponível em: **Comunicados do IPEA** no. 124: <<http://agencia.ipea.gov.br/>>. Acesso em 09 de julho de 2012.

KOBAYASHI, M. C. Asobi mashou: cutura lúdica dos descendentes de japoneses. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. B. *Educação e cultura*. São Paulo: EDUSP, 20012.

MEXT. (s.d.). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Tecnology Japan., Disponível em: <MEXT: <http://www.mext.go.jp/>.> Acesso em: 02 jul. 2012

MEXT. (2005). *Redesining Compulsory Education*. Disponível em MEXT: <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06051511.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

RELATÓRIO de Monitoramento Global 2005 da Educação para Todos – O imperativo da Qualidade – UNESCO, 2005.

RESOLUÇÃO CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de abril de 1998.

RESOLUÇÃO CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de abril de 1999.

ANÁLISE DOS INDICADORES DE PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Daniele Maria Calazans Marques¹
Maria da Piedade Resende da Costa²*

INTRODUÇÃO

Reconhecer sinais de precocidade no ambiente escolar, principalmente na educação infantil, não é uma tarefa fácil para a instituição educacional, tampouco para os professores, pois a escola ainda está voltada a um ensino mais propenso a corrigir quem está abaixo, do que estimular quem está acima da média.

Segundo Freitas e Negrini (2010), o reconhecimento de alunos com potencial elevado pode envolver a participação de várias pessoas, e estas devem estar comprometidas com a observação e a indicação desses alunos. Além disso, a identificação passou por diferentes fases, sendo que há alguns anos os testes da inteligência eram os mais utilizados na identificação dos alunos com potencial acima da média, porém esses testes avaliavam apenas as características acadêmicas do aluno, assim os talentosos- criativos não eram identificados. Atualmente, existem inúmeras maneiras de se chegar a estes alunos, através de uma visão multidimensional da inteligência, podendo ser utilizados diferentes instrumentos.

O sistema educacional ainda apresenta dificuldades em utilizar estes instrumentos de identificação, pois não há profissionais capacitados para tal, assim este artigo tem como principal objetivo analisar os indiciadores de precocidade na educação infantil a partir de um questionário de observação direcionado aos professores de Educação Infantil.

Gagné (2009) afirmam que o professor tem condições suficientes para identificar o aluno com potencial elevado, mas para isso é necessário que este seja preparado e instruído, para que assim possa desenvolver um processo de observação que o ajude a reconhecer os sinais de talento no seu contexto de trabalho com as crianças.

É importante ressaltar que não é simples realizar, com precisão, um diagnóstico de uma criança precoce na educação infantil, considerando que a esta se encontra numa fase inicial de seu desenvolvimento e que pode ainda estar sendo estimulado pela família. Neste contexto, na identificação da precocidade, o professor

¹danitielemarques@hotmail.com

²Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós Graduação em Educação Especial

deve estar atento e observar se o desenvolvimento avançado deste aluno, seja no ponto de vista intelectual ou criativo estão relacionados às características de potencial elevado ou habilidades resultadas de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente., pois o que difere uma criança precoce de uma criança com potencial elevado é que na primeira, seu ritmo de desenvolvimento pode desacelerar com o tempo, , enquanto que na criança com capacidade acima da média, a presença de suas capacidades elevadas é efetiva, continuando cada vez mais distante em relação ao seu grupo naquelas áreas onde tem maior potencial.

Gama (2007)descreve algumas estratégias que podem facilitar a suplementação curricular na Educação Infantil são para atender a criança precoce:

- Antes de qualquer coisa, reconhecer a área de precocidade;
- Adiantar o aluno um nível, para que as diferenças entre o seu comportamento e o de seus coleguinhas não sejam tão profundas;
- Oferecer atividades educacionais diferentes daquelas que são oferecidas a seus pares, na área da precocidade;
- Permitir que o aluno frequente alguma aula que é normalmente oferecida para crianças mais velhas, tais como uma segunda língua ou informática, na companhia de outra turma que não a sua;
- Quando a criança já lê antes do ensino formal da leitura, permitir que salte a classe em que se dá a alfabetização;
- Aumentar os desafios através de jogos de lógica, de leitura ou outros ligados à área da precocidade;
- Possibilitar o envolvimento de um dos pais com a rotina da escola, para diminuir o impacto das demandas que a criança com altas habilidades/superdotação impõe aos profissionais da escola;
- Criar mais opções para a criança que passa o dia todo na instituição - no caso da creche/escola - uma vez que ela tem ainda mais necessidade das suplementações, por ter o contato com os familiares praticamente limitado ao final de semana (p.65).

Garantir um atendimento adequado aos alunos com precocidade que lhes proporcionam condições favoráveis para seu pleno desenvolvimento, ainda é um grande desafio a ser enfrentado, pois muitas são as dúvidas geradas pelo sistema educacional em definir quais estratégias pedagógicas usar para atender as capacidades que se manifestam em nível de desempenho nas crianças de pré-escola.

Nesta perspectiva, apresentamos neste artigo uma pesquisa que propõe proporcionar informações que oriente o professor da Educação infantil a reconhecer sinais de indicadores de precocidade nas crianças de três a cinco anos.

O instrumento utilizado para coleta e análise dos dados foi o “Questionário de indicadores dirigidos aos professores da educação Infantil. Para a construção do instrumento tivemos como embasamento teórico Gardner (1994) com a concepção de inteligência oferecida pela Teoria das Inteligências Múltiplas. Em sua teoria Gardner (1994) aponta que os indivíduos apresentam oito inteligências, que são: corporal-cinestésica, musical, linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Pretende o seguinte trabalho fazer uma breve síntese o que caracteriza cada dessas inteligências e seus indicadores para identificação nas crianças.

Virgolim (2007) ressalta que a teoria das múltiplas inteligências pode servir de subsídio para as práticas pedagógicas da escola, de forma a proporcionar diversos estilos de aprendizagem à criança, pois a maioria dos alunos apresentam áreas fortes em vários domínios, evitando que o professor classifique a criança em apenas uma habilidade. No quadro 1, Virgolim (2007) faz uma relação das características de cada inteligência e o perfil para identificar estas habilidades nas crianças

Quadro 1 :Teoria das Inteligências Múltiplas

MULTIPLAS INTELIGENCIAS		
INTELIGÊNCIA	ADORAM	PRECISAM DE
LINGÜÍSTICA: capacidade para pensar com palavras; usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos quer oralmente.	Ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras	Livros, fitas, materiais para escrever, papéis, diários, diálogos, discussões, debates, histórias
LÓGICO-MATEMÁTICA: possibilita usar e avaliar relações abstratas, calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas complexas	Experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular	Coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos, visitas a museus e planetários.
ESPACIAL: capacidade de perceber informações visuais ou espaciais pensa de maneiras tridimensionais.	Planejar, desenhar, visualizar, rabiscar	Arte, LEGOs, vídeos, filmes, slides, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros ilustrados, visitas a museus
CORPORAL-SINESTÉSICA: envolve o uso de todo o corpo ou partes do corpo para resolver problemas, criar produtos, expressar ideias e sentimentos	Dançar, correr, pular, construir, tocar, gesticular	Dramatização, teatro, movimento, coisas para construir, esportes e jogos de movimento, experiências táteis, aprendizagem prática
MUSICAL permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados compostos por sons.	Cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar	Tempo para cantar, ir a concertos, tocar música em casa e na escola; instrumentos

INTERPESSOAL: é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas	Liderar, organizar, relacionar-se, manipular, mediar, fazer festa	Amigos, jogos de grupo, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes, mentores/aprendizados
INTRAPESSOAL: depende de processos centrais que permitem às pessoas diferenciar os próprios sentimentos, intenções e motivações, construírem uma percepção de si mesmo e usar este conhecimento no planejamento e direcionamento de sua vida.	Estabelecer objetivos, meditar, sonhar, planejar, refletir	Lugares secretos, tempo sozinhos, projetos e escolhas no seu ritmo pessoal
NATURALÍSTICA: capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais, (flora e fauna), assim como os sistemas criados pelo homem.	Brincar com animais de estimação, investigar a natureza, criar animais, cuidar do planeta Terra.	Acesso à natureza, oportunidade para interagir com animais, instrumentos para investigar a natureza (como lupas e binóculos).

Fonte: Inteligências Múltiplas de Gardner adaptado de Virgolim (2007,p.56 e57)

Segundo esta teoria, um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa elevado nível em outra inteligência. Considera Gardner (1994) que os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais nas distintas inteligências, devendo a escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão das diversas inteligências.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolveu numa instituição de ensino de educação Infantil situada na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram participantes 46 crianças de três a cinco anos e seis professores da Educação Infantil.

O instrumento utilizado foi o “*Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores da educação infantil*”. Adaptado pela pesquisadora da Lista de Verificação Observacional para Identificar as Capacidades de Aprendizagem de Gardner, Feldman, Krechevsky (2001 a) e da Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância de Vieira (2005). Este instrumento foi preenchido pelo professor através de várias observações de seus alunos que apresentavam maior destaque em alguma atividade, seja ela acadêmica ou criativa. Este instrumento teve por objetivo levantar junto aos professores a possível presença de indicadores de precocidade nos alunos de três a cinco anos. É importante ressaltar que este formulário não limita a quantidade de alunos, podendo o professor aplicar em todos os alunos ou nos quais ele observou que se destacavam na sala de aula.

DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas as seguintes etapas:

- **1ª Etapa:** Após contato com a escola que manifestou interesse em participar da pesquisa, os professores participaram de uma Formação sobre a temática da precocidade. Esta formação aconteceu na instituição, no período da noite com duração de uma hora. No encontro, foram focados os principais temas sobre a Precocidade.
- **2ª etapa:** Cada professor recebeu uma quantidade do Questionário de indicadores de precocidade referente ao número de alunos na sala de aula. Importante ressaltar que a pesquisadora permitiu que os professores escolhessem se fariam com todos os alunos da sala ou apenas aqueles que apresentassem maior destaque de potencial na sala de aula.
- **3ª etapa:** Um novo encontro foi marcado com os professores para a realização da devolutiva sobre o instrumento de observação, podendo então fazer a análise e o levantamento de quantas crianças apresentaram indicadores de precocidade.

Diante desta análise duas professoras optaram observar todos os alunos e quatro observaram apenas as crianças que apresentavam maior destaque. Este resultado é justificado, pois a pesquisadora explicou para as professoras que poderiam optar em aplicar o instrumento de observação em todos os alunos da sala de aula ou apenas naqueles que apresentassem maior destaque de precocidade, A pesquisadora pode verificar que esta proposta de escolha, proporcionou às professoras maior segurança no momento da observação de seus alunos. Para preservar a identidade dos alunos e professoras usamos códigos para representá-los, assim tivemos como participantes as professoras: P1, P2, P3, P4, P6 E P8. Observando o quadro 1 temos as informações de quantos alunos observados por cada professor e etapa escolar a que cada um pertence.

Quadro 2:Relação de alunos observados por cada professora

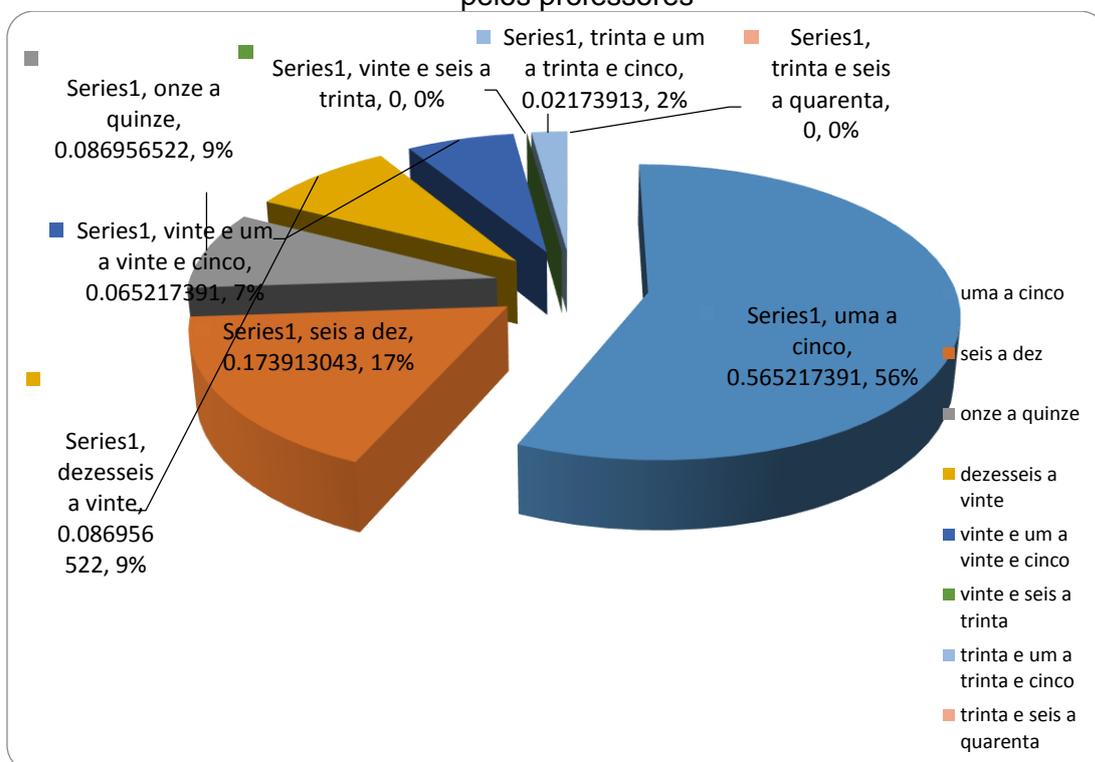
PROFESSORAS	ETAPA	TOTAL DE ALUNOS OBSERVADOS
P1	Fase 5	2
P2	Fase 4	1
P3	Fase 5	20
P4	Fase 5	19
P6	Fase 4	1
P8	Fase 5	3
TOTAL		46

Caracterização dos Indicadores

Para esclarecer melhor o que caracteriza cada indicador, faremos uma análise mais detalhada sobre os indicadores observados pelas professoras P1, P2,P3,P4,P6 e P8 nas 46 crianças da educação infantil, pois é a partir desta análise que podemos mapear quais os indicadores que tiveram maior predominância. Os indicadores foram agrupados em áreas de conhecimentos: linguagem, lógico matemático; intrapessoal; interpessoal; corporal cinestésico; espacial; musical; naturalística. O estilo de trabalho não é caracterizado como uma área de conhecimento, porém permite avaliar a intensidade que a criança demonstra ao desenvolver uma atividade. Segundo Gardner, Feldman, Krechevsky (2001b) o estilo de trabalho reflete a dimensão do processo de trabalho ou brincar da criança, e vez do tipo de produto que resulta.

As quantidades de indicadores que foram observados em cada aluno podem ser discutidas a partir da figura 1, onde é possível visualizar a proporção de alunos em relação a quantos indicadores foram observados pelos professores.

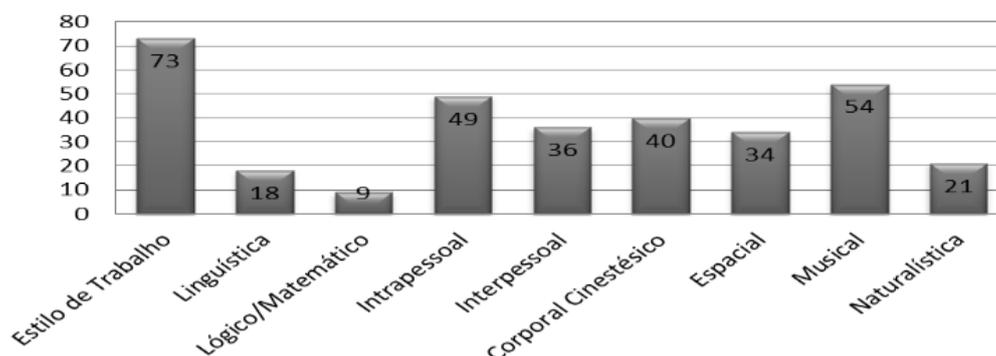
Figura 1 -proporção de alunos em relação a quantos indicadores foram observados pelos professores



Dos 46 alunos observados, 56% apresentaram de um a cinco indicadores, que representam 26 crianças; 17%, que correspondem a oito crianças, apresentaram entre seis e dez indicadores, 9% do total de crianças observadas apresentaram entre onze e quinze indicadores, correspondendo a quatro crianças; também foram observados pelas professoras 9% que correspondem a quatro crianças, que apresentaram entre dezesseis e vinte indicadores; 6% do total de crianças observadas, representado por três crianças, apresentaram entre vinte e um e vinte e cinco indicadores. Não houve nenhuma criança que tenha apresentado entre vinte e seis e trinta indicadores; apenas uma criança, que representa 2% do total dos alunos observados, apresentou entre trinta e um e trinta e cinco indicadores; e nenhuma criança apresentou entre trinta e seis e quarenta indicadores.

A figura 2 apresenta os resultados das observações das professoras em seus alunos identificados por cada área de competência.

Figura 2-Relação de indicadores agrupados por área de competência



Para subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa procuramos relacionar a teoria das Inteligências Múltiplas com as estratégias já utilizadas em sala de aula pelos professores da educação infantil.

Para a construção do planejamento de ensino, a educação infantil utiliza como embasamento teórico o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desenvolvido pelo MEC. Este é um documento que traz reflexões sobre a creche, pré-escola, a concepção de criança, educação, e preferencialmente no 3º volume, discute a experiência da criança em relação ao Conhecimento do Mundo, contendo seis eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza, e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998). Entendemos que o cruzamento dos eixos

temáticos dos materiais didáticos do Referencial Curricular, junto as áreas de conhecimento da Teoria das Inteligências Múltiplas, proporcionará aos professores da educação infantil inserir nos seus planos de aula estratégias que darão melhor suporte a observação e reconhecimento das capacidades de seus alunos sejam eles precoces ou não. Neste cruzamento temos por exemplo, o eixo de trabalho como Natureza e Sociedade, pode envolver mais de um domínio, o social e a ciência, sendo que o social se refere às inteligências interpessoal e intrapessoal propostos na teoria das Inteligências Múltiplas, e que uma única inteligência, como a espacial, pode ser exercida em vários domínios diferentes, como artes visuais, e mecânica e construção.

O quadro 1 deixa bem visível a relação entre as áreas de conhecimento de Gardner (1994) e os eixos temáticos abordados no Referencial Curricular da Educação infantil (1998), além da importância do estilo de trabalho na interação destas competências.

Quadro 1 - Estilo de trabalho

GARDNER	REFERENCIAL CURRICULAR
Linguagem	Linguagem Oral e Escrita
Lógico Matemático	Matemática
Intrapessoal	Natureza e Sociedade
Interpessoal	
Naturalístico	
Espacial	Artes Visuais
Musical	Música
Corporal Cinestésico	Movimento

O professor da educação infantil, tendo conhecimento destas áreas de conhecimento poderá usá-los para suplementar e adaptar seu currículo, proporcionando assim a compreensão e o estímulo das capacidades e talentos de seus alunos. Nesta nova proposta de currículo o professor terá mais autonomia para desenvolver seus próprios projetos ou encontrar formas de alcançar as crianças que por algum motivo não estão respondendo a uma abordagem mais tradicional de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo verificamos a necessidade de discutir com maior profundidade a temática da precocidade na Educação Infantil, pois sendo a abordagem das Altas Habilidades/Superdotação e a Precocidade um tema pouco

discutido em nossas universidades, acaba-se por produzir uma lacuna na formação do professor. Assim entendemos que construir instrumentos que auxiliem na observação do professor em relação às áreas de maior destaque de seus alunos, permitindo desenvolver situações estimuladoras que favorecerão o desenvolvimento da criança como também possibilitar que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

Assim esta pesquisa não pretende identificar o aluno com Altas Habilidades/Superdotação, pois nem sempre o aluno precoce será uma criança superdotada no futuro. Por fim, pretende esta pesquisa sensibilizar os professores da importância de valorizar as potencialidades das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- Introdução**. Brasília, 1998.V.1.

FREITAS. S. N; NEGRINI, T. A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva da conjuntura contemporânea de gestão. In: MENDES. E.G; ALMEIDA, M.A; **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação inclusiva**. Araraquara:Junqueira & Marin, 2010.

GAGNÉ, F.; GUENTHER,Z. DMGT 2.0 de François Gagné:construindo talentos a a partir da dotação. **Revista Sobredotação**,ANEIS, Portugal,2010.

GAMA, M. C. S. Parceria entre família e escola. In: FLEITH D. D. S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: O Aluno e a Família**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.v.3.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: a teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil-Avaliação em Educação Infantil**. 3 ed. Porto Alegre/RS: Artes Médias, 2001b.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: a teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: utilizando as competências das crianças**. Porto Alegre /RS: Artes Médias, 2001a.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre/RS: Artes Médias, 1994.

VIEIRA, N, J. W. Viagem a “**Mojave-Óki!**” **Uma trajetória na identificação das altas habilidades / superdotação em crianças de quatro a seis anos**, Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul ,2005.

VIRGOLIM, A M.R. **Altas Habilidades / Superdotação Encorajando Potenciais**. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2007.

JOGAR, BRINCAR E DANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LAZER-EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE.

*Patrícia Mendes Caldeira¹
Luciene Ferreira da Silva²*

INTRODUÇÃO

Com estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer – Educação - GEPLE, foi identificado o problema desta pesquisa que é a ausência da dança na educação infantil. A mesma não é utilizada como fim educacional nesta etapa de ensino e conseqüentemente os alunos não usufruem dos benefícios que esta prática pode trazer a eles, pois segundo Fux (1983), a dança pode proporcionar liberdade para se movimentar, estimula a criatividade e imaginação das crianças. Marques (2011) ainda complementa afirmando que por meio da dança, também se trabalha o conhecimento corporal.

Freire e Scaglia (2009) confirmam que a dança pode ser trabalhada pela Educação Física oferecendo socialização com sua abordagem de ensino.

De acordo com Olivier (1999), as crianças são lúdicas. Segundo Dallabona e Mendes (2004) elas gostam de brincar e se desenvolvem por meio dos jogos e brincadeiras. É de grande relevância, portanto, que se permita que a criança brinque, explore o ambiente se movimentando, pois ela adquire conhecimento desta maneira. Porém, segundo Marcellino (1986), a sociedade não dá valor à criança que brinca, mas pensa-se na criança como um adulto pequeno que terá que produzir e ganhar dinheiro futuramente.

O objetivo da pesquisa foi investigar a dança na Educação Infantil e ensiná-la com jogos e brincadeiras, por meio do lazer-educação.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, pois houve os seguintes objetivos: “[...] desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.171).

¹Professora de Educação Física, membro do GEPLE, patriciamc_paty@hotmail.com

² Doutora em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, Departamento de Educação, membro do GPL/UNIMEP/CNPq, membro do NEPEF/IB/UNESP/CNPq, coordenadora do GEPLE, lucienebtos@ig.com.br

Foi utilizada a pesquisa documental, pois foram estudados diversos documentos tais como: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Foi realizada também a pesquisa bibliográfica.

Em relação à pesquisa de campo, foi feita a observação participante, que: “[...] consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 177). Juntamente com a observação na vida real: “[...] as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 178).

A pesquisa de campo ocorreu durante o ano de 2012, nos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro, com quatro turmas de Educação Infantil de uma creche localizada na cidade de Bauru – SP, em um bairro de classe média.

No primeiro mês as intervenções foram realizadas uma vez por semana e nos demais meses, duas vezes por semana, com quatro turmas: Grupo I com 16 alunos, Grupo II com 20 alunos, grupo III com 24 alunos e o Grupo IV com 23 alunos, totalizando 83 alunos da faixa etária de 2 a 5 anos. Porém foram utilizados os dados de 24 alunos, aos quais foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para preenchimento pelos pais. As professoras de cada grupo acompanhavam e participavam das aulas que tinham duração de 30 a 40 minutos, portanto também foi entregue o Termo de Consentimento a elas e para a Coordenadora da Creche.

Além das intervenções, foi feita uma entrevista estruturada com duas professoras e duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil das turmas participantes das intervenções.

DISCUSSÃO

Sobre a formação profissional das quatro professoras entrevistadas, houve falha em relação à dança, pois nenhuma professora confirmou o ensino da dança de uma maneira aprofundada em seu processo formativo. Houve falta também no ensino do lazer e do lazer-educação, pois três professores revelaram que não estudaram lazer durante a formação e apenas uma professora disse que sim, mas a sua resposta confirma que não, pois não explicou sobre lazer, abordou apenas as brincadeiras e a importância destas para a aprendizagem.

Marques (2011), afirma que os professores formados em Educação Física, Pedagogia, Artes ou em Curso Normal podem e atuam com a dança, porém com má formação, com reprodução de coreografias apenas. A pesquisa confirmou a falta de aulas que preparem para se ensinar dança.

Mello (2000) ressalta a importância de continuar estudando após a formação inicial, pois está pode não preparar totalmente o professor para os desafios que possam ser encontrados na atuação.

Portanto é preciso continuar estudando temáticas relacionadas à dança, a expressão corporal, a infância, o movimento, pois como se verificou a formação inicial, dos professores da educação infantil, não está sendo suficiente para o ensino da dança.

Por isso, a proposta desenvolvida na creche não perdeu de vista todos os elementos elencados neste estudo e teve como foco, o desenvolvimento da criança e seu processo educacional.

O interesse pela dança, movimento espontâneo, expressivo e comunicativo era visível e pouco sistematizado. Com as intervenções na escola, a dança poderia ser conceituada como uma atividade prazerosa aos alunos, que permite a comunicação corporal, a socialização, o lúdico e todas as conceituações caberiam para expressar a sua importância na cultura do grupo e, portanto, da facilidade que havia para desenvolvê-lo.

As propostas foram balizadas então, pela ludicidade, pois faz parte da cultura e é indispensável para a aprendizagem e desenvolvimento humano, portanto para a Educação, como afirmam os autores da pesquisa bibliográfica: Pinto (1998), Brasil (1998), Marcellino (1999), Marcellino (2006), Dallabona e Mendes (2004), Olivier (1999).

Assim, se buscou a desenvoltura para os alunos participarem das atividades ensinando a dança com brincadeiras, jogos, sem impor a execução dos gestos e movimentos perfeitos e repetitivos, mas sim permitir a liberdade de expressão e criação. Scarpato (2001) afirma que a dança oferece a possibilidade do aluno se expressar livremente.

As brincadeiras despertam o interesse das crianças, facilitam não só a espontaneidade e desenvoltura como também o interesse pela aprendizagem. As brincadeiras, segundo Dallabona e Mendes (2004), estão presentes na vida da criança.

Dallabona e Mendes (2004) destacam a importância das brincadeiras na infância:

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. (DALLABONA E MENDES, 2004, p.107).

O interesse dos alunos era evidenciado com as atividades propostas, pois era possível ver a alegria dos alunos durante as brincadeiras, a espontaneidade e o interesse. Portanto trabalhou-se o lúdico, pois segundo Olivier (1999), a alegria e a espontaneidade fazem parte do lúdico, assim como a criatividade.

A brincadeira de faz-de-conta, apontado por Freire e Scaglia (2003) e Brasil (1998), foi muito utilizado, já que era uma forma natural para eles de se relacionarem consigo próprios, com os colegas e com o entorno, inclusive com a pesquisadora, durante as brincadeiras com animais, por exemplo, nestas os alunos começavam a imitar os animais, sem precisar falar nada, via-se a espontaneidade. Quando colocava-se uma música alguns alunos perguntavam: “pode dançar?”, outros simplesmente levantavam e dançavam. Os alunos se divertiam quando podiam dançar uma música livremente, quando brincavam com materiais como a bexiga e o bambolê nas aulas, quando podiam se expressar sendo personagens das histórias contadas. Scarpato confirma: “A escola precisa realizar experiências com o corpo dos alunos, que não é um esqueleto a ser treinado pela repetição de movimentos, mas por atividades prazerosas.” (SCARPATO, 2001, p. 61).

O desenvolvimento da criatividade só é possível a partir da liberdade que se estabelece, assim, as brincadeiras, não tinham controle, direcionamento, regras “amarradas”, mas tinham momento inicial que desdobravam outros que variavam muito do estado de cada um e do grupo. Tal liberdade metodológica proporcionava interesse pela aprendizagem, desenvoltura para participação das atividades e familiaridade com atividades ligada à dança. Foram realizadas brincadeiras que permitissem que os alunos criassem seus próprios movimentos, explorando assim a criatividade dos alunos com liberdade. Scarpato (2001) afirma que a dança propicia a criatividade.

Os alunos puderam criar suas próprias danças tanto sozinhos como em duplas e em grupos. Além de criar movimentos, brincar com materiais: bambolê, bola, chocalho e tamborzinho.

As atividades permitiram que os alunos vivenciassem diversos movimentos corporais e se expressassem da forma que quisessem. “A criança se expressa com seu corpo, através do movimento.” (BASEI, 2008, p. 5). Além disto, segundo Osson (1988), a dança ocorre por meio do movimento.

Dançar então, foi para eles, como conceituou Fux (1983), uma forma de se expressar, comunicando-se por meio da dança, brincando e sendo feliz. A dança foi trabalhada sempre com participação dos alunos, eles tiveram liberdade para dançar, criar e expressar-se. Esta dança com participação ativa do aluno durante a criação chama-se, segundo Marques (2011), Dança Criativa.

Nas aulas trabalhou-se o conhecimento corporal, a expressão corporal, o ritmo e a liberdade para criar e se movimentar. Permitindo com as brincadeiras, segundo os autores pesquisados como: Kishimoto (2001), Freire (1993), Freire e Scaglia (2003), criar, sonhar, refazer papéis.

“Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo [...]” (BRASIL, 1998, p. 30). Foram propostas atividades com músicas e danças para o conhecimento corporal e aprendizagem do ritmo.

Utilizou-se brincadeiras como teatro e jogos de imitação para trabalhar a expressão corporal. Pois segundo Osson (1988), na dança expressa-se algo corporalmente.

Permitiu-se liberdade às crianças durante as danças. “A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.” (BRASIL, 1998, p. 30).

Pode-se observar que os alunos brincam, dançam, correm, pulam, são ativos, gostam e estão sempre dispostos a fazer atividades que mexem com o corpo. Mostraram-se participativos e interessados durante todo o trabalho realizado. Apesar de em algumas brincadeiras como o Siga o mestre, alguns ficaram tímidos, pois tinham que fazer os movimentos sozinhos para os outros imitarem, todos queriam participar das atividades.

As brincadeiras influenciaram nos interesses pela aprendizagem dos alunos, ou seja, com as brincadeiras e jogos, os alunos se interessavam mais, aprendiam naturalmente.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa sobre a dança, a infância, as brincadeiras, o lazer, o lazer-educação e a formação de professores, da realização da pesquisa de campo, com observação das aulas e entrevista com as professoras, e sem perder de vista o objetivo da pesquisa que foi investigar a dança na educação infantil, propor o ensino da dança com jogos e brincadeiras, ensinando-se, desta forma, por meio do lazer-educação, se concluiu que a dança é pouco ensinada na educação infantil.

O grupo pesquisado, as crianças da faixa etária de 2 a 5 anos, não tinha acesso à dança, mas algumas atividades, propostas pelas professoras investigadas por meio da entrevista estruturada, trabalham a dança, ritmo e expressão corporal, porém não se verifica o entendimento real da relação das atividades com a dança por parte destas professoras.

A dança tem potencial para ser desenvolvida na Educação Infantil, os movimentos são naturais nas crianças, a dança permite a movimentação com significado, a criança pode se comunicar corporalmente, para isto é preciso dar liberdade a elas. Como afirmam os autores da pesquisa bibliográfica, Marques (2007), Lima e Frota (2007), Fux (1983), Strazzacappa (2001), Brasileiro (2010), a dança proporciona a socialização, criatividade, conhecimento corporal, do mundo, da cultura do país, região, ensino de valores, ritmo.

A relação da dança com o lúdico é fator muito relevante para os processos metodológicos que visam o desenvolvimento humano e educacional e que embora os docentes concordassem com tal afirmação careciam de solidificação de conhecimentos de várias correntes teóricas para instrumentalizarem as suas práticas docentes, isto ocorreu devido à formação de professores.

Pois a dança não está sendo enfatizada no processo de formação básica de professores, se verificou que na formação de professores da educação básica, aborda-se a relevância de se trabalhar com jogos e brincadeiras na educação e também temáticas relacionadas ao movimento. Mas há defasagem no processo formativo para lidar com abordagem interdisciplinar ligada à dança, educação física, jogo e brinquedo, porque não houveram disciplinas voltadas para a dança, lazer e lazer-educação.

O interesse das crianças participantes foi muito grande e que mesmo tendo trabalhado com brincadeiras e jogos, ao final do projeto demonstraram interesse cultural pela dança de rua e pelo balé principalmente, mas também pelas demais

danças apresentadas aos alunos como: valsa, samba e frevo. Os alunos conheceram diferentes formas de dançar, sozinhos, em duplas e gostaram de ver os vídeos, mas, sobretudo, de dançar, criar e recriar as danças.

Dessa forma, há confirmação sobre o entendimento de cultura construída, vivenciada e fruída, portanto com grande chance de desenvolvimento educacional em aulas e educativos no meio social, sobretudo no lazer.

A dança e o lazer se relacionam intimamente por conta do componente lúdico e o respeito às formas de diversão, jogando, dançando devendo ser aprendidas e exercitadas nas escolas. Desta forma, foram realizadas as intervenções com os alunos da creche investigada e observou-se a alegria das crianças nas aulas, a satisfação em aprender naturalmente, ser livre para brincar, dançar, explorar os materiais.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. R.; NOCCHI, N.; OST, M. A. A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 305-322.
- ANGULSKI, C. M. A disciplina de História da Educação Física na formação inicial em Educação Física. In: FARIAS, G. E.; FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). **Educação Física: formação e regulamentação profissional**. Chapecó: Argos, 2012, p. 35-53.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/3 – 25 out. 2008.
- BAURU, Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru**. Bauru, julho 1996.
- BETTI, M. Concepções Teóricas e Formação Profissional no Campo da Educação Física. In: NETO, S. S.; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 77- 85.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm#texto> Acesso em: 15 de junho 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, dezembro/1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2011.
- _____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacional: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

BRASILEIRO, L. T. **A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. **Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o Lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CASTRO, R. L. V. G.; NASCIMENTO, J. V. A socialização ocupacional de estudantes na formação inicial em Educação Física. In: FARIAS, G. E.; FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). **Educação Física: formação e regulamentação profissional**. Chapecó: Argos, 2012, p. 15-33.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Contribuição da formação inicial e continuada para a prática pedagógica do professor de Educação Física. In: FARIAS, G. E.; FOLLE, A.; BOTH, J. (Orgs). **Educação Física: formação e regulamentação profissional**. Chapecó: Argos, 2012, p. 135-157.

DUMAZEDIER, J. Sociologia do Lazer. In: _____. (Aut). **Sociologia empírica do lazer**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999, p. 19-24.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. V.1 n. 4 - jan.-mar./2004.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v.21, n.53, abr. 2001.

FREIRE, J. B. Da criança, do brinquedo e do esporte. **Revista Motrivivência**, junho, 1993. In: SANTANA, Wilton C. **Futsal: metodologia da participação**. Londrina: Lido, 2001, p. 22-29.

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Aprendizagem e desenvolvimento. In: _____. (Auts). **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 13-28.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Uma seleção de conteúdos. In: _____. (Auts). **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 57 – 82.

FRIEDMANN, A. Estrutura e características do jogo. In: _____. (Aut). **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996, p. 14- 19.

FUX, M. A dança na criança de 3 a 5 anos. In: _____. (Aut). **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983, p. 69-81.

JANUÁRIO, C. O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 21-40.

KISHIMOTO, T. M. As teorias pedagógicas e o jogo. In: _____.(Autor). **Jogos Infantis (o jogo, a criança e a educação)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 97 – 117.

- _____. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e educação**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, P. R. F.; FROTA, M. A. Dança - Educação para Crianças do Ensino Público: é Possível? **Revista bras. Ci e Mov**. V.15, n.3, p. 137-144, 2007.
- MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1999. 230 p.
- _____. O lazer e o uso do tempo na infância. In: **Comunicare, IAC**. V. 4, n.7, 1986, p.89-99.
- _____. **Estudos do Lazer: uma introdução**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, A. M. Técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 157 – 197.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- NETO, S. S. et al. A formação profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.
- NUNES, K. R.; BRACHT, V.; AROEIRA, K. P. Formação do Professor de Educação Física para a Educação Infantil: uma análise do debate em periódicos (1973-1999). In: NETO, S. S.; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 275-284.
- OLIVEIRA, A. B. A Formação Profissional no campo da Educação Física: Legislação, Limites e Possibilidades. In: NETO, S. S.; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 17-32.
- OLIVIER, G. G. F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org). **Lúdico, Educação e Educação Física**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 1999, p. 15-24.
- OSSONA, P. Por que dançar? **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988, p. 11-110.
- PINTO, L. M. S. M. **Lazer: concepções e Significados**. Licere, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.18-27, 1998.
- PIRES, G. D. L. **Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional**. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 203-234.
- POLLETO, R. C. **A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005.
- RAMOS, G. N. S. A Formação Profissional em Educação Física e as Novas Diretrizes: Reestruturação Curricular. In: NETO, S. S.; HUNGER, D. (Orgs). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, p. 147-157.

RAMOS. G. N. S.; FERREIRA. L. A. As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 323-346.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCARPATO, M T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** v.21 n.53 Campinas abr. 2001.

TAFFAREL, C. Z. et al. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática** v. 9, n. 2, p. 153-179, jul./dez. 2006.

TREVIZAN, P. R. T. C.; MORAES, F. A. U.; SCHWARTZ, G. M. Atividades lúdicas no contexto da dança. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13. n. 127, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/atividades-ludicas-no-contexto-da-danca.htm>> Acesso em: 13 maio 2011.

ESCOLANOVISMO VERSUS DOCTRINA: A PERDA DA ILUSÃO NO ENSINO DURANTE A DITADURA MILITAR

Maria Angélica Seabra Rodrigues Martins

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

O papel da escola, em suas acepções básicas, é o de colaborar para a formação do indivíduo, complementando a educação familiar, com a finalidade de formar cidadãos. Nesse processo, três itens básicos são enfatizados: a retenção de conhecimento, a capacidade de resolver problemas e o desenvolvimento da criatividade. O filósofo Kant, em seu *Theoretical Philosophy* (1755-1770), ensina que o indivíduo não deve “aprender pensamentos”, mas ser ensinado a pensar, sendo conduzido, no princípio, de forma a que futuramente seja capaz de caminhar por si mesmo. Considerando a filosofia como uma crítica do conhecimento, o filósofo defende a ideia de que o homem deva ser levado ao limite de sua capacidade de conhecer, embora para ele a realidade em si seja inacessível:

Só conhecemos a realidade dos fenômenos; é-nos impossível atingir a essência das coisas. Estas existem à margem de nossa consciência [...] das sensações, do pensamento [...] A coisa em si, portanto, é incognoscível, ou seja, escapa a nosso conhecimento. (PENHA, 1987, p.57)

Kant alerta para o fato de se apresentar uma perspectiva pronta ao jovem, alegando que seria em seu benefício, mas que não levaria à reflexão, ao contrário, trairia o propósito da educação de o levar, no futuro, a adquirir uma perspectiva própria de análise. Essa perspectiva que se constrói hoje, e à qual se dá o nome de ciência, Kant denominaria ilusão, pois o método filosófico deve ser investigativo, sendo decisivo apenas no futuro, quando o indivíduo tiver adquirido mais prática. Considerando-se, entretanto, a ciência como elemento em eterna expansão, o método também não poderia estar restrito em momento algum, sob pena de uma estagnação do conhecimento, o que leva à conclusão de que a dúvida salutar proposta por Descartes é decisiva, mesmo para o método filosófico. A necessidade do aluno é a de aprender a fazer inferências, o que o levará, conseqüentemente, a adquirir um conhecimento solidificado.

No passado, propostas inovadoras como a Escola Nova, propunham que as escolas deixassem de ser meros locais de transmissão do conhecimento, para se tornarem pequenas comunidades, suprimindo as necessidades de socialização da

criança, segundo o norte-americano John Dewey (1859 – 1952), um de seus defensores. As ideias iniciais desse novo movimento foram inspiradas na filosofia de Rousseau (século XVIII) e nas dos pedagogos Pestalozzi e Fröbel (século XIX). Na Europa, teve entre seus defensores o psicólogo Edouard Claparède (1873 -1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960).

No Brasil, esse novo modelo também denominado "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" teve Rui Barbosa entre seus maiores defensores, obtendo a adesão de vários educadores. Com o apoio de Getúlio Vargas à Educação, ao assumir o governo provisório no início da década de 30, muitos intelectuais entusiasmados com as ideias inovadoras de Dewey e Durkheim lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, entre eles Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Sobre a classe que Dewey dirigia em Chicago, no final do século XIX, Lourenço Filho afirma: “As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade.” (1950, p.133)

Visando à construção de uma sociedade democrática, em que o indivíduo nela estaria inserido de forma atuante, tendo sua individualidade preservada e aprendendo a respeitar a liberdade do outro, o escolanovismo pretendia construir um verdadeiro cidadão, capaz de refletir sobre essa sociedade e dela participar, com igualdade de direitos e de oportunidades. Dessa forma, antes de *preparar* para a vida, a Escola Nova já ensinava uma forma de se viver uma nova vida, em que a função da escola seria a de proporcionar ao indivíduo uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por expoentes como Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto, Cecília Meirelles, Roquette Pinto entre outros, afirmava:

Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a

viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias ideias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável."[...] Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos "discursos à nação alemã" [...]

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. "O ideal da democracia que, - escrevia Gustave Belot em 1919, - parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.¹

Lourenço Filho, um dos pioneiros do escolanovismo no Brasil, acreditava que a escola deveria adaptar os futuros cidadãos às necessidades sociais vigentes e às futuras, não podendo mais se restringir à simples aquisição de fórmulas verbais e pequenas habilidades a serem apresentadas durante os exames escolares. A escola deveria, a seu ver, preparar para a vida real, interferindo na existência social de forma prática, no sentido de seu aperfeiçoamento humano. Nesse contexto, habilidades como ler, escrever e contar seriam simples meios, uma vez que as bases da formação do caráter, sua finalidade permanente e inflexível é que de fato importariam. Caberia à escola orientar na criação de hábitos e conhecimentos capazes de influir sobre o controle de tendências prejudiciais a seu desenvolvimento, também facilitando sua futura escolha profissional, conhecendo suas aptidões individuais, o desejo e o esclarecimento dos pais, além das possibilidades da família.

¹<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

Procurando desenvolver modelos que dessem atenção a cada criança, ao invés de adequá-la a um mesmo padrão, o interesse e as atividades dos alunos eram valorizados, bem como as atividades extra-classe e o trabalho em equipe. Apesar de todo o pioneirismo dos dedicados estudiosos, no Brasil poucas escolas adotaram o método, impedindo-o de se popularizar, talvez devido ao rigor da própria tradição educacional no país.

Em 1961, com a criação da Lei 4.024 que regulamentava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação se subordina diretamente à política governamental, uma vez que todos os componentes do Conselho Federal de Educação passam a ser nomeados pelo Presidente da República, o que o fez perder, gradativamente, sua autonomia como “órgão pensante da educação nacional”, segundo Fonseca (1992, p.71, cf. MARTINS, 2002, p.77). Constam da lei, entre outros itens:

Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros **nomeados pelo Presidente da República**, por seis anos, **dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.** ²

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete [...]

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa **que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República** ou pelo Ministro da Educação e Cultura;³

Segundo Martins (2002) se coube à CFE a liberdade de sugerir, analisar e emitir pareceres, ou seja, “pensar a educação nacional” (p.79), não lhe foi permitida a autonomia de decidir sobre o sistema educacional, em situações que poderiam posicionar-se contrárias às “ações governamentais do Ministério da Educação” (IDEM).

Se antes de a ditadura militar implantar o seu sistema de administração pública no país o Conselho teve uma autonomia maior, isso se deveu ao caráter político do órgão e sua utilidade vislumbrada pelos ministros que ocuparam a pasta de Educação até 1964. Foi essa regulação possível desde a sua criação que conferiu ao órgão, a característica de poder servir a qualquer regime político implantado no país. (IBIDEM, p.80)

Dessa forma, observa-se que a CFE exerceu papel preponderante na doutrinação exercida pelo governo militar, uma vez que, segundo o Conselheiro

² Grifo nosso

³ Grifo nosso

Tarcísio Padilha, o CFE “estabelecia como pauta as discussões dos temas conflitantes ou prementes na educação nacional no período” (MARTINS, 2002, p.81). Dessa forma, embora não se apresentasse como elaborador de doutrinas, o conselho efetivamente atuava como tal, uma vez que exercia a função intelectual e propunha soluções para a educação: “O aspecto normativo e a busca pelo consenso nas decisões dos conselheiros evidenciam essa função doutrinária” (p.86).

O artigo 8º. da Lei 4024 dispunha que o presidente da República escolheria os membros do CFE entre “pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação”, ou seja, indivíduos dotados de competência para exercerem essa atividade, decidindo “a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito” (CHAUÍ, 1988, p..27), estabelecendo uma separação no circuito de comunicação e de informação entre os que sabem e os que não sabem (mas que desejam saber). Analisando essa regra da competência, Chauí (1988) questiona:

[...] quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal, que por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (p.27, apud MARTINS, 2002, p.87)

Com o poder de emitir pareceres sobre a educação, colaborando não mais com a instituição democrática, mas com o autoritarismo, as ações dos conselheiros refletiram-se na elaboração de novos programas, substituindo “disciplinas escolares tradicionais e especializadas nos currículos escolares, por áreas de conhecimento que fossem amplas, generalistas e abrangentes”, instituindo-lhe um caráter nacional, o que interferiu diretamente na formação de professores. Se por um lado essas medidas visavam a sanar deficiências na escola de norte a sul do país; por outro, não permitiu que questões de caráter regional pudessem ser aplicadas ao ensino das disciplinas, adotando como base correta o ensino elaborado principalmente em São Paulo.

Max Weber (1991), citado por Martins (2002, p.61), enfatiza que a dominação pode fundamentar-se em diversos motivos de submissão, mas nas relações entre dominantes e dominados, legitima-se ao apoiar-se em bases jurídicas, e o abalo nessa legitimidade pode gerar “consequências de grande alcance”, principalmente quando o Estado quer se fazer obedecer por “razões de ordem pública”. Dessa forma, elabora discursos que abordam a melhoria no sistema, com o objetivo de legitimar as ações de intervenção na política educacional, papel desempenhado pela CFE durante a ditadura militar.

Durante as décadas de 60 e 70, portanto, em um país onde “pensar” e “questionar” não atendia aos interesses do governo militar, a escola seguiu novos caminhos; dissociando-se da preocupação formadora do escolanovismo, direcionou-se para o acúmulo de conteúdos. De forma enviesada, os conteúdos transmitidos apresentavam a manipulação do conhecimento, à medida que introduziam um ideário que, de acordo com a convenção estabelecida pela Organização dos Estados Americanos, pretendia “depurar” os livros destinados ao ensino não apenas de História, mas de todas as disciplinas e conteúdos que pudessem incitar os ânimos da juventude:

Artigo 1º. Efetuar a revisão dos textos adotados para o ensino em seus respectivos países, **a fim de depurá-los de tudo quanto possa excitar, no ânimo desprevenido da juventude, aversão a qualquer povo americano.**⁴

Segundo Macioniro Celeste Filho (2010, p.256-7), “qualquer matéria educacional deveria ter seu conteúdo examinado”:

Artigo 2º. **Revisar periodicamente os textos adotados para o ensino das diversas matérias**, a fim de submetê-los às mais recentes informações estatísticas gerais, com o objetivo de oferecer neles uma noção mais aproximada e exata da riqueza e da capacidade de produção das Repúblicas Americanas.⁵

Dessa forma, segundo o autor, não se mencionaria nos livros acontecimentos que pudessem incitar os ânimos como a Guerra do Vietnã, em pleno desenvolvimento, ou mencionar-se a ditadura no Brasil, enquanto regime totalitarista.

Com relação aos livros escolares destinados à área de Leitura (Língua Portuguesa), se no 1º. Ano do antigo curso primário as cartilhas (**Caminho Suave, Sodré**, p.e.) eram utilizadas para promoverem a alfabetização, a partir do 2º. Ano os livros de leitura traziam textos que deveriam complementar os conteúdos de Língua Portuguesa, com um vocabulário, um questionário (com perguntas simples sobre o texto, que não induzissem a questionamentos nem a maiores reflexões), alguns elementos de ordem gramatical e alguns exercícios gramaticais.

A ÉTICA E A DOUTRINAÇÃO DURANTE A DITADURA MILITAR

⁴ - Pedro Vicente Bobbio (Org.). Decreto nº 65.814 de 8 de dezembro de 1969 promulga a Convenção sobre o Ensino da História. *Lex – coletânea de legislação*. São Paulo: Lex Editora, v. 33, nov.-dez. de 1969, p. 2.564. (cf. Celeste Filho, op. Ref.)

⁵ -Idem

Acredita-se que caiba à escola a transmissão de valores éticos ao aluno, de forma a transformá-lo em um cidadão de bom caráter, integrado ao meio social. Entretanto, como se definiria a ética? Na ótica de Cabanas (1996)⁶ ser ético responderia à pergunta: "o que me leva a ser bom?". Dessa forma, seria a ética que levaria o indivíduo a encontrar critérios para definir o que seria bom, correto ou moralmente certo, capaz de fornecer explicações para o senso de dever moral (MENIN, 2002). Para Cabanas:

[...] valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Ou seja, devemos ser bons porque a honestidade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório em nossa existência. (apud MENIN, 2002, p.93)

A ética está vinculada aos valores, que se modificam de acordo com a época em que vive uma sociedade, ou seja, o contexto sócio-histórico em que estiver inserida: "As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto" (MENIN, 2002, p.93)

No tocante ao ensino, há posturas acerca de como se transmitir os valores, de forma a educar, utilizando-se bases doutrinárias, a partir de verdades prontas. Dessa forma, não se usa o método hipotético dedutivo ou o dedutivo, mas o indutivo para levar o aluno a alcançar certas "verdades", que podem ser interpretadas como doutrinação. A história abaixo exemplificada sobre as três peneiras seria um exemplo clássico de raciocínio impositivo, em que não permite que a criança alcance o ensinamento do valor a partir da lógica do raciocínio, na verdade não lhe é dado sequer tempo para refletir. Menin (2002) esclarece que se esse tipo de ensino é comum em escolas religiosas, embora também não deixe de se manifestar em escolas laicas, em que alguns professores "assumem para si a transmissão de valores considerados por eles como essenciais" (IDEM)

Um exemplo adotado em escolas de primeiro grau na década de 60 foi o livro Brasília – Leitura⁷, de Daisy Brécia, destinado ao 2º. Ano, em sua 12ª. edição, de 1965, que traz no Prefácio de Máximo de Moura Santos (de 1960) a justificativa por ter

⁶ Cf. MENIN, M.S.S. Valores na escola In: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>.

⁷ Editado pela Livraria Francisco Alves e aprovado pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, segundo nota do diário Oficial de 31-07-1964

sugerido à autora que criasse uma “série escolar boa, diferente das que existem, e sobretudo, interessante” (p.3). Esclarece que a autora, uma leitora de Voltaire, Shakespeare, Daudet e La Fontaine, entre outros, defendeu a inclusão de textos com histórias de fadas, adotando a visão de Theodore Ribot, em “Ensaio sobre a imaginação criadora”

[...] embora pedagogos austeros condenem os contos de fadas, achando que eles ferem o culto da ciência e da verdade, nós achamos que a atitude científica, em Educação, é sobretudo tratar a criança segundo sua natureza, não lhe recusando, sem motivos sérios, o que sempre recebeu em todos os países, em todos os tempo: invenções, mitos, que sua imaginação procura espontaneamente. É preciso educar e exercitar sua imaginação, em lugar de destruí-la. Os contos de fadas inspiram o gosto do belo.(BRÉSCIA, 1965, p.4)

Observa-se que o prefaciador, que se manifestou no período anterior à ditadura militar no país, autor de outros livros de leitura para a escola primária, livros por ele denominados “literatura infantil didática”, justifica o fato de a autora inspirar-se em “matéria velha” (p.3), retirada dos autores lidos por ela, uma vez que, segundo ele, esse terreno, as criações absolutamente originais eram muito difíceis. Dessa forma, surgem histórias de reis, bruxas, fábulas, mescladas a narrativas populares de nítido caráter moralizante. Entretanto, a forma como os valores são transmitidos ao menino pela mãe revelam um caráter essencialmente doutrinador, em que não há possibilidade do recurso dialético entre ambos. O livro destinado a crianças recém-saídas da cartilha, inicia com uma história intimidante:

AS TRÊS PENEIRAS

Pedrinho chegou em casa correndo, largou a mala em um canto e chamou a mãe:

-- Mamãe! Mamãe! Onde está?

Mal a encontrou beijou-a e continuou:

-- Sabe o que me contaram? Que o Luís...

-- Espere um pouquinho – interrompeu a mãe, -- Antes de começar a falar lembre-se das três peneiras.

-- Que peneiras, mamãe?

-- A primeira chama-se verdade. Você tem certeza que é verdade o que vai contar?

-- Bem, certeza não tenho.

-- A segunda peneira chama-se benevolência. A notícia que vai dar é boa?

-- Não.

-- A terceira chama-se necessidade. Será necessário você repetir o que ouviu falar de seu companheiro?

-- Não, mamãe.

-- Pois então, se não é necessário, nem agradável, nem talvez verdadeiro o que você vai contar, o melhor que tem a fazer, meu filho, é calar-se.

-- Nunca mais em toda sua vida Pedrinho esqueceu a história das três peneiras e jamais se arrependeu disso.

Uma análise do texto em questão evidencia um caráter autoritário da escola tradicional: a mãe não permite que o menino se manifeste e bloqueia o que irá dizer, antes que o faça. Dentro do espírito paternalista e manipulador do momento histórico vivido pelo Brasil na década de 60, este texto reflete a retórica da persuasão, a partir do processo que Quintiliano denomina “Convencer”, ou seja, vencer o opositor por meio de argumentos racionais. Entretanto, como não se observa um procedimento dialético, uma vez que a mãe se comporta como detentora de todo o saber, sem que o garoto possa manifestar seu raciocínio, torna-se necessário estender essa perspectiva de análise à semiótica greimasiana e aos processos de manipulação envolvendo as relações actanciais do sujeito, transitivas ou juntivas com o objeto-valor; comunicativas, entre destinador e destinatário, observando-se as relações intersubjetivas que tratam a manipulação do destinador pelo destinatário em um programa narrativo.

A crença do menino/destinatário nos valores da mãe/destinador permite que ele se deixe manipular. Segundo Barros (1990), na manipulação o destinador propõe um contato e exerce a persuasão para convencer o destinatário a aceitá-lo; dessa forma, ao fazer-persuasivo ou fazer-crier do destinador, corresponde o fazer-interpretativo ou crer do destinatário, que resulta na aceitação ou recusa do contrato (p.28-29). Esse jogo manipulatório se desenvolve a partir da provocação, da sedução, da tentação e da intimidação: “o destinador-manipulador persuade pelo *saber*, provocando e seduzindo, ou pelo *poder*, tentando e intimidando” (BARROS, 1988, p.38). A mãe enquanto destinador atua sobre o destinatário/Pedrinho, utilizando a manipulação pela intimidação, primeiramente retirando a confiança do menino, com as perguntas retóricas que faz ao final de cada fala: “Você tem certeza que é verdade o que vai me contar?”, “A notícia que vai me dar é boa?” “Será necessário você repetir o que ouviu falar de seu companheiro?”, finalizando com uma afirmativa intimidatória, em que o poder está revestido de um falso saber, que o demove de qualquer possibilidade de questionamento: “Pois então, se não é necessário, nem agradável, nem talvez verdadeiro o que você vai contar, o melhor que tem a fazer, meu filho, é calar-se”.

As peneiras, que na história figurativizavam filtros para que a criança reflita, antes de levar adiante uma especulação, algo maldoso a respeito de alguém, não são discutidas com a criança, sobrando pouco espaço para o professor o fazer, uma vez que ao parco questionário, seguia-se uma lição gramatical sobre o alfabeto e exercícios para se completar as palavras com vogais e consoantes, mais elaborados,

aos quais se dava maior ênfase. No questionário que se segue ao texto, as únicas perguntas são: “Que fez Pedrinho ao chegar da escola? Em seguida que disse à mãe? Que lhe respondeu ela? Quantas e quais são as peneiras? Que nos ensina esta lição?”

Considerando-se que o livro contém 52 histórias, das quais cinco são poesias (algumas trazendo vocabulário, outras nem mesmo isso, o que sugere serem atividades apenas para leitura e entonação), observa-se o pouco tempo que a professora disporia para dar conta do livro ao longo do ano, considerando-se as outras atividades como aritmética, artes etc. é pequeno, o que talvez a levasse a intensificar as atividades gramaticais que reforçariam a alfabetização que ocorrera no ano anterior.

Outro aspecto que o governo totalitário adotou no país, no tocante à formação da criança, foi a da ênfase ao trabalho, à simplicidade da vida, à religiosidade e ao conformismo, que pode ser observada na história a seguir:

O REI E O LAVRADOR

Um rei passeava pelos campos em sua linda carruagem quando viu um homem que trabalhava cantando. Desceu da carruagem e, dirigindo-se ao lavrador, perguntou-lhe:

-- Bom dia, amigo! Por que está tão contente?

Tirando o chapéu e curvando-se respeitosamente, o camponês respondeu:

-- Por que não haveria de estar, se sou muito feliz? Acordo cedo, trabalho e ganho meu pão. Adoro a Deus, amo minha mulher, meus filhos e meu próximo. Que mais poderia desejar?

Emocionado, o rei disse:

-- Seu chapéu velho e furado vale mais que minha coroa. Apesar de rei, não tenho a felicidade que vejo retratada nos seus olhos. Responda com sinceridade: Você trocaria sua sorte pela minha?

Encabulado, o camponês respondeu:

-- Não, Majestade. Cada um deve contentar-se com o que tem.

-- Eu o felicito, bom homem, e daqui por diante procurarei seguir seu exemplo. Você me deu uma grande lição!

O rei despediu-se e prosseguiu no seu passeio, satisfeito em saber que existiam no seu reino homens **felizes e sem ambição**. (p.52-53) [grifo nosso]

Considerando-se a noção transmitida pela Bíblia de que “o trabalho engrandece o homem”, essa história apresenta a noção do “seja feliz com pouco e esteja atento a seu próximo”. No Vocabulário que segue o texto, há apenas quatro palavras:

Camponês – aquele que habita ou trabalha no campo

Carruagem – carro puxado por cavalos

Ambição – desejo muito grande de poder, riqueza, posição.

Próximo – o conjunto de todos os homens, o vizinho, o que está perto. (p.53)

Já o Questionário: “Quem viu o rei quando passeava? Que perguntou ao camponês? Que respondeu ele? Por que o camponês era feliz? Por que o rei ficou satisfeito?” (p.53). Na sequência, uma lição gramatical abordando gêneros de alguns nomes (rei-rainha, cão – cadela etc.) e uma ênfase maior nos exercícios sobre esse tópico gramatical.

Os elementos retóricos presentes no diálogo entre o rei e o lavrador apresentam uma dialética da persuasão pela razão, em que o camponês, homem simples, rude, procura convencer o rei de sua felicidade baseada nos aspectos simples, rousseauianos, da vida em contato com a natureza e com a família. Dessa forma, a corrupção pela ambição determinaria a insatisfação e a infelicidade do homem. Ocorre que o texto apresenta em seu parágrafo final uma sustentação do princípio bíblico de que ao homem simples caberia o trabalho rude do campo e à elite o trabalho intelectual, o que é reforçado pelo fato de o rei ficar satisfeito em saber que em seu reino os servos seriam mantidos *felizes* e conformistas, *sem ambição*.

Considerando-se a situação político-social do Brasil na década de 60, ensinar a criança pelo exemplo auxiliaria a manter as mentes tranquilizadas, acreditando que o “rei”, ou seja o governo, cuidaria de todos, não havendo por que se preocupar. A retórica do conformismo que essa lição transmite auxiliaria a criar mentes apaziguadas com o sistema, criando indivíduos politicamente inoperantes contra o governo, ao longo dos anos. Desqualificando a ambição, que leva o indivíduo a progredir, também o manteria voltado para seu meio, seus vizinhos mais próximos, sem expectativas de ampliar seus horizontes e sem conhecer o universo exterior e as diferentes oportunidades que lhe poderiam ser apresentadas, diferentes das já conhecidas.

Essa forma de dominação pode ser observada também na escolha de outros temas que condenam a preguiça, a distração, a confiança e a afeição, e a esperteza. Observa-se, ainda, que como forma de introduzir a poesia como gênero literário, os temas abordados também são escolhidos de forma a trabalhar na mente infantil a religiosidade, como ocorre na poesia “Ave Maria” de Olavo Bilac (p. 28). Nas demais poesias “Mãe”, de Corrêa Júnior, que exalta o valor da mãe para a criança, “História de uma plantinha”, de T.C. Acosta; “Crucifixo”, de João de Deus; e “A bandeira”, de Baltasar de Godoy Moreira, Daisy Bréscia segue o mesmo procedimento pedagógico, em que possivelmente a ênfase recairia sobre a pronúncia das sílabas, por meio das rimas e dos jogos sonoros com as palavras.

CONCLUSÃO

Observa-se que a doutrinação durante a ditadura militar também se aplicou de forma mais contundente por meio das disciplinas Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política Brasileira, estruturadas a partir de decreto-lei de 1969, que tinham por finalidade controlar a “desordem social”, causadora de malefícios à sociedade brasileira, segundo Menin (2002), que cita trecho do decreto (p.94):

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:
a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
a preservação, o fortalecimento de valores e
a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade;
o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições instituições e aos grandes vultos de sua história;
o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho, e da integração na comunidade; [...] (op. LEPRE, 2001, p.71-72)

Considerando-se que a manutenção desses valores de moral e civismo impostos dependia de um controle constante do governo e da cooperação de órgãos e instituições “formadores de opinião pública” (p.95) como jornais, revistas, teatros, cinemas, rádio e televisão, além da fiscalização para aprovação dos livros didáticos, devem-se observar que os conceitos éticos que explicita Cabanas (1996) não eram levados em consideração, uma vez que em uma imposição de valores, estes permanecem apenas durante o tempo que perdurar o controle dessa autoridade, sendo negligenciados à medida que o poder cerceador se enfraquece.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C.A. **A ditadura militar retratada nos livros didáticos de História do Brasil** de 1964 a 1985. Dissertação (Mestrado em História Social) - PUC-SP .2009

BARROS, D.L.P. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.

BRÉSCIA, D. **Brasília – leitura**, 2, 12ª. São Paulo: Paulo de Azevedo, 1965

CELESTE FILHO, M. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura dos livros brasileiros de História no auge da Ditadura Militar. In: MARTINS, M.A.S.R. **Educação, mídia, cognição**. Bauru: Canal6, 2010

MARTINS, M.A.S.R **Retórica e retoricidade– a persuasão na mídia impressa e audiovisual**. 2.ed. Bauru: Canal6, 2009

MARTINS, M.C. **A história prescrita e disciplinada dos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002

MENIN, M.S.S. Valores na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, no.1, jan/jun 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em 20/01/2011

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, no.43, jan/abr.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf> . Acesso em 05/02/2011

CAPÍTULO 2 – ENSINO FUNDAMENTAL

ALGUNS RETRATOS DE UM EMARANHANDO POSSÍVEL – PROJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS

*Maria Ângela Dias dos Santos Minatel¹
Ivete Maria Baraldi²*

INTRODUÇÃO

Esse trabalho traz alguns dados de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências – UNESP – Bauru. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede particular do município de Bauru, com uma turma do ciclo Primário I, que compreende uma classe multisseriada de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I.

Trazemos a seguir um retrato e uma reflexão sobre o desenvolvimento de aulas de matemática para os anos iniciais utilizando as metodologias de resolução de problemas e de projetos.

Em suma, nosso objetivo com a pesquisa foi investigar, retratar e documentar a aprendizagem matemática por meio de projetos e resolução de problemas com alunos dos anos iniciais em busca de responder nossa questão problema: Como ocorre a aprendizagem de matemática de alunos dos anos iniciais por meio de projetos e resolução de problemas?

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida já utilizava o ensino por projetos e já tinha determinado um tema para cada trimestre. Para o trimestre no qual a coleta aconteceu, o tema foi Comunicação, sendo, então, elaboradas atividades voltadas para essa temática.

Antes de dar início à coleta dos dados, estudamos os objetivos de Matemática para o ciclo Primário I e baseado nesses objetivos elaboramos atividades que desenvolvessem a Matemática proposta para o ciclo, mas que estivessem integradas com o tema Comunicação e que fossem trabalhadas via resolução de problemas, possibilitando a utilização de outras habilidades que não somente as matemáticas.

Nessa pesquisa, tomamos como suporte teórico estudos na área de resolução de problemas (ONUCHIC, 2008; ALLEVATO, 2005; KILPATRICK; STANIC, 1989; BRASIL, 1997; STERNBERG, 2000; VAN DE WALLE, 2007) e na área de projetos (HERNÁNDEZ, 1998; BRASIL, 1997).

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru – Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência, Bauru-SP. maria.maangela@gmail.com

²Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru. ivete.baraldi@fc.unesp.br

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) situações problemas são caracterizadas como algo que “demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la.” (BRASIL, 1997, p.33). Sternberg (2000, p. 306) comenta que o que não conseguimos resolver de imediato pode ser considerado um problema. Em Van De Walle (2007, p.40) encontramos também contribuições importantes. O autor destaca que ensinar através de problemas não se limita ao ensino através de situações problemas escritos (word problems). Atividade ou tarefa baseada em problema significa problematizar e despertar a necessidade da descoberta. Se mesmo uma adição simples for apresentada para um grupo que não sabe resolvê-la, mas esse grupo for levado a descobrir como encontrar o resultado da adição, estaremos falando em resolução de problemas. Diante de vários estudos definindo resolução de problemas, nos propomos a utilizar a resolução de problemas para ensinar Matemática por meio da problematização de situações que leve o aluno à descoberta.

Sobre a integração de resolução de problemas com o ensino e aprendizagem baseados em projetos, Jolibert (1994) afirma que um projeto:

[...] se constitui em um trabalho no sentido de resolver um problema, explorar uma ideia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado. O produto de um projeto deverá necessariamente ter significado para quem o executa. (apud SMOLE, 1996, p.165)

Percebemos com isso que trabalhar com projetos gera por si só uma necessidade inerente de resolução de problema, indo ao encontro de nossa proposta de desenvolver conteúdos matemáticos por meio de projetos e resolução de problemas.

Hernández (1998) diz que o maior objetivo da organização dos conhecimentos por projetos é levar os alunos a interpretar o que lhes é apresentado para que eles de fato compreendam o que estão aprendendo. A compreensão, por sua vez, estaria vinculada à diferentes capacidades, dentre elas a “[...] de pesquisar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias e representar um tema mediante uma nova forma.” (HERNÁNDEZ, 1998. p.51)

Apresentaremos a seguir alguns dados coletados durante nossa pesquisa de mestrado. Os dados retratam o desenvolvimento de aulas de Matemática para os anos iniciais inseridas em um contexto de ensino por projetos e resolução de problemas.

METODOLOGIA

A pesquisa de mestrado na qual os dados coletados estão inseridos é caracterizada como um estudo de caso de caráter qualitativo.

Sobre pesquisa qualitativa, Lüdke e André (1986, p.16) descrevem:

[...] a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, provindos do contato direto do pesquisador com a realidade de estudo, dando maior destaque ao olhar dos participantes, ao processo do que ao produto.

Sobre o estudo de caso, Goldenberg (2001) o trata como uma análise holística, seja de um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em suas naturezas. Um estudo de caso reúne um grande número de informação detalhada, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso real.

Assim, temos uma pesquisa qualitativa marcada pelo tratamento descritivo dos dados e pelo contato direto do pesquisador com os participantes; e um estudo de caso da realidade particular de vinte alunos de uma sala de aula multisseriada de uma escola da rede privada de ensino de Bauru. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é uma escola de ensino regular bilíngue – Inglês/Português. As turmas têm duas professoras, sendo uma responsável pelo ensino dos conteúdos em Língua Portuguesa e outra pelo ensino em Inglês. As aulas dessa pesquisa foram desenvolvidas em Inglês pelo fato da pesquisadora ter sido a professora pedagoga responsável pelo ensino multidisciplinar³ em Língua Inglesa. Dessa forma, os dados

³Multidisciplinar no sentido de referido às disciplinas curriculares de responsabilidade de uma professor pedagoga dos anos iniciais: Matemática, História, Geografia, Ciências e Linguagem (Língua Materna ou uma segunda língua).

que nesse trabalho serão discutidos podem aparecer em Língua Inglesa. Da amostra de vinte alunos apenas quatro, por serem ingressantes na escola nesse ano(2013), não compreendiam Inglês; mesmo assim participaram das aulas, e foram posteriormente atendidos pela professora de Língua Portuguesa. A pesquisa de mestrado traz maiores informações sobre a escola, pois não nos ocuparemos nesse trabalho de apresentar detalhes sobre o cenário da pesquisa e sobre a língua utilizada.

Para o desenvolvimento desse estudo de caso, adotamos como instrumentos de coleta de dados:

- observação participante,
- diário de matemática para a professora-pesquisadora e para os alunos,
- entrevistas com alunos
- pré e pós-testes dos conteúdos matemáticos trabalhados.

DISCUSSÃO

Integrado com o tema Comunicação, o título da primeira lição elaborada e desenvolvida foi “O que os números comunicam?”.

Os objetivos de Matemática para essa lição eram:

- Ler e escrever números até seis dígitos.
- Usar marcações para contagem (tally marks).
- Decompor números diversos.
- Reconhecer o valor posicional até centenas de milhares.

Além desse objetivos de Matemática, a lição buscou desenvolver habilidades linguísticas por ser caracterizada como uma lição interativa e participativa, na qual os alunos necessitavam opinar, questionar, resolver problemas e fazer descobertas; sendo assim, buscamos desenvolver os seguintes objetivos de linguagem oral das disciplinas de Inglês e Português:

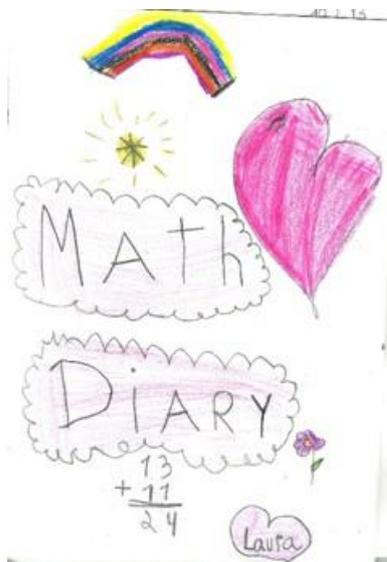
- Seguir instruções para completar tarefas.
- Participar de discussões em sala de aula.
- Fazer uso de regras para conversação, levantar as mãos, alternar a vez, prestar atenção no falante em busca de informações específicas.
- Responder a perguntas de professores e outros membros do grupo e formular mais perguntas para maior esclarecimento.
- Resumir oralmente o que foi aprendido ou finalizado após o término de uma atividade ou tarefa.

Iniciamos o trabalho com um pré-teste sobre números, a fim de identificar parte do conhecimento que os alunos já traziam sobre o assunto. Os pré e pós-testes são algumas das ferramentas de avaliação já utilizadas pela escola, o que facilitou a aplicação dos testes por ser de conhecimento de alguns alunos.

Após o pré-teste, as aulas sobre “O que os números comunicam?” foram desenvolvidas e demos início também às entrevistas, buscando entender o nível de compreensão dos alunos, bem como entender e sanar possíveis dúvidas, considerando que “(...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p.33.). As entrevistas partiram dos pré-testes. Os alunos tinham a chance de explicar como resolveram as tarefas ou de refazer aquelas que apresentavam algum erro. Em um canto da sala, professor e aluno discutiram os exercícios realizados no pré-teste.

Por fim, os alunos confeccionaram (utilizando uma técnica de recorte, dobradura e encaixe de papéis) um diário de Matemática, que pelo fato da escola ser bilíngue, o diário foi chamado de “Math Diary”.

Figura 1 – Capa de um diário de Matemática



Todos os dias, os alunos tinham acesso a esse diário e foram instruídos, além de a ideia ter sido discutida, a escreverem sobre a Matemática vivenciada em cada dia. Powell e Bairral (2006) destacam que a escrita de diários é uma forma de comunicação do aluno com o professor e do aluno com seu próprio texto e que ao incorporarmos a escrita de diários às aulas de Matemática estamos otimizando a

aprendizagem por possibilitar que os alunos reflitam sobre suas experiências com a Matemática.

Figura 2 – Registro em um diário de Matemática



A seguir um quadro descritivo sobre o registro no diário, contendo a transcrição do texto em Inglês da aluna, considerando adequação gramatical; a tradução para o Português e comentários analíticos.

Quadro 1- Registro diário da transcrição do texto

Transcrição	Tradução	Comentários
Dear diary, Today we had a video about numbers, it started with rocks and finished with algorithms. We have been in school for 19 days! I did 51 in Math facts.	Querido diário, Hoje nós tivemos um vídeo sobre números, eles começaram com pedras e terminaram com algoritmos. Já se passaram 19 dias de aula! Eu fiz 51 nos Fatos Básicos da Matemática.	A aluna relatou em seu diário suas reflexões sobre um vídeo que fazia parte da aula de números, contando a história dos números. Para ela, o que parece ter marcado a trajetória dessa história foi a humanidade ter começado a contagem com pedras e elementos mais rudimentares antes de chegar nos algoritmos que usamos hoje. A aluna comentou também quantos dias de aula já se passaram por termos uma atividade que diariamente atualizamos o calendário e o número de dias na escola. Outra atividade matemática registrada pela aluna foi o “Math Facts”, também uma atividade diária que os alunos praticam 100 fatos básicos das quatro operações matemáticas.

Após o pré-teste e concomitante as entrevistas desenvolvemos a lição sobre números que foi iniciada com a pergunta: “O que os números comunicam?” Todas as

respostas dos alunos foram anotadas em um cartaz e a lista ficou extensa. Tivemos que solicitar que demais ideias fossem anotadas no cartaz em outro momento para podermos prosseguir com as demais atividades do dia, pois os alunos estavam envolvidos e muito participativos.

Em outra etapa da aula, os alunos foram questionados sobre a existência dos algarismos como conhecemos hoje: “Será que o homem sempre usou números?” Os alunos tiveram um tempo para discutir e expor suas ideias, e depois assistiram ao vídeo “História dos números – Das pedrinhas ao computador” (<http://www.youtube.com/watch?v=uguJRmQhbls>). Vídeo este comentado no registro do diário que comentamos anteriormente.

Após o vídeo, discutimos sobre o uso de ossos, de pedras, de nós e de outros meios para registrar quantidades, bem como a criação dos algarismos. A palavra algarismo levantou dúvidas e tivemos que conversar e exemplificar com os alunos. Lançamos então um problema. Os alunos deveriam escolher um número e representá-lo em um pedaço de papel sem usar algarismos. Todas as representações foram coladas em um cartaz para serem analisadas.

A análise feita com os alunos trouxe conclusões importantes a respeito de agrupamentos até chegarmos na organização do nosso sistema de numeração decimal. Discutimos o agrupamento por cinco e depois o agrupamento por dez, chegando na representação numérica baseada no nosso sistema de numeração decimal.

Para concluir, distribuímos alguns livros didáticos, aos alunos organizados em pequenos grupos, com informações sobre os sistemas de numeração egípcio e romano. Após um tempo para o manuseio dos livros e discussão nos grupos, os alunos foram questionados sobre as descobertas feitas sobre cada sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram a importância da combinação de instrumentos quando se busca conhecer o nível de compreensão e aprendizagem dos alunos para que se possa intervir de maneira a atender a necessidade de aprendizagem de cada aluno. Enquanto os pré-testes e a observação das aulas nos permitiam identificar domínios e dificuldades, foram as entrevistas que nos permitiram avançar com alguns alunos e sanar as dificuldades de outros.

Percebemos também que as aulas, embora integradas com um tema e embora fossem aulas que propiciavam a participação e o questionamento por parte dos

alunos, não foram suficientes para a atingir à todos. No entanto, as diversas ferramentas e oportunidades oferecidas para discussões, descobertas, registro e representações, não resumidas somente as aulas, mas somadas aos momentos de entrevista e registro nos diários contribuíram com a construção de conhecimentos de maneira mais significativa e com a aprendizagem.

Como relatado pela teoria em pesquisa qualitativa, o processo todo foi muito minucioso e complexo. As diversas intervenções e análises tomaram um tempo grande do professor em sala de aula e depois do pesquisador em momentos de análise do material.

REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G. **Associando o computador à resolução de problemas fechados**: análise de uma experiência. 2005. 370f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Baia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- ONUCHIC, L.R. **ISERP – Palestra de Encerramento: Uma História da Resolução de Problemas no Brasil e no Mundo**. Unesp. Rio Claro, 2008. Disponível em: <www.rc.unesp.br/serp/trabalhos_completos/completo3.pdf> Acesso em 31 jun. 12.
- POWELL, Arthur. BAIRRAL, Marcelo. **A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades**. Papirus: Campinas, SP. 2006.
- STANIC, G. M. A.; KILPATRICK, J. **Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum**. In R. I. Charles & E. A. Silver (Eds.), *The teaching and assessing of mathematical problem solving*. Reston, VA: NCTM e Lawrence Erlbaum, 1989. p.1-22.
- VAN DE WALLE, J. A. **Elementary and Middle School Mathematics**. 6 ed. New York: Longman, 2007.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMO TRABALHAR A SEXUALIDADE NA SALA DE AULA?

*Andressa Parra⁴
Beatriz Sanches⁵
Denise Garcia⁶
Hayanne Zahra⁷*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discutirá o tema da sexualidade e como transpô-lo para dentro dos muros da escola, levando em consideração que esse assunto ainda é considerado por muitos um tabu. Trataremos do termo “sexualidade” a fim de elucidar sua complexidade com os inúmeros fatores que envolvem a realidade e as expectativas vivenciadas por um indivíduo ou grupo inserido em um meio social. É importante salientar a diferença cultural que cada sociedade apresenta, pois para algumas esse assunto é mais delicado e difícil de ser abordado, o que não significa que para as demais seja fácil. Existem diferentes abordagens do tema que variam conforme concepções e crenças convenientes a cada um. Em alguns lugares, por exemplo, podem ser encontradas visões preconceituosas sobre o assunto; no entanto, em outros, a sexualidade é discutida de forma livre e com grande aceitação sob diferentes olhares.

O foco deste trabalho é o comportamento de jovens brasileiros, especificamente entre a faixa etária dos 14 aos 16 anos, idade crucial na qual define a transição do comportamento “infantil” para a adolescência que se desenvolverá posteriormente. Segundo Rebouças, “cerca de 86% dos jovens relataram que já ‘ficaram’ uma vez na vida e somente 20% estavam realmente namorando ‘firme’ e em 2002, segundo uma pesquisa GRAVAD realizada pela Universidade do Rio de Janeiro e pelas Federais do Rio Grande do Sul e Bahia, a iniciação sexual do brasileiro não tem ocorrido de maneira tão precoce como se pensa” (REBOUÇAS, 2010). Tal pesquisa aponta a falta de informações e precauções que os adolescentes nessa fase de transição deveriam ter.

Outro fator decisivo no que diz respeito à orientação dos jovens é a displicência da família e/ou a alienação da mesma, pois ela espera que esse assunto seja tratado somente no ambiente escolar, eximindo-se dessa responsabilidade. Contudo, a escola

⁴Graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto - andressa_parra3@hotmail.com;

⁵Graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/ São José do Rio Preto -bearsanches@gmail.com)

⁶Graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/ São José do Rio Preto – denise.franciane@terra.com.br);

⁷Graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/ São José do Rio Preto – hay_z@hotmail.com)

também se encontra em dificuldades para lidar e tratar desse assunto, pois ela associa valores aos seus alunos e tenta mostrar de forma sutil, sem explorá-lo com afinco. Isso ocorre porque dentro da escola não existe um profissional preparado e capacitado para tratar desse tema com propriedade e seriedade. O que se percebe é um forte estresse social, talvez por motivos econômicos, religiosos, étnicos e moral.

A finalidade desse trabalho é, pois, contribuir para que jovens e crianças saibam exercer e desenvolver sua sexualidade com prazer, tranquilidade e responsabilidade, pois para isso é importante despertar o exercício da cidadania na medida em que se propõe o desenvolvimento do respeito de si e do outro, elementos fundamentais para a formação de um indivíduo responsável e consciente de sua capacidade.

METODOLOGIA

Apoiaremos a discussão nos princípios e aplicações do condicionamento operante da teoria de B. F. Skinner, cujo estudo se apoia nos reforços positivos e negativos, com a função de ensinar e reforçar um determinado comportamento. O primeiro se dá a partir de um comportamento desejado que, quando alcançado, é recompensado; no entanto, o segundo se dá pela introdução de um elemento punitivo que é adicionado a um comportamento não desejado. Quando esse comportamento desejado é alcançado, o reforço negativo é retirado e ocorre a assimilação de uma nova conduta.

Desenvolveremos a teoria de Skinner a fim de sustentar a ideia de que é possível e viável abordar o assunto questionado nesse trabalho no ambiente escolar, porque este é considerado o local mais adequado e descontraído para tratá-lo. É importante ressaltar que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Para isso, é essencial que saibamos discutir a sexualidade de forma positiva a fim de não reforçar a credence preconceituosa a respeito da qual uma parte da sociedade a enxerga, visto que existem diferentes abordagens sobre o tema que variam de acordo com concepções e crenças particulares. Logo, os reforços positivos são meros artifícios e recursos adotados por educadores para tratar com tranquilidade esse assunto e torná-lo cada vez mais presente na vida dos jovens sem que eles o vejam como algo impudico, lascivo, promíscuo, libertino e desnecessário.

DISCUSSÃO

I. Sexualidade

Primeiramente, vale ressaltar que o tema aqui proposto surge da conscientização de que ele é extremamente importante no que diz respeito à saúde humana, pois se trata de uma questão natural e inerente ao ser humano. Segundo a definição encontrada no dicionário *Aurélio*, sexualidade é o conjunto de fenômenos ligado ao sexo que por sua vez é parte da vida das pessoas desde sua infância a fase adulta, porém é na transição do período da infância para a adolescência que ele se torna mais latente. Por isso é importante saber lidar com esse assunto de maneira séria e respeitosa.

Quando mencionamos a palavra sexualidade, imediatamente a associamos com sentimentos ambíguos que ora nos despertam para pensamentos e desejos prazerosos, ora para outros mais desconfortantes, desencadeando um sucessivo constrangimento. Isso porque vivemos em uma sociedade relativamente machista que ainda não sabe lidar com esse assunto, mas que se esforça para alcançar resultados satisfatórios e acolher o maior número possível de pessoas, tanto crianças como adultos, a fim de conscientizá-las da necessidade de nos conhecermos mais e sabermos explorar harmoniosamente os limites do nosso corpo e do corpo alheio. É importante relacionar a sexualidade com o direito ao prazer e ao exercício dela com responsabilidade, respeitando a si mesmo e ao outro, bem como a diversidade de crenças, valores e culturas diferentes existentes em uma sociedade democrática e pluralista.

Entendendo melhor a dinâmica de tratar desse assunto como dever e responsabilidade social, estreitaremos as lacunas e os caminhos sinuosos que esse tema tem percorrido ao longo dos anos por se tratar de um assunto considerado por muitos um tabu. Para tanto, falar sobre sexualidade é lidar também com temas polêmicos como a homofobia, a violência sexual, a violência contra a mulher, a gravidez precoce, as doenças sexualmente transmissíveis e os direitos iguais a todos.

É necessário reconhecer que toda sociedade deveria buscar o prazer pelo conhecimento, pois este desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade próxima à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar do ser humano, proporcionando-lhe uma vida mais completa, reforçando a promoção à saúde de crianças, jovens e adultos. Entretanto, é a escola que tem buscado empenhar-se mais nessa missão de conscientização de crianças e adolescentes da importância de falar sobre sexo, sexo seguro e orientá-las para cuidarem do próprio corpo, mas para isso todas as escolas deveriam ter projetos específicos sobre o tema desde as classes de Educação Infantil. O ideal seria ter uma equipe disposta a desenvolver esse tipo de

atividade: qualquer membro escolar que esteja disposto a colaborar e mostre interesse, desenvoltura para tratar do assunto, responsabilidade, seriedade e saiba lidar com a sexualidade de forma respeitosa é um aliado apto a desenvolver o papel de orientador. Pela relevância do tema, vale a pena a escola planejar aulas, dinâmicas, eventos e/ou atividades para que haja um reforço contínuo e positivo na vida daqueles indivíduos reduzindo o estigma de que tudo que envolve esse assunto é promíscuo e vergonhoso.

De acordo com os próprios PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a orientação sexual deve ser discutida dentro da e na escola, ou seja, ela está prevista na Lei Diretrizes e Bases (9394, de 20 de dezembro de 1996), propondo orientações gerais sobre o currículo básico. Com o intuito de compor um conjunto articulado e aberto a novos temas (dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais) e visando uma formação voltada para o exercício da cidadania por meio de uma aprendizagem crítica e reflexiva, foram criados os Temas Transversais, a saber, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Menciona-se nos próprios PCNs:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como a masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia [...], em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (p. 293)

Outra questão paulatina que inclusive dificulta o trabalho de muitos educadores é a falta de participação da família e o seu descaso para com esse assunto, talvez por ignorância ou preconceito, pois em muitas situações ela se exime dessa responsabilidade e atribui prejuízos de valores aos trabalhos realizados no ambiente escolar, culpando a instituição escolar de fazer apologia ao sexo. Todavia, percebe-se que essa luta por ensinar e conscientizar não somente as crianças e jovens, mas também a suas famílias, da importância de conhecer e saber lidar com os desejos e limites do próprio corpo, não é uma missão fácil. No entanto, atualmente, sabe-se que vem crescendo o número de pais que reconhecem não só a importância, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa, por isso apoiam e incentivam trabalhos voltados a esse fim educativo. Ainda assim, há muito para se fazer e melhorar no que diz respeito à orientação sexual dos jovens brasileiros.

No diálogo entre a escola e as famílias, pretende-se que a sexualidade deixe de ser tabu e [...] possibilite a troca de ideias entre

esta e as famílias. O apoio dos pais aos trabalhos desenvolvidos com os alunos é um aliado importante para o êxito da Orientação sexual na escola (PCNs, 2008, p. 304)

II. Comportamento do jovem brasileiro 9^{os} anos

Um fator importante a ser discutido é como os jovens de hoje entendem sua sexualidade e como se posicionam a respeito dela. O que incomoda muito os adolescentes é quando são interrogados sobre a sexualidade, pois muitos se sentem constrangidos e apresentam certo incômodo ao tratar desse assunto:

Para se ter uma conversa de verdade sobre esse assunto, é preciso um clima de confiança e intimidade, para que as dúvidas e ansiedades possam ser discutidas e relevadas. E isso é difícil, pois as pessoas em geral (sejam amigos, pais ou professores) não se sentem à vontade nem para falar, nem para ouvir nada que remeta à própria ignorância e fraqueza (ARATANGY, 1996).

Mencionaremos, agora, alguns dados obtidos a partir de uma pesquisa realizada nos 9^{os} anos, de uma escola da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo. Demos preferência a essa série por ser a fase em que os alunos entram na adolescência, ou seja, saem da infância, passam pela puberdade e “se tornam” jovens. É nesse momento que iniciam sua vida sexual, uma passagem marcada por grandes descobertas.

A passagem pela puberdade também é uma fase muito difícil enfrentada pelos adolescentes, pois é onde surge o “luto” pela infância perdida. Seu corpo sofre modificações amplas e desordenadas, fazendo com que se sinta perdido dentro do seu próprio eu. Esta fase ocorre duas vezes em nossas vidas: a primeira é por volta dos seis anos, quando a criança passa por um rápido aumento de estatura; a segunda fase varia de doze a quatorze anos, quando há a mudança física, biológica e psicológica.

As tabelas 1 a 5 mostram vários dados obtidos por essa pesquisa. Sua idade, a iniciação de sua vida sexual, se tem parceiro fixo, se utiliza preservativo, se não ou nunca faz uso dele, serão as questões abordadas.

Tabela 1 - Idade dos alunos - 9^o ano A, B, C, D, E e F

Idade	N	%
13 anos	23	14,02%
14 anos	99	60,37%
15 anos	32	19,51%
16 anos	8	4,88%
17 anos	2	1,22%
TOTAL	164	100%

Tabela 2 - Vida sexual ativa

Idade	N	%
13 anos	3	1,82%
14 anos	21	12,8%
15 anos	20	12,19%
16 anos	4	2,43%
17 anos	2	1,21%
TOTAL	164	30,45%

Tabela 3- Tem parceiro fixo

Idade	N	%
13 anos	8	4,88%
14 anos	24	14,63%
15 anos	14	8,54%
16 anos	3	1,82%
17 anos	-	-
TOTAL	164	29,87%

Tabela 4-Sempre utilizou preservativo

Idade	N	%
13 anos	2	1,21%
14 anos	12	7,31%
15 anos	10	6,1%
16 anos	3	1,82%
17 anos	1	0,6%
TOTAL	164	17,04%

Tabela 5- Nunca ou nem sempre utilizou

Idade	N	%
13 anos	1	0,6%
14 anos	9	5,49%
15 anos	9	5,49%
16 anos	1	0,6%
17 anos	1	0,6%
TOTAL	164	12,78%

Podemos concluir que há muito para ensinar a esses jovens, os quais precisam obter mais informações, pois, como visto, há um número elevado de indivíduos que

não utilizam preservativo e não possuem parceiro fixo, o que os leva a se exporem a doenças sexualmente transmissíveis. O mais importante é incentivar os alunos a usarem o preservativo, sendo esse o principal objetivo.

III. O papel da família na orientação aos jovens.

A questão da participação da família na orientação sexual dos jovens é algo que ainda traz desconforto aos pais, que apresentam dificuldades em dialogar com os filhos, demonstrando, às vezes, certo preconceito, tanto em falar do assunto como em aceitar essa passagem que os filhos estão vivenciando. A falta de atenção e de compreensão mostra a incapacidade e o despreparo dos pais em auxiliar, aconselhar ou simplesmente ouvir dúvidas e opiniões de seus filhos, que já podem vir a ter uma vida sexual ativa. Por existir essa falta de diálogo, os pais desconhecem tal fato.

É fundamental que os pais tratem o assunto “sexo” com maior naturalidade, como qualquer outro, pois é algo que faz parte da vida. Aliás, a vida sexual inicia-se logo após o nascimento e não só a partir da puberdade. Essa afirmação foi dada pelo criador da Psicanálise, Sigmund Freud, que rompeu a imagem da criança inocente e chocou, por isso, a sociedade de sua época ao tratar da sexualidade infantil. Ele levantou dados no desenvolvimento nesse campo em diferentes fases, tendo em cada uma a valorização do prazer em diferentes regiões do corpo (zonas erógenas). A primeira é a fase oral do 0 até os 2 anos, em que na boca já concentra-se parte das sensações de prazer, como por exemplo o ato de mamar e chupar chupeta. Na segunda fase (fase anal ou anal-sádica), aproximadamente entre 2 a 4 anos, o prazer é maior e é nela que a criança ganha controle sobre os esfíncteres, encontrando a satisfação na função excretora. Logo em seguida vem a terceira fase (fálica), em que a zona de erotização é o órgão sexual. No caso do menino, essa fase se caracteriza por um interesse que ele tem pelo próprio pênis e, em contraposição, na menina, pela ausência do pênis. Após essa fase vem um período de latência que se prolonga até a puberdade, caracterizado por um “intervalo” das atividades sexuais. Depois desse período, finalmente chega a fase genital, atingida na adolescência, em que o desejo não está mais no próprio corpo, mas em um objeto externo ao indivíduo – o outro. Agora, meninos e meninas estão conscientes de suas diferentes identidades sexuais e com isso buscam formas de satisfazerem suas necessidades sexuais e interpessoais.

Com as afirmações de Freud, que relatam tantas fases que todos passaram e/ou passarão, pode-se entender o quanto é importante o diálogo em família, dando informações necessárias para que o filho possa definir o melhor para si mesmo.

IV. Condicionamento operante de Skinner

O condicionamento operante designado por Skinner é explicado quando a consequência de um ocorrido faz com que o operante aumente ou reduza sua probabilidade de realizá-la novamente em situação semelhante. Em sua teoria, há dois princípios explicativos: os reforços positivos e os negativos. Nos reforços positivos, o operante aumenta a probabilidade de se apresentar da mesma forma em situações semelhantes agradáveis, enquanto que os negativos são aqueles que aumentam a probabilidade do operante suspender seus atos em situações desagradáveis.

O reforço negativo, ademais, se distingue em condicionamento de fuga e condicionamento de evitação. O condicionamento de fuga ocorre quando a frequência de um operante é aumentada em circunstâncias semelhante porque acaba com um evento habitual (o operante considera desagradável). Já o condicionamento de evitação ocorre quando a frequência de um operante aumenta em condições semelhantes porque adia ou evita a ocorrência do evento (o operante antecipa como desagradável).

Com essa teoria, podemos explicar certos comportamentos dos jovens. Por exemplo, quando um jovem está entrando na fase da adolescência, começando a conhecer seu corpo, ele passa a interrogar seus pais para tirar dúvidas e se informar sobre sua sexualidade. Despreparados, os pais se assustam e tentam mudar de assunto, por achar que o filho é novo ou por constrangimento da parte deles. Esse jovem provavelmente ficará confuso com a situação (reforço negativo); ou seja, provavelmente agora ele terá um condicionamento de evitação com os pais em relação a esse tema, diferentemente dos pais que sentam com seus filhos e explicam o assunto tirando suas dúvidas. Esses jovens provavelmente terão mais liberdade de conversar com os pais, pois foi criada uma situação agradável de confiança (reforço positivo).

V. Orientação sexual nas escolas

Considera-se o ambiente escolar adequado para tratar da orientação sexual, pois é o local onde crianças e adolescentes mais ouvem falar sobre sexualidade. Iniciaremos esta seção com uma pergunta que gera respostas polêmicas: a escola deve falar sobre sexo? Acreditamos que sim, mas por quê? Iremos citar alguns pontos e motivos para o esclarecimento da resposta. O que significa falar de sexualidade? Significa falar de nós mesmos, de nossas crenças e valores. De uma maneira ou de outra esse tema é sempre considerado uma forma de confissão, pois sempre

falaremos na primeira pessoa, porque é um assunto que expõe as nossas próprias emoções, tornando assim um assunto difícil de ser tratado nas escolas.

Outra pergunta muito frequente sobre o tema é se a sexualidade humana pode virar uma grade curricular. Consideramos que não só pode como deve, pois existem leis que sugerem a orientação sexual como tema transversal. Uma delas será encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a evidenciarem que assuntos transversais devem ser tratados nas escolas de acordo com o local e a sociedade onde a mesma está inserida. Segundo afirmado nos PCNs, “algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área” (p. 65). O presente tema nos PCNs deve ter um repertório que possibilite reflexões e debates para que os alunos possam formar suas opiniões e fazer suas escolhas.

A escola, por sua vez, não substitui e nem compete com a família, mas possibilita diferentes discussões e pontos de vista associados à sexualidade, independente dos valores que cada indivíduo tem. Justamente por isso não cabe à escola julgar a educação que os pais oferecem aos seus filhos. A intervenção pedagógica terá o objetivo de transmitir informações e tentar resolver questões relacionadas à sexualidade, como posturas, crenças, tabus e valores a ela ligados e, obviamente, sem invadir a intimidade e nem julgar ou expor o comportamento dos alunos.

Outro motivo importante para o tema ser tratado nas escolas é que as manifestações da sexualidade infantil vêm acontecendo cada vez mais cedo com brincadeiras ou curiosidades inocentes que toda criança tem quando pequena. Exemplos disso são a realização mais frequente de carícias no próprio corpo, a curiosidade do corpo do outro, as piadas, as músicas que se referem ao sexo e, ainda mais, a imitação dos gestos e atitudes típicas de uma manifestação adulta. Por essas manifestações ocorrerem com mais regularidade nos ambientes escolares, é importante que a escola assuma também essa responsabilidade social, pois é um local frequentado por crianças e adolescentes que se encontram exatamente nessa fase de transição e busca, pelo descobrimento do seu próprio corpo, onde irão vivenciar essas transformações. Para isso, é essencial que as escolas se posicionem de maneira clara e consciente sobre as referências e os limites que pretendam desenvolver com os alunos. É adequado ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas sobre o tema; também é fundamental que ela contribua para que a criança saiba distinguir as

expressões e gestos que fazem parte de sua intimidade e privacidade, deixando de expô-las no convívio social.

Outro ponto crucial a ser tratado é o papel que o homem e a mulher assumem na sociedade. Isso começa logo ao nascermos, tendo como exemplo a cor a ser escolhida para o quarto do futuro bebê: “Se for menina irei pintar quarto de rosa, se for menino o quarto será azul”, pois estas foram as cores escolhidas para “determinar” o sexo da criança e isso é natural do ser humano. Quando entramos em um quarto azul não precisamos nem perguntar se o filho daquele casal é menino ou menina.

Foi feita uma pergunta para duas crianças uma do sexo masculino e outra do feminino, na qual se perguntava: “Quais as vantagens e desvantagens de pertencer o sexo feminino e ao masculino?”. As respostas obtidas encontram-se na tabela abaixo.

Quadro 1- Desvantagens e vantagens de cada sexo

	HOMEM	MULHER
VANTAGENS	Ter mais liberdade; poder jogar futebol; poder brigar; poder sair sozinho; poder dormir na hora em que quer; ser mais aceito, independentemente da aparência física.	Poder abraçar e beijar as amigas e pais; poder chorar; não precisar parecer esperta; poder mostrar medo.
DESVANTAGENS	Não poder manifestar afeto em público; se beijar ou abraçar um amigo, sofre gozação; não poder chorar; precisar parecer sempre esperto; não poder demonstrar medo.	Ter menos liberdade; não poder jogar futebol; não poder brigar; não poder sair sozinha; não poder dormir na hora em que quer; preocupar-se mais com a aparência, para ser aceita.

Fonte: Machado (1996, p. 32)

Podemos notar no quadro 1, que os meninos em nossa sociedade sempre levaram vantagem, ao contrário das meninas, que vêm sendo prejudicadas (muitas vezes pela própria mãe). Os papéis sociais de homens e mulheres estavam relacionados ao tipo de trabalho que era destinado para cada sexo. Aos homens cabiam trabalhar fora de casa, garantir o salário e sustentar a família, e às mulheres cabia à função do trabalho doméstico e a educação das crianças. Mas isso começou a mudar há algum tempo: quando as mulheres começaram a discutir essas “verdades”, formaram grupos, foram para as ruas exigir seus direitos, fizeram manifestações — como a queima de sutiãs na França. Com isso as mulheres conseguiram o direito de trabalharem e sustentarem suas casas, como faziam os homens.

Tudo isso contribuiu para que esses valores fossem questionados e, por que não, trabalhados na escola — considerando que esta detém uma sensibilidade maior para tratar das particularidades e especificidades desse assunto tão polêmico e abrangente. As escolas, de uma maneira didática, com discussões e palestras, devem tratar da sexualidade de maneira igual tanto para os meninos quanto para as meninas, uma vez que as mesmas conseguiram esse direito. Não deve haver diferenciação de explicação entre os jovens de ambos os sexos, pois eles têm o direito e precisam saber como funciona a sexualidade masculina e feminina de maneira adequada e séria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que é importante tratar a sexualidade como algo fundamental na vida de todas as pessoas, desde sua infância até a fase adulta, sabendo que é uma questão ampla e polêmica marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. Todas as pessoas carregam noções e emoções sobre a sexualidade que, muitas vezes, são adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, inclusive as que são recebidas pelos meios de comunicação. Ao abordar esse tema, a pessoa não pode ser neutra, pois “falar de sexualidade é, sempre, falar de si mesmo, de sua história, de seus medos” (ARATANGY, 1996).

Podemos ver que a fase da adolescência ficou um pouco esquecida, e que ensinar não é a única função de todos que participam da educação das crianças e dos adolescentes, pois é fundamental acompanhar de perto suas transformações. A sexualidade, que é intrínseca a todos nós, é parte integral da personalidade de cada um, devendo ser vista e vivida não apenas para a reprodução, e sim para os sentimentos mais felizes e tranquilos no mundo que nos cercam.

O mais importante é que os jovens possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, exercendo, a escola, um papel fundamental a fim de garantir-lhes seus direitos básicos, como explorarem seu próprio corpo, de tomarem suas próprias decisões e de não se sentirem pressionados por suas escolhas. A saúde, a informação e o conhecimento são elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

ARATANGY, L. **A difícil arte do encontro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Sec. da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2008.

REBOUÇAS, F. “**Sexualidade, sociedade**”. Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/sociedade/sexualidade-do-jovem-brasileiro/>>. Acesso em:
31.mai.2012.

MACHADO, M. **Começo de conversa**: orientação sexual. São Paulo: Saraiva, 1996.

MATEMÁTICA VIVA: ENTRE O LÓGICO, O HISTÓRICO E O LÚDICO. UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, JOGOS E BRINCADEIRAS DE FORMA CRÍTICA E CONTEXTUALIZADA

*Saulo Rodrigues de Carvalho*¹

INTRODUÇÃO

Consideramos fundamental dar uma descrição sobre quais bases teóricas se apoia a iniciativa desse projeto. Sendo que seu objetivo principal destinou-se à formação de professores voltada para o ensino da matemática. Por meio da fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, designou-se socializar técnicas e estratégias para a utilização de materiais didáticos e lúdicos, tendo como finalidade desenvolver, em conjunto com os professores, uma metodologia para o ensino da matemática de maneira crítica e historicizadora. Para a Pedagogia Histórico-Crítica a escola tem como função possibilitar a apropriação do saber elaborado, o conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade (SAVIANI, 2005). Dois aspectos são nucleares para essa concepção: a análise historicizadora e o olhar crítico sobre o fenômeno educativo (GIARDINETTO, 2006). Nesse sentido nos propomos trabalhar a utilização de materiais didáticos voltados para a educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental incorporando tais elementos. Entendemos com isso que o uso de materiais pedagógicos, para além do prazer do aprender, deve proporcionar uma efetiva apropriação do conhecimento matemático. São, portanto, elementos que auxiliam na atividade docente que necessitam de direcionamento, objetivo e metodologia própria. Significa afirmar que esses materiais em si não garantem a aprendizagem e que seu domínio ultrapassa a esfera do conhecimento técnico, do “saber fazer”, para atingir um patamar mais mediato e comprometido filosófica e politicamente, com a emancipação humana, observando a máxima potencialidade do desenvolvimento do gênero humano nos indivíduos. Ressaltamos, contudo que na sociedade capitalista a relação entre indivíduo e gênero humano encontra-se cindida, que há um “abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e a possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos humanos” (HELLER, 1972 p.38), este que é produto das relações de produção alienadas e alienantes. Não obstante, educação escolar não é imune a esse distanciamento, porém, por se tratar

¹Professor Colaborador da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)/Guarapuava-PR. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP/FCL/Araraquara-SP.

de uma atividade que tem como finalidade a formação humana aproxima o indivíduo das realizações humano-genéricas elevando o patamar do Em-si ao Para-si do conhecimento. Por esta perspectiva entendemos que a Matemática como um produto das objetivações para-si da sociedade, possui um potencial de emancipação do homem. Significa afirmar que o conhecimento da matemática lhe permite uma maior liberdade em relação à Natureza permitindo-lhe conhecer e sistematizar os fenômenos naturais por meio das ferramentas que a matemática oferece, assim como sua emancipação frente aos outros homens em suas relações sociais.

DESENVOLVIMENTO

O projeto realizado na Escola Municipal “Lila Maia” se consubstanciou num curso onde se salientou a História da Matemática e o uso de materiais empíricos como apoio didático para o ensino. Seis encontros que consistiram primeiramente no debate teórico a respeito do desenvolvimento histórico da matemática no ocidente e as influências da cultura oriental no aperfeiçoamento dos cálculos e universalização do número. Em outra perspectiva discutiu-se as bases do desenvolvimento infantil e a apropriação do pensamento lógico matemático pela criança. Por fim, trabalhou-se na elaboração de uma didática Histórico-Crítica para o ensino da matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, repensando o uso de materiais empíricos para essa finalidade.

Sobre a dinâmica do projeto é preciso enfatizar que houve dois momentos distintos, o da elaboração dos encontros e o dos encontros propriamente ditos. A elaboração dos encontros teve a participação dos discentes do curso de pedagogia, responsáveis por discutir e enriquecer o formato dos encontros com os professores da escola referida. Este momento serviu principalmente de estudo do material teórico e socialização do conhecimento técnico sobre o uso de materiais empíricos comumente utilizados para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos prioritariamente o uso de coleções (pedrinhas, palitos de sorvete, botões, tampinhas, entre outras), o Material Dourado e o Ábaco ou Soroban, como é conhecido no oriente. Uma parte do nosso estudo teórico foi destinada à História da Matemática, sobressaindo o desenvolvimento do número como objetivo do nosso estudo. Nesse sentido, abordamos desde as formas primitivas de representação e contagem do número, até a sua forma mais desenvolvida, passando pelas principais formações sociais do mundo antigo, conhecendo as contribuições dos egípcios, gregos e romanos. Ainda nesta ordem foi possível observar a matemática

desenvolvida no oriente intercalando-se aos conceitos desenvolvidos pelos povos do ocidente objetivando um processo de universalização do número e da matemática que irá se complementar na etapa de modernização da sociedade com a industrialização e predomínio do capitalismo como modelo societal. Como suporte teórico para o estudo da história da matemática nos apoiamos nos estudos de Ibrah (1998), na observância das particularidades do desenvolvimento do número e do cálculo e D'ambrosio (2000) que nos deu suporte para a compreensão da relação da história dos povos do ocidente com o desenvolvimento da matemática. Outro ponto importante em nosso estudo teórico se locupletou nos estudos a respeito da apropriação do número pela criança, compreendendo o conceito Conservação do Número desenvolvido por Piaget e apresentado por Kamii (1992), realizamos uma incorporação crítica, almejando assim, alargar as possibilidades de ensino do número, respeitando a vitalidade do pensamento infantil e coligando-o ao desenvolvimento humano-genérico, guiados pelo princípio vigotskiano de que “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de completarem” (REGO 1997, p.107). No mais, estudamos a aplicação e as técnicas para o ensino utilizando-se de materiais empíricos como os já citados por nós. Os encontros tinham sido planejados para serem realizados ao longo de todo 1º semestre, contudo, devido a dificuldades que encontramos no calendário da Escola, e do grupo envolvido, tivemos que condensar as datas, realizando o projeto no prazo de três meses. Essa redução prejudicou em parte as atividades que tínhamos destinado aos discentes voluntários do projeto. Na Proposta original, os discentes ficariam encarregados de não apenas contribuir para a elaboração dos encontros, como também serem autores das discussões que seriam realizadas nestes encontros. Entretanto, o tempo de preparo dos encontros teve de ser reduzido, ao passo que essa responsabilidade ficou a cargo do Professor Coordenador do Projeto. Todavia, isto em nada depreciou nosso objetivo central, de outra forma criou um caráter mais coletivo, tendo os discentes colaboradores, como uma verdadeira equipe de apoio ao Projeto. Nessa perspectiva os encontros foram separados obedecendo aos seguintes temas: 1) História e desenvolvimento da Matemática; 2) Desenvolvimento do Conceito de Número; 3) O ensino da Matemática para a criança em Piaget e Vigotsky; 4) Material didático destinado ao ensino da Matemática (técnicas e estratégias) I; 5) Material didático destinado ao ensino da Matemática (técnicas e estratégias) II; 6) Jogos e brincadeiras no ensino da matemática e Diagnósticos e avaliações do conhecimento matemático pela criança.

Assim sendo, o estudo tem como objetivo geral “ Desenvolver metodologia do ensino de matemática para as séries iniciais do ensino fundamental numa perspectiva Histórico-Crítica” e como objetivos específicos “ Trabalhar a utilização de recursos pedagógicos para o ensino da matemática de maneira crítica e contextualizada, e, Contribuir com a formação dos professores da rede municipal de ensino de Parintins.

METODOLOGIA

A concepção metodológica que orientou a formulação, elaboração e execução do projeto, tem na perspectiva Materialista Histórico-Dialética suas bases. Significa que o método aborda não somente a processualidade histórica dos modos de produção e reprodução da existência humana. Possui como pressuposto epistemológico o ser social como unidade dialética na sua apropriação e objetivação da realidade, no seu caráter subjetivo e objetivo de conhecer o mundo. Deste modo, subordinamos nosso objetivo em desenvolver uma metodologia do ensino de Matemática para as séries iniciais, considerando o desenvolvimento histórico das formas sociais de interpretar e ensinar o número e o cálculo. Trata-se de um entendimento dialético da história da matemática, observando as contradições instauradas das relações entre os homens - próprias das formações sociais em cada época - e as forças de produção da sociedade. Assim obtemos um olhar específico da matemática e suas particularidades históricas, nas sociedades coletoras, no modo escravista, no feudalismo, mercantilismo e capitalismo. Do mesmo modo se constitui o processo de apreensão pelos indivíduos singulares das formas de representar e interpretar as relações matemáticas presentes no mundo concreto, assinalando as formas espontâneas (a-sistemáticas) das formas não-espontâneas (sistemáticas) de apropriação do conhecimento. Considerando sob esse aspecto a relação entre indivíduo e gênero humano, de maneira plena e complexa, de onde se desprendem elementos imediatos e mediatos de formação singular dos homens. Desses elementos destacamos o saber matemático escolar, como forma sistematizada e mediatizada de educação. Sua apropriação resulta, portanto de formas não-espontâneas de se relacionar com o gênero, em decorrência são constituídas de um conteúdo sócio histórico que se desprendem do imediatismo e praticismo inerentes a vida cotidiana. Sua apropriação decorre da atividade pedagógica intencional e deliberada, que corresponde aos conceitos científicos desenvolvidos em sua totalidade concreta, como expressão dialética entre os elementos singulares, particulares e universais do movimento do real. Por suposto, os procedimentos tomados em função da

compreensão metodológica indicam um plano de conhecimento e ação situados na concepção epistemológica Histórico-Crítica de educação. Desse modo, organizamos como momentos fundamentais para a equipe de execução do projeto: o estudo coletivo do referencial teórico e elaboração da intervenção pedagógica. Tratou-se especificamente de encontros anteriores à intervenção com os professores, que tinham como objetivos aprofundar o estudo do material teórico, levantar os pontos críticos relacionados a atividade docente e preparar a apresentação junto aos professores cursistas. Os encontros com os professores cursistas foram concebidos de maneira que possibilitasse a apresentação dos pressupostos teóricos basilares e ao mesmo tempo se discutisse criticamente a validade desses conceitos para o ensino na atualidade. De um lado a exposição dialogada dos fundamentos históricos da aprendizagem da matemática e de outro a construção crítica de uma metodologia de ensino subsidiaram a explanação das técnicas e didáticas do uso de materiais empíricos para o ensino da matemática. Por fim, a discussão a respeito da avaliação diagnóstica e das dificuldades de aprendizagem mais comuns apresentadas pelas crianças das séries iniciais contemplou não somente o reconhecimento do grau de tais dificuldades, mas como também o planejamento de ações correspondente ao auxílio pedagógico no sentido da sua superação. Para sintetizar nossos procedimentos organizamos abaixo um quadro de distribuição das atividades de extensão observando a carga horária despendida para a realização do projeto.

Quadro 1- Distribuição das atividades de extensão

Reuniões de Equipe		Encontros com cursistas do Projeto	
Estudos do Referencial Teórico	24h	Apresentação e discussão do referencial Teórico	12h
Elaboração dos Encontros	11h	Debate sobre os procedimentos metodológicos do ensino da matemática.	3h
		Discussão e elaboração de material didático	8h
		Reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e a avaliação do conhecimento matemático	2h
Total	35h	Total	25h

Em observação ao quadro totalizamos uma quantidade de horas referente a equipe de elaboração e execução do Projeto equivalente a 60h. Sendo que 35h foram destinadas a etapa preparatória e 25h à sua efetivação. Respectivo ao curso junto aos professores da escola “Lila Maia” o cômputo totaliza 25h de encontro efetivo.

RESULTADOS OBTIDOS

O projeto conseguiu atingir um número considerável de professores da Escola Municipal “Lila Maia” assinalando dessa forma com novas possibilidades didático-pedagógicas de trabalhar a matemática em sala de aula. Dois pontos fundamentais nesta abordagem, que obtiveram resultados positivos foi primeiro a introdução da História da Matemática e dos números no referencial da disciplina e o uso coerente de materiais empíricos como recurso didático no estudo dos conceitos matemáticos. Disso resultou uma produção de slides em formato de apresentação Power Point (Arquivo anexo em CD) com o intuito de auxiliar o ensino da história da matemática. Também foi profícua a produção de materiais como coleção de palitos e de tampinhas para o ensino de operações algébricas e compreensão do valor posicional do número (vide arquivo fotográfico anexo). Do ponto de vista da pesquisa teórico metodológica os resultados se apresentaram incipientes e merecedores de um olhar mais aprofundado, principalmente ao que corresponde a conexão didático-pedagógica dos problemas de aprendizagem relacionados a educação matemática.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Considerando o exposto acima, podemos chegar a conclusão de que o projeto conseguiu atingir parcialmente seu objetivo e que se mostra necessário pontuar nesta conclusão as principais dificuldades e os maiores êxitos alcançados nesta extensão. Começaremos relatando as principais dificuldades no que tange ao cumprimento do calendário elaborado para a execução do curso, em seguida trataremos dos problemas relacionados ao desenvolvimento da metodologia Histórico-Crítica da matemática. No que coube ao planejamento do curso, o cronograma apresentado inicialmente sofreu profundas alterações decorrentes da própria dinâmica escolar da rede municipal de Parintins. A conciliação dos horários e dias possíveis para a aplicação do projeto nos levou a condensar nosso planejamento programado para seis encontros espaçados em quatro meses. Com a nova agenda passamos a realizar os seis encontros em dois meses e meio. Isso prejudicou um tanto nosso programa de estudos referentes a análise e desenvolvimento de metodologia Histórico-Crítica para o ensino de matemática. Nesse sentido pouco conseguimos avançar neste objetivo. Para uma metodologia Histórico-Crítica do ensino da matemática é fundamental o conhecimento profundo dos conteúdos a ser ensinados, em decorrência o preparo e seleção dos conteúdos necessita de tempo para a pesquisa e aprofundamento do que

será ensinado. A mudança ocorrida em nossa programação fez com que a pré-seleção dos conteúdos ocorresse de modo aligeirado sem a discussão necessária que havíamos planejado.

A respeito dos êxitos de nosso trabalho, destacamos o caráter formativo dos encontros que favoreceram não só a discussão teórica, mas a aprendizagem técnica e prática dos materiais empíricos no favorecimento da educação matemática. Ressaltamos que foi possível explorar todo acervo de materiais didáticos e jogos voltados para a matemática, existente na escola. Isso de certa maneira tem uma implicação fundamental quanto à utilização das técnicas apresentadas, tendo como parâmetro os materiais já existentes, sem, dessa forma, exigir do professor algo que esteja fora de seu alcance.

Para finalizar é importante registrar os agradecimentos a todos os participantes e à direção da escola “Lila Maia” que disponibilizou o espaço e os materiais para a concretização de nosso projeto.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

GIARDINETTO, J.R.B. O questionamento da objetividade e universalidade da matemática a partir da crítica à neutralidade do conhecimento matemático em pesquisas etnomatemáticas: algumas reflexões. In: EPEM, VII. **Anais...** 2004 (CD Room).

_____. Sujeitos, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: MENDONÇA, S. G de L.; MILLER, S. (Orgs.) **Vygotskie a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IFRAH, G. **Os números**: história de uma grande invenção. Trad. Stella Maria de Freitas Senra. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis, 16.ed. Campinas: Papyrus, 1982.

REGO, T. C. **Vygotsky** - uma perspectiva Histórico-Cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

RELAÇÃO DO PROFESSOR COM JOGOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL¹

*Felipe Raphael Paiva da Silva
Nathalia Penáquio Carvalho
Denise Pereira Rocha*

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a importância do papel do ato de brincar e do jogo na educação não vem de hoje. Diversos são os contextos e épocas que se preocuparam com esses aspectos e áreas distintas do conhecimento, querendo entender o modo que isso facilita a aprendizagem. Historicamente a utilização de jogos na educação de crianças vem acompanhada de modificação do status da infância na sociedade. Na perspectiva da produção literária, várias teorias já foram capazes de comprovar a importância dos jogos e brincadeiras na educação, apesar disso, os olhares para o ato de brincar são superpassados às vezes por desconfiança, ou seja, não tem muito valor (CAMARGO; CARNEIRO, 2010).

Conforme Borba, (2007) estudos acumulados na academia, comprovam que a brincadeira tem papel fundamental na constituição dos processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, mas que somente isso não foi suficiente para modificar as práticas nos contextos escolares que introduzam o brincar como aliado ao processo de humanização que a escola contribui.

A palavra escola segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2013), ressalta o seguinte sentido, que escola tem a ver com “divertimento, recreio”, isso na versão latina e na grega quer dizer “descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Apesar disso, a brincadeira que tem sentido correspondente à infância e a criança, somadas a palavra escola, produz sentidos antagônicos quando se pensa escola, jogos e brincadeiras. Em nossa sociedade atual da lógica capitalista, o jogo se opõe ao trabalho, e ganha valor secundário no espaço escolar.

Macedo (2005) aponta que os sentidos do brincar e da liberdade perdeu força e que precisaríamos recuperar tais sentidos, e que o papel da escola de auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem mas não se pode deixar o lado lúdico de escanteio. Aprisionados a uma visão de que no ensino fundamental deve-se levar a

¹ (Unisaesiano de Lins, PIBID (Programa Institucional a Bolsa de Iniciação a Docência) e Secretaria da Educação de Lins. Email – felipepv3@gmail.com, deniserochap@hotmail.com; nathaliapenaquio@yahoo.com)

sério, conteúdos rígidos, currículos fechados, esquece-se, que o brincar também é algo sério para essa faixa etária do ensino fundamental, e que pode estar interligado com os diversos modos de adquirir conhecimento. Valorizar o brincar e a exploração de jogos é inserir a dimensão lúdica no cotidiano das atividades, um recurso fundamental para ajudar no protagonismo do educando.

Brincar é fundamental para se desenvolver porque traduz a alegria e interesse. Envolve as crianças, pois a colocam em um ambiente de interação com o outro e consigo mesma, em atividades físicas e as imaginárias (MACEDO, 2005).

Oliveira (2010) ressalta que os jogos, brincadeiras e brinquedos nos últimos tempos estão sofrendo transformações acompanhando das mudanças que o processo humano atravessa, principalmente decorrente aos avanços da tecnologia. Apoiada na sociologia da criança, Brougère (2002), orienta que estão vivendo de acordo com sua época, sua classe social e sua cultura, observando o modo que brincam e jogam é um resultado do seu contexto de vida.

A palavra jogo é definida como “divertimento, distração, passatempo”, refere-se tanto à atividade normal quanto em grupo, é uma forma poderosa para estimular a vida social e construtiva da criança, tornando-a desafiadora através das regras, competição, interação e estratégias para alcançarem os objetivos aceitando as consequências (DEVRIES, 1991).

Vários pesquisadores da área da educação ressaltam a importância do ato de brincar na escola, pois ajuda na inclusão escolar, social, intelectual e familiar (KISHIMOTO, 2010). O ambiente escolar deve disponibilizar inúmeras formas de recursos e apoios de caráter mais especializado com outros profissionais para proporcionar um bom desenvolvimento ao aluno para que esse tenha acesso ao currículo, favorecendo assim o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2001).

No processo de aprendizagem ou desenvolvimento proposto por Macedo (2005) é preciso estar atento ao papel do jogo no contexto educacional, mas não perder a dimensão lúdica. O autor apresenta cinco indicadores fundamentais que representa a dimensão lúdica do ponto de vista das crianças:

- 1 – Prazer funcional;
- 2 – Serem desafiadas;
- 3 – Criarem possibilidades ou disporem delas;
- 4 – Possuírem dimensão simbólica e;
- 5 – Expressarem-se de modo construtivo ou relacional.

Neste sentido algumas reflexões são de suma importância: Será que os jogos não são necessários na escola para atender aos conteúdos propostos pelo currículo?

Será que os educadores compreendem as habilidades que os jogos podem desenvolver? Será que os educadores estão dispostos a ouvirem as vozes e interesses da infância?

Para responder a essas perguntas é fundamental que o profissional da educação seja capacitado para desenvolver um trabalho efetivo tanto com os alunos que tem bom desempenho quanto aos alunos com dificuldade de aprendizagem, pois ambos precisam conviver e aprender juntos, isso é sinal de respeito da parte do educador (MANTOAN, 1997).

Pesquisadores da área ressaltam a importância da capacitação dos profissionais para trabalhar com os alunos com dificuldades em aprender e utilizar recursos alternativos para garantir sua participação ativa no ambiente em que estiver (CAPOVILLA, 2001). Kishimoto (1994) vem ressaltar que o significado do jogo na educação que não deve perder a dimensão lúdica, ganha-se a função educativa mas sem perder a dimensão do prazer. Aquele que ensina, aprende mais, conhece mais e entra no universo do educando.

O lúdico no contexto escolar vem despertar a criatividade, a socialização, a expressão, a autonomia, a imaginação e a inventabilidade, e com isso associado ao prazer e a emoção, facilitando assim o processo de humanização nos educandos.

Os objetivos deste estudo foram inserir o ato de brincar com jogos no contexto escolar do ensino fundamental e sua aprendizagem no atendimento de alunos e capacitar alunos-estagiários e professores sobre a importância do lúdico no espaço escolar.

MATERIAL E MÉTODO

Participantes: Foram selecionados para este estudo, 120 alunos do Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano), 6 professoras, e 10 estagiários do curso de Pedagogia pertencentes ao PIBID.

Local e Período: O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Lins-SP, no pátio e em uma sala de aula da Instituição no contra turno dos educandos do Fundamental I. A pesquisa foi desenvolvida no período de setembro de 2012 a fevereiro de 2013.

Materiais e Equipamentos: Foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos:

- computador, impressora, máquina fotográfica, caderno de registro;
- materiais pedagógicos, brinquedos e jogos.

- materiais de papelaria, como: sulfite, papel cartão, cartolina, color-set, e.v.a. plásticos, durex colorido, cola, pincel e tinta guache.
- materiais recicláveis, como: garrafa pet, rolos de fita crepe, caixas de papelão variadas.

Instrumentos de pesquisa: Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Pauta de Observação;
- Questionários iniciais;
- Depoimentos finais;
- Aplicação de jogos e brincadeiras e registro;
- Encontro e Diálogo: com educadores para a conscientização sobre o ato de brincar e a formação que pedagogos deveriam ter para praticar com os educandos (MALUF, 2003) e de como a presença do lúdico auxilia no processo de aprendizagem e desenvolvimento (MACEDO, 2003).

Procedimentos de Coleta de dados: Os registros das informações coletadas foram analisados pela contribuição dos estudos feitos por Macedo (2003) e Kishimoto (2010). A coleta foi dividida em três etapas, relatados a seguir:

Etapa introdutória: Esta etapa teve como objetivos: garantir a participação e envolvimento de todos para proporcionar e viabilizar a aprendizagem dos alunos nos diferentes ambientes e contextos da escola e conscientizar os professores e alunos (estagiários) sobre a importância do ato de brincar.

A primeira etapa foi dividida em três subetapas:

a) Orientações sistemáticas a respeito da importância do brincar aos estagiários e professores convidados

A fase foi norteada por meio de estudos de textos teóricos e aulas expositivas sobre os propósitos do projeto. Foram priorizadas as questões teóricas dos aspectos sobre o que um educador necessita ter para dedicar sua prática pedagógica a partir da ludicidade. Questões voltadas ao desenvolvimento dos jogos e brincadeiras e as especificidades de suas contribuições quanto ao desenvolvimento da capacidade de atenção, concentração, ao aprendizado da leitura, escrita e raciocínio lógico, comportamentos sócio moral, além de discussões a respeito da diversidade humana quanto às diferentes formas de aprender, brincar e melhorar o comportamento, respeitar as regras para a aprendizagem e socialização (MALUF, 2003).

b) Apresentação dos brinquedos e o vínculo de como brincar com as questões da aprendizagem

Pela verba da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), foram adquiridos para a escola uma gama de materiais, como jogos de Xadrez, Perfil Junior e IV, Dama, Super-trunfo, Jogos de palitos, Uno, Vai e Vem, Torre Copos, Mega Senha, Soletrando, Responda se Puder, entre outros jogos, que foram trazidos para auxiliar na capacitação dos futuros educadores que eram os mediadores do projeto e professores convidados.

As implementações desses materiais favoreceriam os aspectos lingüísticos, social, moral, físicos e cognitivos, como referenciados na literatura, como auxílio de aprendizagem para os educandos (KISHIMOTO, 1988, 2010).

c) Identificar os conhecimentos sobre os jogos

Dentre todos esses pontos importantes elencados no projeto, foram realizados encontros sistemáticos quinzenalmente com os futuros educadores bolsistas e com os professores convidados para discutir os procedimentos pedagógicos para os educandos atendidos no projeto.

Todos os encontros, as informações foram anotadas no caderno de registro conforme a pauta e fora da pauta (conforme a necessidade) que o organizava. Os encontros não ocorreram somente no período inicial do projeto, mas continuaram a ocorrer ao longo de todo o tempo do projeto.

Segunda etapa – Intervenção: Identificar as habilidades dos alunos atendidos no Projeto e brincar de modo diferenciado na hora do recreio, perfez o segundo momento do estudo. As informações foram coletadas, por meio da aplicação de um protocolo de observação, em que os educandos demonstraram o que mais gostam de brincar em situação escolar. Essas observações possibilitaram identificar: preferências dos alunos, rotina familiar e escolar, habilidades físicas, cognitiva, social, leitura e escrita. Foram realizadas as entrevistas com os envolvidos na pesquisa com o auxílio do protocolo empregado e a partir desse mecanismo, foram estabelecidas metas para a terceira etapa.

Terceira etapa: retroalimentação: A terceira etapa consistiu na elaboração e adaptação de materiais pedagógicos e lúdicos, assim como, na implementação desses materiais em sala de aula, nos momentos das oficinas, que ocorreram no contra turno, com os educandos, brincando com eles. Foram confeccionados com os educandos e os estagiários os seguintes brinquedos:

- 50 jogos de Palitos,
- 8 brinquedos Vai e Vem,

- 4 jogos de Bingo dos Sons Iniciais,
- 3 jogos de Bilboquê,
- 5 jogos de Dama e Jogo da Velha.

Toda a produção foi orientada por todos os estagiários e a orientadora do projeto aos alunos que ajudaram na confecção a partir dos interesses dos educandos e visando a necessidade de maior absorção da aprendizagem por meio do ato de brincar.

Os materiais utilizados na confecção foram: Garrafa Pet, Fio de varal, Caixas variadas de papelão, Palitos de madeira, Tinta Guache, Durex, Papel Contact, entre outros materiais, todos adquiridos com a verba do CAPES – PIBID e trabalhando com os educandos e estagiários e noção do reaproveitamento dos recicláveis.

As oficinas eram oferecidas no contra turno para os educandos de segunda a quinta-feira nos dois períodos para atender o maior número possível de alunos da escola, ressaltando que o projeto os educandos participariam de forma voluntária.

RESULTADOS

Para auxiliar na capacitação dos estagiários, futuros docentes e professoras, foi necessário estabelecer critérios e selecionar materiais que pudessem orientar os conteúdos a serem desenvolvidos nos encontros sistemáticos.

Os alunos bolsistas de pedagogia receberam orientações nos encontros que aconteceram quinzenalmente, com duração de três horas. Puderam expor os problemas enfrentados no dia a dia do contexto escolar, suas dificuldades em lidar com as diferenças e as novas metodologias ensinadas. A cada nova capacitação, os alunos bolsistas foram relatando os avanços com relação ao uso dos jogos na aprendizagem, assim como nos encontros com os professor da escola, puderam relatar que a inserção dos jogos, trouxeram modificações no comportamentos dos alunos quanto à atenção, concentração, capacidade de compreender as regras, respeitar o outro.

Este trabalho reforçou a necessidade do empenho entre os bolsistas, educandos e professoras para o processo de aprendizagem, pois além de auxiliar o professor a tomar consciência sobre a importância do brincar, o educando assimila nas atividades elaboradas, facilita e propõe orientações sobre estratégias norteadoras para o trabalho escolar, social e familiar.

Da mesma forma que as professoras, os familiares também devem ser foco de atenção, quando o assunto é aprendizagem. Os pais devem fazer parte do processo

educativo de seus filhos. A partir do projeto houve relatos de familiares sobre como o aluno trouxe a prática do brincar em família.

Com relação aos materiais adaptados, foram confeccionados oito vai e vem, cinco jogos de Dama e Jogo da Velha, 4 Bingos dos Sons Iniciais e 50 jogos de palitos. Os jogos de dama e velha foram confeccionados com e.v.a, o outros, impressos em folhas sulfites, plastificadas, o vai e vem, com garrafa pet, fio de varal e rolo de fita crepe.

Parte dos professores e estagiários que antes não sabiam jogar xadrez passaram a compreender as grandes contribuições para desenvolver o pensamento lógico-matemático, uma vez que o aluno deve de forma concentrada antecipar as ações, pensar com lógica, dominar as regras e objetivos a serem alcançados para alcançar a vitória.

Para auxiliar nas atividades de leitura e escritas de palavras foram orientados a montar objetos com o auxílio do jogo LEGO e a partir da criação, contar as histórias.

Os jogos Perfil, Responda se Puder e Jogo do Milhão, passaram a fazer parte da rotina dos alunos nas oficinas e recreio trazidos pelos estagiários e também despertaram o interesse do professor da sala regular. As contribuições mais específicas desses jogos são os aspectos de leitura, classificação de categorias, ortografia além de outros benefícios que os jogos de uma maneira geral possibilitam ao desenvolvimento infantil.

Para Kishimoto (2002), a implementação dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, não é uma tarefa fácil. É necessária a aplicação de um programa estruturado com a participação de uma equipe formada pelo usuário, família, profissionais da saúde e educação, principalmente o professor, de forma a garantir às crianças e jovens esse novo jeito de aprender. Por isso é de extrema importância o que professor conheça os diferentes tipos de jogos, receba orientações sistemáticas quanto ao uso nos diferentes contextos e atividades, além de estabelecer critérios e estratégias que facilitem o acesso do educando nas atividades de leitura escrita e raciocínio (CAMARGO; CARNEIRO, 2010).

Todo programa necessita de um planejamento, experimentação, de forma a garantir o acesso, a efetividade e a permanência do aluno no programa para melhorar seu rendimento escolar (MACEDO, 2005).

Os resultados identificados neste trabalho possibilitaram a reflexão sobre questões imprescindíveis para orientação e capacitação do professor e demais

profissionais, quanto ao uso do ato de brincar no contexto educacional, e indicaram dados significantes sobre o conteúdo a ser desenvolvido nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola acolhedora da infância e da sua cultura, tem clareza que todos os alunos envolvidos têm a capacidade de aprender e fazer parte integrante da vida escolar e comunitária, e preocupa-se em fazer da escola, um lugar em que para alunos que são crianças e adolescentes, as metodologias lúdicas devem estar presente.

A partir do Projeto PIBID, em que jogos e brincadeiras, passaram a fazer parte da rotina no Ensino Fundamental comprovou-se os benefícios principalmente das relações entre os educandos e as suas interações no ambiente escolar.

Dentro da pesquisa, ressalta-se que o ato de brincar e sua aprendizagem têm resultados positivos, pois os alunos associam o modo de aprender brincando, depois de orientados a partir de cada brinquedo que tem conteúdos variados que envolvem, através do uso das regras e conscientização.

Toda a formação é elemento chave para que possa ocorrer à conscientização e todos possam assumir de forma séria e efetiva o ensinar e aprender aos alunos dentro do espaço educativo e social.

Nóvoa (1995) ressalta que o que está em jogo não é simplesmente aperfeiçoar, qualificar ou acorrer uma progressão na carreira docente, está em pauta é a possibilidade de uma reforma educativa com princípios e sempre visando à inovação.

Neste sentido, espera-se que após o término do projeto, os educadores e gestores que acompanharam o desenvolver do projeto, deem continuidade a utilização dos jogos na escola e em sua sala de aula e, pois puderam fazer parte do processo de implantação, fazendo a relação entre a prática e a teoria dos benefícios dos jogos e brincadeiras na escolar regular do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

- BORBA, A. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental De Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de idade**. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006, p.109 -128
- BROUGÉRE, G.A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar esuas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CAMARGO, R. L.; CARNEIRO, K. T. O jogo e a Educação. In: ANGOTTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2010.
- CAPOVILLA, F.C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e educação**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001.
- DEVRIES, R.; KAMII, C. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- IDE, S. M. . O jogo e o fracasso escolar. In: Kishimoto, T. M.. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- HOUAISS. **Dicionário eletrônico**. Disponível em <<https://acesso.uol.com.br/login.html?skin=houaiss&dest=REDIR|http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=escola>>. Acesso em 10/02/2013.
- KISHIMOTO, T. M. . Pré-Escola e Democratização do Ensino. A pré-escola e a criança, hoje. **Ideias nº 2**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988.
- _____. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MACEDO, L. .Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. In: **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, 2003.
- _____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MANTOAN, M.T.E. **A formação de professores, no âmbito da integração escolar. Integração**. Brasília, n.18. 1997.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA,A.(Org), **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. Brasília: Brasiliense, 2010.
- SOLÉ, M. B. **O jogo infantil: organização das ludotecas**. Lisboa: Instituto de apoio à criança. 1992.

DOCTRINAÇÃO RELIGIOSA DISFARÇADA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ: ANÁLISE DE UM PROJETO APLICADO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ASSIS-SP

Maria Cristina Floriano Bigeli¹

INTRODUÇÃO

Apresenta-se as conclusões formuladas em pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada “O projeto ‘Sonhando Juntos por um Mundo Unido’ na cidade de Assis (SP): Educação para a Paz e/ou Ensino Religioso?”, realizada na UNESP de Marília e defendida em fevereiro de 2013. A princípio, a ideia central da pesquisa era analisar a situação do Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais de Assis-SP, disciplina garantida pelo artigo 244 da Constituição Estadual (SÃO PAULO, 1989) e pelo artigo 244 da Lei Orgânica do Município de Assis, onde fica estabelecido que se deva ter “o ensino religioso, de matrícula facultativa, em todas as escolas municipais.” (ASSIS, 1990).

Todavia, por motivos diversos, optamos por afunilar esta pesquisa e investigar somente o Ensino Religioso realizado em escolas municipais. Neste momento, descobrimos que não havia tal disciplina propriamente nomeada de “Ensino Religioso”, mas, sim, um projeto intitulado, segundo a funcionária responsável pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Assis no ano de 2010, “Educação para a Paz”. Segundo a mesma, este projeto seria a forma encontrada para substituir a disciplina de Ensino Religioso, além de ser um trabalho transdisciplinar que abordaria assuntos relacionados à não-violência, à paz, à pluralidade, ao respeito, à cidadania, à família, à religiosidade, entre outros.

Ao nos aprofundarmos, durante a coleta de dados, vimos que esse projeto foi proposto e planejado por uma parceria entre a Pastoral da Educação da Diocese de Assis, a Secretaria Municipal de Educação de Assis e a Diretoria de Ensino: Região de Assis, sob o título de “Sonhando juntos por um Mundo Unido”, tendo como perspectivas a Educação para a Paz e o Diálogo, sem se declarar como a substituição do Ensino Religioso.

A partir deste cenário, ficaram-nos as questões: “qual seria a perspectiva do projeto ‘Sonhando Juntos por um Mundo Unido’? Seria um trabalho de Educação para a Paz? Ou seria Ensino Religioso, como nos foi apresentado de início?”. Deste modo,

¹Licenciada em História pela UNESP/Assis. Mestre em Educação pela UNESP/Marília, sendo bolsista CNPq. Atualmente é professora de História do Ensino Fundamental. Contato: crisbigeli@gmail.com

foi iniciada a pesquisa, a qual descrevemos sinteticamente ao longo deste nosso artigo.

O PROJETO “SONHANDO JUNTOS POR UM MUNDO UNIDO”

Com a intenção de diminuir os conflitos que ocorriam nas escolas públicas de Assis no início dos anos 2000, membros da Pastoral da Educação da Diocese de Assis em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Assis e a Diretoria de Ensino da Região de Assis elaboraram o projeto “Sonhando Juntos por um Mundo Unido” (SJMUI). Esse projeto, segundo seus proponentes, tem como perspectiva a Educação para a Paz e o Diálogo e propõe que a busca pela formação da cultura de paz nas escolas seja feita com a colaboração de pais, alunos e professores.

A construção do SJMUI foi dividida em tópicos, iniciando com a apresentação dos proponentes e os nomes dos responsáveis pela sua elaboração; a disciplina e a área de estudo em que será desenvolvido; a população alvo; e o nível de ensino em que será aplicado. Após essa breve apresentação, encontra-se a justificativa, na qual os responsáveis explicam o porquê da constituição e da realização de tal projeto nas escolas públicas da cidade de Assis. Segue-se para os objetivos, tópico onde é apresentada uma gama de finalidades que se pretende alcançar; tais objetivos são complementados pelas metas, que seriam como os objetivos gerais. Seguindo, temos os procedimentos metodológicos e as estratégias que serão utilizadas para os alunos, pais e professores e, por fim, temos um tópico dedicado a algumas sugestões de diversas formas de realização e complementação do SJMUI, chegando, finalmente a avaliação e aos materiais que serão utilizados durante sua execução.

METODOLOGIA

Para chegarmos aos nossos objetivos, optamos por utilizar a metodologia da Análise do Discurso da escola francesa, porque essa metodologia, como descreve Orlandi (1999, p. 9) “[...] nos coloca em estado de reflexão [...]” diante de um discurso, e interpretar através da análise do discurso é atribuir sentidos para o objeto de pesquisa escolhido pelos investigadores. Ao discorrermos sobre discurso, o concebemos como “[...] palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 1999, p. 15). Analisar essa prática é buscar a compreensão dos sentidos da fala dos sujeitos e para isso também temos que analisar a exterioridade de onde essa prática discursiva se origina, pois, “[...] o

discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia [...]” (p. 17).

DISCUSSÃO: EM BUSCA DE ELEMENTOS RELIGIOSOS DISFARÇADOS DE “EDUCAÇÃO PARA A PAZ”

A princípio, cabe-nos esclarecer que Educação para a Paz e Ensino Religioso são duas vertentes educacionais distintas. A Educação para a Paz possui um legado histórico de, aproximadamente, mais de 100 anos, enquanto o Ensino Religioso remonta séculos de existência, estando presente no Brasil desde a chegada dos Jesuítas portugueses no século XVI.

As origens da Educação para a Paz podem estar relacionadas ou associadas a princípios religiosos, como, por exemplo, o princípio da não-violência (elemento essencial para essa vertente), mas, com o passar dos anos, foi se tornando uma disciplina cujo objetivo é cessar as violências pessoais (aquelas que atingem diretamente o corpo do ser humano, como as agressões físicas), as violências estruturais (aquelas que englobam as injustiças, as desigualdades sociais, a discriminação, o preconceito etc.); a busca pelo respeito aos direitos humanos; a discussão sobre o multiculturalismo; entre outros. Portanto, educar para a paz não é educar para, tampouco com, religiosidade².

Enquanto o Ensino Religioso sempre esteve pautado pela religião cristã, embora já tenha passado por muitos processos de transformação. O que era uma disciplina de catequizaçãopassou a ser uma área de conhecimento reconhecida pela legislação brasileira. Antes, a disciplina era ministrada por religiosos e voluntários leigos sem formação específica, atualmente, no entanto, se exige dos docentes uma formação superior especializada, buscando uma abordagem plural e sem proselitismos. Todavia, ainda não há um consenso no Brasil acerca das funções, objetivos e conteúdo do Ensino Religioso, o que gera “[...] uma considerável pluralidade de modelos de ER [Ensino Religioso], o que se desenha em função de iniciativas locais e não de uma diretriz comum e sólida, capaz de produzir uma prática docente consistente para esse ensino em âmbito nacional.” (PASSOS, 2007, p. 16). Por este fato, o Ensino Religioso é muitas vezes confundido como educação religiosa, que, para Passos (2007), caberia aos pais, à família e à escolha pessoal de cada indivíduo, diferente do que deveria ser o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras.

²Para mais, ler Jares, 2002; 2007, Rabanni, 2003 e Guimarães, 2011.

Em conversas informais com membros da Secretaria Municipal de Educação de Assis (SMEA), no ano de 2010, o “Sonhando Juntos por um Mundo Unido” (SJMU) nos foi apresentado, a princípio, como um trabalho que visava substituir a disciplina de Ensino Religioso nas escolas municipais, já que pela Lei Orgânica do município se exige que essa disciplina seja oferecida em todas as escolas administradas pela SMEA. Ao recebermos o projeto em mãos, contudo, encontramos em sua justificativa que este tem como perspectiva a Educação para a Paz. Deste modo, ficamos com a seguinte dúvida: o SJMU seria um trabalho de Educação para a Paz ou de Ensino Religioso? É a partir deste questionamento principal que empreendemos nossa investigação e, para este artigo, focalizamos nossa análise apenas nos temas relacionados à religião.

Em suma, um olhar desatento poderia concluir que o SJMU é um projeto de Educação para a Paz, pois em sua introdução os proponentes declaram isto e no decorrer do seu discurso, utilizam de diversas palavras e expressões que podem ser relacionadas à paz. Por exemplos, faz parte da justificativa que “a proposta deste projeto é subsidiar os educadores a transformar os momentos de conflito em situações de aprendizagem significativa [...]” (PASTORAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 3 e 4); tem como um dos objetivos “ampliar o respeito às diversidades existentes em nossa comunidade” [...]; tem como metas a “redução da violência escolar” [...], bem como desenvolver nos alunos “[...] o protagonismo juvenil e a Cultura da Paz e do Diálogo” [...] dentre outros. Este conteúdo está explícito, entretanto, encontramos também explícito, mas, sobretudo, um discurso oculto de doutrinação religiosa camuflada entre essas afirmações sobre a busca pela paz.

Principiando pela área das justificativas, os proponentes utilizam das palavras de Dom Hélder Câmara para dissertar sobre a ação em conjunto que deveria ocorrer entre duas ou mais pessoas para que se conseguisse realizar o SJMU. Dom Hélder Câmara foi um religioso da Igreja Católica, considerado um ícone da busca pela paz (CEFEP, s/d), o que se encaixa em nossa busca por sinais do uso da religião, já que as ideias desse religioso da paz estão diretamente relacionadas com os preceitos da Igreja Católica.

Dentre os nove objetivos apresentados no SJMU, selecionamos o terceiro objetivo, o qual possui indícios e/ou princípios religiosos. Tal objetivo explana que uma das finalidades do projeto é “incentivar a participação dos Grêmios Estudantis e **Movimentos Religiosos** dentro do espaço escolar” (PASTORAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 3, grifo nosso), portanto, ao ter como objetivo o incentivo da participação de

movimentos religiosos dentro do espaço das escolas públicas refletimos que estimular a participação de movimentos religiosos dentro do espaço escolar não infringe a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) vigente, isto a depender da forma que esses movimentos religiosos atuariam dentro das escolas. Convidá-los para debates, reflexões, conversas, para apresentar suas crenças etc., ampliaria as percepções dos alunos, pais e professores acerca das diversidades religiosas e das diversas visões de mundo que as religiões detêm; contudo, convidá-los para que realizem rituais religiosos dentro das escolas públicas é um desrespeito à separação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro, ocorrida em 1890 (BRASIL, 1890), além de ser contra o artigo 19º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), no qual está explicitado que “é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos [...]”.

Na área dedicada aos procedimentos metodológicos para os alunos, um que nos cabe nesta análise é o que diz: “As escolas trabalharão individualmente promovendo ações com as respectivas comunidades: palestras, reflexões, debates, campanhas, atividades culturais, **grupos de evangelização**, desenvolvendo nos alunos o protagonismo juvenil e a Cultura da Paz e do Diálogo (PASTORAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 4, negrito nosso).

Neste ponto, ocorre o contrário do que pontuamos na análise do objetivo que incentiva a entrada de movimentos religiosos no espaço escolar, uma vez que a partir do momento em que há um direcionamento para determinada religião, como vemos neste procedimento metodológico, o artigo 19º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é desrespeitado, pois, ao se fazer menção a grupos de evangelização, se está privilegiando religiões que fazem parte do cristianismo, já que a primeira definição que encontramos no Dicionário Michaelis para a palavra “evangelho” é “1. Doutrina de Jesus Cristo” (EVANGELHO, 2009) e as outras quatro definições para este verbete também estão diretamente vinculadas à religião cristã.

Outro sentido que atribuímos a essa promoção de grupos de evangelização é a possibilidade de ocorrer à doutrinação dos alunos e das alunas, desrespeitando, além do já citado artigo da Constituição e a laicidade do Estado, a liberdade de crença, que é direito do ser humano, como consta no parágrafo VI do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil: “VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença” (BRASIL, 1988). Assim, podemos concluir que os proponentes do SJMU concebem os grupos de evangelização como uma das formas de desenvolver nos alunos a cultura da paz.

Aliás, consideramos que a busca pela paz não se faz por meio das religiões, porque podemos ver em nosso cotidiano que o desrespeito entre as diversas crenças provenientes de diferentes religiões causa mais violência do que paz. A paz só poderia ser alcançada, utilizando as religiões, por aqueles que possuem crenças semelhantes e fazem parte do mesmo movimento religioso, ou, pensando na execução do SJMU, se houvesse um trabalho para promover o respeito às diversidades religiosas envolvendo professores, pais e alunos. Trabalhar com uma religião como sendo a verdadeira e passar aos alunos os ensinamentos desta religião, não nos parece uma forma de se alcançar e promover uma cultura de paz.

No módulo “estrutura e afeto”, dedicado aos pais, encontramos mais uma alusão à religião, no qual os proponentes consideram que “[...] é fundamental a promoção de uma consciência religiosa no âmbito familiar” (PASTORAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 5). Este é, em nossa concepção, um assunto a ser discutido de forma particular entre os membros da família, uma vez que a escola e os trabalhos que compõem o currículo escolar não deveriam ter nenhuma relação com a religião seguida por seus alunos e familiares, e tampouco se há ou não alguma “consciência” religiosa dentro da casa de seus alunos, professores, gestores e funcionários. Sendo assim, um projeto desenvolvido em escolas públicas não teria que impor em que a família do aluno deve ou não deve acreditar. Adotando tais procedimentos metodológicos, uma família atea (a denominação “ateu” se refere a quem não acredita na existência de deuses) teria que se converter e passar a crer em uma religião? Além disso, se a família seguir alguma religião diferente da professada pelos proponentes do projeto, aquela deveria trocar de religião? Os agnósticos (aqueles que afirmam a impossibilidade de conhecer a deus. Para os religiosos, os agnósticos são aqueles que não possuem religião) precisariam passar a acreditar em algo? Etc.

Ademais, os proponentes do SJMU consideram que “ter um filho representa receber a **missão** de criar um ambiente bem estruturado com amor para que o novo ser se realize [...]” (PASTORAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 5, negrito nosso). Podemos remeter alguns significados, que são condizentes com o discurso do nosso objeto de pesquisa, para a palavra grifada na citação: podemos conceber o termo missão por uma obrigação, sendo que ao ter um filho, os pais têm a obrigação de criar um ambiente bem estruturado; a palavra missão também pode ter cunho religioso, no sentido de os pais terem recebido uma delegação divina que é a criação dos filhos.

Após a explanação dos procedimentos metodológicos, dá-se início aos planos de ações que os proponentes do SJMU utilizarão para alcançar as finalidades

propostas para cada um dos segmentos formadores do projeto, ou seja, alunos, pais e professores. O primeiro plano de ação para os alunos é a viabilização da participação destes em eventos religiosos, como encontros de jovens, acampamentos, etc. Viabilizar é tornar algo possível e aqui retomamos o fato de inserir religião no planejamento curricular de escolas públicas. Tomando como base as duas possibilidades de eventos religiosos descritas acima (encontro de jovens e acampamentos), podemos cogitar que as diversas religiões provavelmente realizam encontros e acampamentos destinados ao público jovem. Contudo, se estabelecermos relações entre esses dois exemplos de eventos religiosos e as concepções sobre religião contidas no SJMU, podemos associar que tais eventos são ligados tão somente à religião cristã.

Ademais, os planos de ação para professores e pais são mais ligados a planejamentos, e não encontramos menções que remetem ao Ensino Religioso. Finalizando o projeto, os proponentes recomendam algumas estratégias que podem ser utilizadas durante a aplicação do mesmo, como palestras, criação de peças teatrais, utilização de músicas, realização de testes, dentre outras, além de sugerirem em como se dará a avaliação, trechos em que também não encontramos conteúdo dentro da perspectiva do Ensino Religioso.

Entretanto, o discurso moral que encontramos nas páginas do SJMU nos chamou a atenção durante a análise. Em diversas partes se nota o modelo patriarcal da família como sendo o modelo “correto” a ser seguido, além de algumas afirmações acerca de determinados valores éticos e morais, os quais são tratados como necessários para que não haja violência. Há um trecho, por exemplo, no momento em que os proponentes discursam sobre as relações entre pais e filhos, no qual contém a afirmação de que “há uma lacuna nesta tarefa importante de ser pai, causada pela constante mudança a que estamos submetidos a todo instante, desestabilizando os valores reais da família.” (PASTORAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 3). Podemos ver neste trecho alguns dos valores éticos e morais que são explicitados, como, por exemplo, a exclusividade de menção ao pai como a figura mais importante do ambiente familiar, o que pode demonstrar que os proponentes entendem o patriarcado (sistema no qual quem tem o poder na família é o pai) enquanto forma estruturante da sociedade. A figura materna não é mencionada, o que nos remete mais uma vez a esta possível visão do pai como o indivíduo que não pode falhar na formação do caráter de sua prole.

Os valores explicitados no trecho acima são característicos do modelo de vida cristão, formado pelo homem (pai), mulher (mãe) e filhos. Em nenhum momento os proponentes discursam sobre famílias formadas por casais homossexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento de que se o projeto “Sonhando Juntos por um Mundo Unido” seria um trabalho de Educação para a Paz e/ou de Ensino Religioso, focamos nas buscas por elementos religiosos no conteúdo e no discurso deste projeto. Assim, encontramos elementos característicos da religião cristã, o que significa que o projeto teria sido planejado em uma perspectiva relacionada ao Ensino Religioso confessional, ou seja, aquele que tem suas metodologias, seus objetivos, seus conteúdos e suas linguagens diretamente ligadas às confissões religiosas.

Uma das primeiras evidências que nos deixa claro de que nosso objeto de pesquisa não pode ser tratado como um modelo de Ensino Religioso não confessional é o fato de que em seu planejamento há a participação de membros de apenas **um** segmento religioso: a Pastoral da Educação da Diocese de Assis, que representa a religião cristã, precisamente a religião católica.

A participação de membros de outras esferas religiosas é ignorada, tendo apenas como um dos objetivos a introdução de movimentos religiosos na escola, o que não julgamos como desrespeito a laicidade do Estado, uma vez que não há explicitação de como esses movimentos atuariam no campo escolar. Todavia, em outros momentos, fica claro que o SJMU prioriza o ensino da religião Católica e a propagação de seus rituais (grupos de evangelização, grupo de jovens, por exemplos), fazendo-nos concluir que o SJMU carrega em seu bojo um Ensino Religioso confessional católico.

Sobre a relação entre as escolas públicas e grupos religiosos, pensamos que não haveria problemas em aquelas manterem relações com tais grupos, desde que a presença destes no espaço escolar não tenha qualquer caráter doutrinário. As manifestações religiosas dos membros da comunidade escolar, bem como, a utilização de acessórios corporais contendo símbolos religiosos, o uso de roupas com fotografias de ícones de determinadas religiões, até mesmo a utilização de expressões típicas de determinadas religiões – ou até que fazem parte da cultura brasileira, como, por exemplo, “se Deus quiser” –, não se caracterizariam como atos de desrespeitos para com a Constituição da República Federativa do Brasil, e sequer com a laicidade do Estado. Entretanto, introduzir uma determinada religião no currículo escolar, utilizar

do espaço da aula para fazer discursos religiosos, utilizar o horário em que os alunos estão nas escolas para realizar ritos de adoração (orações, por exemplo), obrigar os alunos a rezarem ou a aprenderem uma oração, obrigar que os alunos aprendam algo que o professor acredita no campo das crenças religiosas como sendo “a verdade”, são atos de desrespeito à laicidade do Estado e desrespeito à Constituição nacional.

Finalmente, após nossa análise do SJMU pudemos concluir que este projeto utiliza da doutrinação religiosa, disfarçando-a de Educação para a Paz, com um pretense intuito de mitigação da violência no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ASSIS (São Paulo). **Lei orgânica do município de Assis**. 1990. Disponível em: <<http://www.camaraassis.sp.gov.br/leis/lei-organica/leiorganica.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)** “Constituição da República Federativa do Brasil”. Brasília – DF: Senado Federal, 1988.

CEFEP. Centro Nacional de Fé e Política Dom Hélder Câmara. **Os Passos do Pastor**: breve relato da vida de Dom Hélder Câmara. Disponível em: <http://www.cefep.org.br/bio_dom_helder>. Acesso em: 17 out. 2012.

EVANGELHO. In DICIONÁRIO Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. Brasil: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=Evangelho>>. Acesso em: 29 out. 2012.

GPER. **Grupo de Pesquisa Educação e Religião**. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/index.php?sec=bib>>. Acesso em: 13 de jul. 2011.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PASTORAL DA EDUCAÇÃO – DIOCESE DE ASSIS; ASSIS (São Paulo); Secretaria Municipal de Educação de Assis; Diretoria de Ensino: Região de Assis. **Projeto “Sonhando juntos por um Mundo Unido”**. 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição Estadual**. 1989. Disponível em <<http://www.legislacao.sp.gov.br/dq280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>>. Acesso em 13 jun. 2011.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE OS SABERES LOCAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins¹

INTRODUÇÃO

O cotidiano dos alunos deve ser o ponto de partida e de chegada para se pensar o currículo. A escola deve ser vista como um espaço no qual diversas culturas se entrecruzam e que, portanto, precisa lançar mão de um currículo que não se deixe aprisionar por identidades culturais fixas, nem por discursos oficiais de uma proposta única e homogênea para todo um sistema educativo.

Além dos conhecimentos construídos historicamente, os estudantes devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde são chamados a participar como cidadãos e como profissionais. Se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram e constituem nosso contexto, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, políticos, educacionais, como poderemos nos constituir como cidadãos de fato? Faz-se necessário, portanto, preencher a imensa lacuna entre o conhecimento formal curricular e o mundo *universal e local*.

Por conta disso é que o currículo deve ser entendido como um processo de reinterpretção histórica das práticas e saberes que circulam o espaço social. As experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e em meio a relações sociais contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Antes de se pensar um currículo as sociedades devem interrogar-se sobre as intenções e funções sociais das escolas e quais os saberes relevantes em cada cultura que se deseja que os cidadãos adquiram. Pensar um currículo que valorize os *saberes locais* é tornar possível um espaço de convivência dos saberes local e universal.

A experiência como educadora por alguns anos na rede estadual e municipal de ensino em Parintins, Amazonas suscitou muitos questionamentos e descontentamentos no cotidiano do saber docente na escola, em especial no que se referia ao currículo escolar e a necessidade de contextualização com os saberes que permeiam a comunidade. Pois se sabe que a cultura é um dos potenciais fortes na

¹Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2012. Mestre em Educação pela UFAM, cuja pesquisa foi concluída em 2010, com bolsa do CNPQ. Professora no Inst. de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - UFAM

construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo que queira adequar-se aos conteúdos locais e que estão vinculados aos regionais e globais.

Nas escolas de Parintins é comum a cultura local ser enfatizada somente nas datas comemorativas por meio de temas como folclore, dia do índio, realçando as lendas, provérbios, danças regionais, mitos, etc. Ao indagar uma criança no contexto escolar se ela conhece e estuda sobre suas raízes históricas, sua constituição étnica; se ela respeita e valoriza conscientemente sua arte, sua mata, seu chão, a resposta estará distante daquilo que se espera.

O professor não consegue desfragmentar e ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares elaboradas pelos órgãos superiores de Educação. E quando o faz, solicita das crianças atividades pontuais na disciplina de História ou Geografia, para que os alunos realizem pesquisas sobre alguns aspectos da realidade local, o que muitas vezes é coletado e trabalhado de modo superficial.

Moreira (2006) destaca a necessidade de maior compreensão *de como e em que contexto* social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocaram, de que forma promoveu o avanço do conhecimento. O que se propõe é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subsequentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente esquecidas, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. A escola, portanto, tem por incumbência escutar essa cultura local.

A concepção de currículo precisa ser ampliada, abandonando-se a visão restrita e fragmentada que se refere apenas ao *programa de conteúdos* previamente estabelecido e estruturado e passando a ser visto como um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, como também o tipo de educação e a concepção de sujeito que se tem.

Freire (2005) descreve que a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Ressignificar a prática docente, no sentido de permear as ações pedagógicas relacionadas ao currículo escolar, que se faz diariamente na escola, é indispensável. Trata-se de um ato de impelir as pessoas a atribuírem um novo significado ao pensar

e ao atuar frente aos acontecimentos do mundo, é um elemento chave para o processo criativo, pois elas podem aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ver novos pontos de vista e levar outros fatores em consideração.

A partir da problemática e questionamentos apontados, alguns objetivos foram delineados. O objetivo geral foi investigar as práticas curriculares dos professores do 5º ano do ensino fundamental no município de Parintins-Amazonas e sua contribuição para valorização e inserção dos saberes locais no currículo escolar. E de modo específico, identificar as concepções de currículo e a compreensão dos docentes sobre a relevância dos saberes locais, bem como analisar a prática curricular dos professores do 5º ano do ensino fundamental, na perspectiva de repensar essas práticas quanto à inserção dos saberes locais, referentes à Amazônia, em especial do município de Parintins, no currículo escolar.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, realizando uma pesquisa de campo que decorreu na cidade de Parintins-Am, um município com 107.250 habitantes (dados populacionais do IBGE 2008), conhecido nacional e mundialmente pelo seu festival folclórico, a qual se adéqua a cada ano para receber um contingente populacional maior.

O método de análise de dados utilizada foi a Análise de Conteúdo, pois é “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98).

A escola que se configurou como *local da pesquisa* faz parte da rede municipal de ensino (área urbana). Optou-se pela Escola “Lila Maia”, devido ser com maior tempo de funcionamento na área urbana do município. Localizada num bairro periférico da cidade, atende à clientela de Ensino Fundamental 1º ao 9º ano (nos três turnos) sendo que 334 alunos são do 1º ao 5º ano.

O universo da pesquisa foi constituído pelos 04 (quatro) professores que atuavam 5º ano do Ensino Fundamental. O critério de inclusão desses sujeitos da pesquisa compreendeu, portanto, todos os professores que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental, pertencentes ao quadro docente da escola pesquisada.

Esses professores possuem níveis de formação acadêmica variada, sendo três (03) com Graduação em Normal Superior e um (01) com Licenciatura em Letras; e três possuem pós-graduação (*latu sensu*) em áreas diversificadas: Educação Física, Libras e História e Geografia do Amazonas, todas realizadas em Universidades particulares.

O tempo de serviço desses profissionais varia entre 08 (oito) a 20 (vinte) anos de serviço no magistério.

Assim, para cumprimento e alcance dos objetivos traçados no delineamento deste estudo, foram utilizadas como instrumentos a *entrevista semi-estruturada* aplicada aos professores para identificar quais suas concepções sobre o currículo e os saberes locais para então diagnosticar quais os discursos teóricos que respaldavam suas práticas. E a *observação direta* para averiguar as práticas curriculares dos docentes e verificar se/como inserem os saberes locais no currículo, para daí então analisar a necessidade de ressignificação dessas práticas curriculares frente à relevância dos saberes locais.

DISCUSSÃO

Considerando a extensão das categorias analisadas na investigação de Mestrado, neste trabalho científico serão expostos alguns resultados referentes à concepção e prática dos professores sujeitos-colaboradores da pesquisa. Os mesmos serão apresentados aqui com nome fictício, cujas falas serão analisadas e conjugadas às as ações curriculares observadas no processo da investigação.

Em relação à concepção de currículo escolar, as respostas obtidas foram:

“No meu entender, currículo são os conteúdos que são elaborados para os professores transmitirem para os alunos, de forma escrita, falada. Muitos conteúdos que estão na proposta não são trabalhados, pois a SEMED dá o texto pronto e tem assuntos que não condizem com as necessidades dos alunos e a realidade, não tem no livro o assunto da proposta e aí fica difícil fazer um trabalho”. (Lindomar)

“Bem, o currículo é um instrumento norteador que vai me dar direção em tudo que eu vou fazer, pois se você não tiver atento ao currículo você pode se perder”. (Anita)

“É voltado para o ensino-aprendizagem, mas o que se percebe é que o currículo está mais voltado para as exigências do mercado de trabalho. Os currículos, programas, os cursos estão voltados para o trabalho. Mas currículo são os conteúdos que precisam estar voltados para o regional, para a realidade, aquilo que o aluno precisa conhecer de importante” (João)

“Bom, eu entendo o currículo como uma organização de conteúdo a serem trabalhados com os alunos e que dentro desse contexto seja vista a realidade do aluno, o meio em que ele vive, também atendendo o nível de escolaridade que ele se encontra, certo! (Lucas)

Mediante a fala dos professores percebe-se a **compreensão de currículo** como: um conteúdo a ser transmitido, de modo hierárquico (professor para aluno);

instrumento norteador que direciona suas ações; como programa e curso e como conteúdos importantes voltados à realidade do aluno.

Os quatro (04) professores entrevistados declararam que deve ser dada uma atenção à realidade do aluno no processo educativo. No entanto verificaram-se algumas disparidades entre discurso teórico e a prática curricular. Na maioria das observações evidenciamos uma prática tradicional de ensino, pautada na transmissão-recepção de conteúdo. Alguns professores demonstram pelas suas falas e pelas suas atitudes que estão presos aos conteúdos formais e pré-estabelecidos por série e também aos livros didáticos. Em função disso, realizam um ensino fragmentado e descontextualizado.

Apple (1999) aponta como o currículo prescrito favorece a hegemonia cultural dos grupos que detêm o poder econômico, viabilizando diferentes formas de opressão e a dominação desses grupos sobre os outros. Não há uma discussão coletiva sobre como se dá, historicamente a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, conseqüentemente, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Sacristán (2000) observa que o currículo não pode ser somente um conjunto de conteúdos e conhecimentos a serem superadas pelo aluno dentro do nível educativo ou modalidade de ensino, ou como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, tal como se mostram num manual ou num guia do professor. O currículo deve ser entendido como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se. Um processo vivo e dinâmico que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser absorvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. É indispensável uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

É também necessário que se compreenda o currículo como algo que acontece nas mediações pedagógicas que acontecem no dia-a-dia da escola, onde se deve

considerar as singularidades, a subjetividade e as interpretações do fazer daqueles que são agentes diretos no processo educativo no interior da escola e da sala de aula.

Mesmo em alguns momentos sendo apresentados pelos professores uma *prática* que vai além da transmissão de conteúdo, denotando terem superado o problema da fragmentação e reprodução do conhecimento, demonstrou-se que ainda é necessário os professores compreenderem e colocarem em prática um currículo que possibilite ao aluno oportunidades para aprender a pensar, que não se restrinja somente ao programa de conteúdos, mas se transforme em um instrumento de ação política que retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade, e como também um complexo de experiências e vivências educativas que contribuem para a construção de saberes dos estudantes.

Ao serem interpelados sobre **como trabalhávamos saberes referentes à realidade parintinense** afirmaram:

“Bom, eu vejo que é mais no teórico, pois os assuntos do município é mais no 3º ano”. (Lindomar)

“Por meio do folclore, das lendas, dos mitos, da história do Amazonas que é o caminho para falar daqui. Faço uma ligação com arte, faço experiências, dramatização, exposição oral, trabalho contos, produção de textos com eles, pois eu quero que eles apresentem saberes com animação, criatividade”. (Anita)

“Eu aproveito datas comemorativas locais, assuntos, por exemplo, agora se fala muito da saída do Davi Assayag do Garantido, aí eu falo sobre o Festival, o desenvolvimento, o comércio, em que ele já contribuiu socialmente e financeiramente para o município. Na minha visão, eu percebo que embora eles sejam pequenos, eu tento colocar essas informações locais para eles”. (João)

“Eu tenho tentado trabalhar, não assim em 70%, 80%, um pouco a gente trabalha na parte da literatura, das artes e também da língua portuguesa, quando a gente faz atividades de produção de textos, que aí vem a questão da prosa, da poesia, trabalhos sobre a cultura local, a produção de desenhos, de imagens, fotografias. Até mesmo nós assistimos vídeo, dvd, que tratam de como é o costume do caboclo. Mas, eu sei que ainda é pouco, mas na medida do possível trabalhamos. Mas acredito que se pudéssemos trabalhar mais, seria bem melhor”. (Lucas)

Dos professores entrevistados, três (03) destacaram em suas falas que trabalhavam esses saberes por meio de temáticas relacionadas ao folclore, a história do Amazonas, datas comemorativas. Ressaltaram que os trabalhos com esses saberes, num exercício prático dos conhecimentos da realidade local, se concretizavam por meio de procedimentos metodológicos, como: atividades de produção de textos, de literatura sobre a cultura local, vídeo-aula, experiências, exposições orais, discussão sobre temas polêmicos do momento, dentre outros.

Na observação, percebeu-se muitas lacunas quanto à inserção desses saberes no currículo, que é trabalhado no dia-a-dia com o aluno, pois inserir os saberes locais no currículo escolar é possibilitar uma aprendizagem que contextualize as condições socioculturais locais. Um currículo que aborde o local cria um espaço de convivência dos saberes local e universal e lança um desafio aos professores no sentido de serem responsáveis pela produção e sistematização do conhecimento. O que se pretende e se faz necessário, portanto, é gerenciar essas diferenças locais e não eliminá-las.

Geertz (1997, p. 249) afirma que “[...] a navegação, a jardinagem, a poesia, o direito [...] são artesanatos locais; funcionam à luz do saber local”. E o “local”, como reitera o autor não se refere somente ao lugar, à época, à categoria e variedade de seus temas, mas também com relação a um complexo de caracterizações relacionadas com ocorrências reais.

Portanto não há como desconsiderar os elementos que constituem uma realidade local no processo dinâmico do ensino escolar. Então, como não aproveitar os diversos saberes dos estudantes, no texto, na música, no desenho, na pesquisa de campo, nas interferências didáticas, nos conteúdos curriculares predispostos nos livros didáticos? Não há mais lugar para certezas absolutas, deve-se ensinar a flexibilidade, o convívio em grupo, a voz do outro, seus saberes, sua história, para daí então compreender o mais amplo, o abrangente, o universal.

Por outro lado, ao serem indagados se consideravam a **necessidade de resignificação de sua prática curricular no que se refere à inserção dos saberes locais no currículo escolar** os professores enfatizaram:

“Eu acho que sim, pois tem muitas dificuldades, falta de recursos que impedem de acontecer um trabalho que explore mais esses conteúdos. Acho que tenho que melhorar minha prática, mais falta orientação pedagógica, e aí acabamos ficando na mesma”. (Lindomar)

“Por um lado sim, pois temos que dar conta de muitas disciplinas e alunos com dificuldades diferentes. Mais tenho procurado em minha prática trabalhar os assuntos do dia-a-dia dos alunos, sempre faço uma ligação desses saberes da nossa realidade com artes, história, português, geografia, dependendo do assunto. Mais é claro que sempre precisamos melhorar, renovar nossas metodologias, pesquisar novos conteúdos, para ir melhorando nossa prática”. (Anita)

“Bom, eu acho que como educadores, em meio a tantas mudanças, sempre temos que melhorar, fazer melhor nosso trabalho, dando mais significado aos assuntos. Eu procuro explorar os saberes locais nas atividades que eles fazem, relacionando os conteúdos das disciplinas com as coisas que fazem parte do meio em que eles vivem, mais sei que ainda há muito a fazer”. (João)

“Considero que sim, pois às vezes nossa prática fica repetitiva, devido a falta de tempo e de material para pesquisar, e até devido ao acúmulo de atribuições que temos na escola. No entanto procuro fazer um trabalho que tenha significado real para o aluno embora eu reconheça que ainda é muito pouco. Na minha prática curricular tenho tentado trabalhar, busco explorar esses assuntos da forma que é possível e de modo que os alunos entendam. Mas sei que é preciso fazer muito mais para melhorar a nossa atuação no trabalho com esses conteúdos, pois como já disse, eles são muito importantes.” (Lucas)

Como se observa os professores afirmaram que precisam ressignificar suas práticas curriculares, e justificam que reconhecem a necessidade de repensar suas ações, mas que no exercício docente se defrontam com muitas dificuldades, no que tange à falta de material para pesquisa, à falta de orientação pedagógica, ao acúmulo de funções na escola, às dificuldades peculiares enfrentadas em cada disciplina e na aprendizagem dos alunos, as mudanças na sociedade que ocorrem de modo acelerado.

No entanto, eles acrescentam que têm procurado inserir em suas práticas curriculares a abordagem a esses temas da realidade local, pois reconhecem sua relevância, mas sabem que é necessário fazer muito mais para obterem resultados sólidos, com implicações construtivas e significativas no processo educacional.

Uma questão que ficou bem clara durante a observação e as entrevistas realizadas é que os professores reconhecem a importância dos saberes locais, concordam com a necessidade de referenciá-los e praticá-los no processo das medições didático-pedagógicas, no entanto ainda não ampliaram o significado desses saberes no currículo com uma intervenção pedagógica. As práticas que se desenvolvem na escola, oriundas das determinações curriculares, articuladas e vivenciadas na organização da escola desconhecem a relevância dessa realidade local, e acabam por caminhar, em sentido contrário, ao que acontece do lado de fora dos seus muros.

Assim, quanto mais conhecimentos novos se agregam, descontextualizados das práticas sociais locais e das condições concretas de existência, maior a impressão de que nada pode ser feito, reforçando ser necessário integrar o saber teórico dos meios escolares ao saber do senso comum das comunidades. Entender, organizar, discutir e executar o processo educativo que envolve os saberes locais implica em adotar uma perspectiva histórica, crítica, pois o processo de seleção e organização desses saberes tem vinculação com realidades culturais, políticas e econômicas da sociedade que atuam direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a produção de conhecimentos.

Um dos grandes empecilhos para o professor em sua prática é a centralidade do processo de elaboração do currículo escolar que se faz fora da escola, e, quando, dentro dela, restrito a um pequeno grupo de especialistas em questões curriculares ou de docentes que estabeleciam previamente os conteúdos, temas e projetos para serem estudados e, por conseguinte privilegiados, existindo certa propensão de ver as propostas curriculares oficiais como documentos prescritivos e rígidos influenciadores da construção do currículo.

Nesse sentido percebe-se a predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, de cunho autoritário na elaboração do currículo escolar, relegando ao professor papel meramente executivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em cultura, diversidade, conteúdos com referência às manifestações de saberes especificamente do município de Parintins, um local em particular, estamos analisando a realidade por um ângulo que nos incluímos enquanto sujeito atuante desta realidade, pois ao concebermos Parintins como um espaço rico em saberes peculiares e ao mesmo tempo diversos, com todos os conteúdos culturais pelos quais constitui e é constituído enquanto processo dinâmico.

É relevante que as instituições escolares estejam vinculadas com seus contextos, para assim possibilitar ao aluno a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com sua transformação. Afinal os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula, dependendo das políticas educacionais, é claro. Esses grupos ordenam discursos, fazem histórias, têm seus hábitos e costumes, têm um determinado modo de se relacionar e de apresentar os discursos na comunidade, e esses discursos refletem a realidade cultural que deve ser valorizada e referenciada pela escola. É nessa perspectiva, que este estudo levanta a necessidade de um novo olhar e fazer docentes frente aos saberes locais no currículo escolar.

Freire (2003) indaga o porquê de não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina, cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é constante e que a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida. Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes com as áreas pobres da cidade?

Freire enfatiza que as diferentes áreas do conhecimento escolar e as “disciplinas” curriculares devem contribuir política, social e culturalmente, na compreensão da realidade individual e social a fim de garantir que o educador entenda a realidade local para tentar transformá-la, ser capaz de se expressar por meio da escrita, das artes, da oralidade, das frações matemáticas.

Embora os professores afirmem que procuram trabalhar as temáticas locais articuladas aos conteúdos disciplinares formais, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais, para ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares. Faz-se necessário uma pedagogia que enfoque os saberes locais dos alunos de modo dinâmico e significativo, pois cada cultura se constitui por meio dos saberes que nela se produzem.

Confirmou-se com a pesquisa que é preciso repensar concepções, ressignificar práticas docentes voltadas aos grupos sociais localizados, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar. É relevante que o educando valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver. E este lugar é na Amazônia, mais precisamente em Parintins, Amazonas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).
- GEERTZ, Clifford. **Osaber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 p.
- MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Currículo**: questões atuais. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL: DO FUNDEF AO FUNDEB

Mariana Padovan Farah Soares¹
Mayara Faria Miralha²
Elba Geovana de Sousa Pinto³
Silvio Cesar Nunes Militão⁴

INTRODUÇÃO

A reforma educacional brasileira iniciada na década de 1990, atrelada ao projeto neoliberal de reforma/minimização do Estado e alinhada à cartilha do Banco Mundial, teve no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a sua materialização maior em termos de descentralização educacional, visando sobretudo descarregar o peso do Estado para as instâncias menores de governo, como o município (SOUZA; FARIA, 2003).

Embora a implantação do FUNDEF tenha tido um impacto importante para a (quase) universalização do ensino fundamental, mesmo que para tal tenha gerado vários “efeitos colaterais”, a literatura especializada revela que seu principal efeito foi o de induzir a um processo acelerado e generalizado de municipalização desta etapa escolar em todo o país.

Em função da histórica preponderância da rede estadual paulista na cobertura pública da etapa obrigatória de escolaridade, formato diverso do instituído na maioria das outras unidades da Federação onde a participação municipal era próxima, igual ou até mesmo superior a do Estado na oferta do ensino fundamental, São Paulo acabou configurando-se como um caso emblemático do referido processo.

Tal quadro, contudo, começou a ser alterado após 1995, quando São Paulo passa a ser dirigido pelo governador Covas (1995-1998) que, alinhado às orientações de reforma e racionalização do aparelho do Estado, deflagrou uma ampla reforma na educação paulista que estimulou, sobremaneira, a transferência do ensino fundamental para os municípios, “[...] inaugurando um novo padrão de atendimento a esta demanda” (ADRIÃO, 2008, p. 80).

A decidida posição municipalista do governo paulista encontrou forte aliado no FUNDEF que, cunhado pela política educacional do Governo Federal e por conta do seu caráter confiscatório e de sua focalização no ensino fundamental, impulsionou um

¹Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista Programa Renove/PROPe.

²Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista PIBIC/CNPq.

³Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista PIBIC/Reitoria.

⁴Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

vertiginoso processo de transferência das matrículas estaduais de tal nível de ensino para os municípios, alterando substancialmente a sua histórica cobertura no Estado.

Aventado ainda nos anos 1990 para corrigir as limitações e “efeitos colaterais” do FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) somente se materializou com a EC nº. 53/2006, depois regulamentada pela Lei nº. 11.494/2007.

Na perspectiva de alguns analistas, a diferença fundamental – e o maior avanço – do FUNDEB em relação ao FUNDEF é que o atual Fundo ampliou a área de abrangência para além do ensino fundamental e passou a contemplar toda a educação básica (CALLEGARI, 2010; OLIVEIRA, 2007; PINTO, 2007).

No que se refere à distribuição dos recursos, o FUNDEB considera o número de alunos da educação básica matriculados nas redes estadual e municipal de ensino, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos pela CF/1988, aplicando-se fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às distintas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, que variam entre setenta centésimos (0,70) e um inteiro e trinta centésimos (1,30) e tem como referência o fator um inteiro (1,00) atribuído aos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

Ao contrário do que se imaginou inicialmente e conforme demonstrado pelos dados estatístico-educacionais, o FUNDEB – apesar da sua abrangência e maior flexibilidade – não foi capaz de frear efetivamente o processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no âmbito do território paulista, o qual se mantém em curso. A vigência do FUNDEB, desde 2007, passa a suscitar, então, novas pesquisas acerca do comportamento do referido processo no âmbito do território paulista no contexto de vigência deste novo Fundo.

Considerando que a municipalização no Estado de São Paulo “[...] atinge municípios de pequeno, médio e grande porte com capacidade fiscal, administrativa, perfil político-partidário e cobertura do ensino fundamental totalmente diferentes entre si [...]”, não temos “[...] apenas um processo de municipalização, mas vários” (MARTINS, 2003, p. 237). Entendemos que a municipalização do ensino fundamental levada a efeito em cada município paulista aderente a ela é um caso, único, extremamente dependente da conjuntura local.

Nesse sentido, o objetivo precípua do trabalho em tela consiste em analisar, de maneira percuciente, a operacionalização, a evolução e os desdobramentos do processo de municipalização do ensino fundamental levado a efeito pelo município de

Álvares Machado, no contexto de vigência da política de Fundos (FUNDEF-FUNDEB) para o financiamento da educação pública brasileira.

METODOLOGIA

Para desenvolvimento tal trabalho, valemo-nos de pesquisa bibliográfica acerca das temáticas do financiamento da educação e da municipalização do ensino, bem como de pesquisa documental referente à legislação pertinente e aos dados demográficos, socioeconômicos, histórico-culturais e educacionais do município.

DISCUSSÃO

Conhecendo o município de Álvares Machado

O município de Álvares Machado integra a 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo – RA de Presidente Prudente, localizada geograficamente no extremo oeste do território paulista e composta por 53 municípios.

Fundado em 1944, Álvares Machado está localizado a 576 km da capital paulista e a 13 km de Presidente Prudente (município sede da RA), tem 346 km² de extensão territorial e possui uma população de 23.596 habitantes (SEADE, 2012).

Tal qual no conjunto dos municípios da região, em Álvares Machado o setor primário prevalece sobre os setores secundário e terciário, estando a agropecuária na condição de atividade econômica principal.

A municipalização do ensino fundamental em Álvares Machado: contextualização e processo

O município de Álvares Machado, contemplado pelo presente estudo, não ficou imune aos efeitos no plano local das contemporâneas políticas/reformas educacionais gestadas e implementadas nos âmbitos nacional e estadual a partir de meados da década de 1990, indubitavelmente atreladas ao projeto neoliberal de reforma/minimização do Estado e fortemente alinhadas à cartilha do Banco Mundial, notadamente no que se refere à indução a municipalização do ensino fundamental.

Conforme estudo (SÃO PAULO, 1997) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) a respeito dos impactos da implementação do FUNDEF em cada um dos 645 municípios paulistas, à época da criação deste Fundo a municipalidade em estudo não apresentava qualquer participação direta na oferta de matrículas do ensino fundamental, o que acarretaria “perda” de recursos caso mantivesse tal posição diante da oferta deste nível de ensino na durante a vigência do Fundo. Caso o município em questão assumisse a totalidade das matrículas de 1ª a 4ª séries do Estado ele teria um considerável saldo positivo de recursos a receber do Fundo. Considerada, ainda, a hipótese de que este município assumisse a totalidade

das matrículas de 1ª a 8ª séries do Estado, ele teria um saldo positivo de recursos a receber do FUNDEF de praticamente o triplo da contribuição devida ao Fundo.

Diante do cenário descrito, o município de Álvares Machado decidiu seguir a forte tendência detectada no Estado de São Paulo e aderir ao contemporâneo processo de municipalização do ensino fundamental. É incontestável que a decisão pela municipalização do ensino fundamental na municipalidade supracitada, semelhante ao que ocorreu também na maioria dos municípios paulistas, foi claramente motivada pelo enfoque predominantemente economicista, uma vez que Álvares Machado assume matrículas deste nível de ensino somente após a criação/vigência do FUNDEF.

Tal como a extrema maioria dos municípios paulistas, Álvares Machado se encarregou da oferta da educação infantil e da educação de jovens e adultos (EJA) até a década de 1990, ficando o atendimento ao ensino fundamental completamente a cargo da rede estadual.

Já no ano de 1997, primeiro ano de vigência legal do FUNDEF, Álvares Machado partiu decididamente para a municipalização da etapa escolar obrigatória, mediante celebração de Convênio de parceria com a SEESP, tal qual ocorrido na grande maioria dos municípios paulistas. Induzido pelo FUNDEF e favorecido/impelido pelas medidas educacionais adotadas em nível estadual paulista a partir de 1995, Álvares Machado – dependente das transferências constitucionais, como a extrema maioria dos municípios – também partiu para a municipalização do ensino fundamental tendo em vista não “perder” parte considerável de seu próprio orçamento.

Sem nenhuma matrícula municipal no ensino fundamental até o advento do FUNDEF, Álvares Machado passa a ter uma participação considerável na cobertura deste nível de ensino em 1997 (49,5% contra 50,5% da rede estadual), quando assume todo o atendimento das séries/anos iniciais (1533 matrículas), numa contínua tendência de crescimento (interrompida apenas em 2000 e 2004) nos anos subsequentes de vigência da política de Fundos. A propósito, já em 2001 a rede municipal de Álvares Machado sobrepuiu a rede estadual no percentual de atendimento das matrículas públicas do ensino fundamental, o que se mantém como tendência constante até 2012, sexto ano de vigência do FUNDEB – Fundo voltado ao financiamento de toda a educação básica brasileira no período de 2007 a 2020, em substituição ao extinto FUNDEF. Assim, ao invés de frear o processo de municipalização do ensino fundamental em Rancharia como se imaginou inicialmente, o FUNDEB – apesar da abrangência e flexibilidade, se comparado ao Fundo anterior –

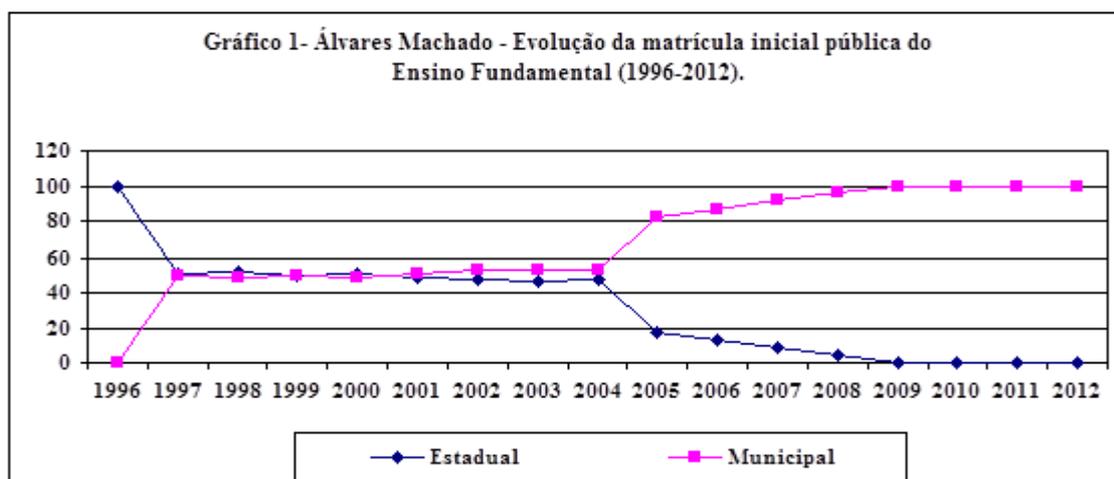
também se configura na prática como mecanismo fortemente indutor de tal processo, pois, além de incidir sobre um percentual ainda maior (80% de 25%) de recursos vinculados constitucionalmente à educação, continua a fazer do aluno uma espécie de “unidade monetária” uma vez que os recursos do Fundo vigente retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nos respectivos sistemas/redes de ensino. Nesse aspecto, o FUNDEB repete “[...] a experiência do FUNDEF, que também operava segundo princípio ‘mais matrícula, mais dinheiro’” (CALLEGARI, 2010, p. 16). Não é por acaso que em tempos de FUNDEB, ano a ano, a taxa de participação municipal na cobertura pública do ensino fundamental foi sempre superior àquelas observadas no decênio de vigência do FUNDEF, conforme retratado na tabela 1.

Tabela 1. Álvares Machado - Evolução da matrícula inicial pública do Ensino Fundamental (1996-2012)

Ano	Rede estadual	%	Rede municipal	%	Total	Fundo Vigente
1996	3042	100	0	0	3042	Criação do FUNDEF
1997	1562	50.5	1533	49.5	3095	
1998	1633	51.8	1520	48.2	3153	
1999	1617	50.2	1604	49.8	3221	
2000	1728	51.3	1642	48.7	3370	
2001	1594	48.9	1666	51.1	3260	
2002	1515	47.3	1690	52.7	3205	
2003	1436	46.5	1650	53.5	3086	
2004	1421	47.4	1574	52.6	2995	FUNDEF
2005	525	17.8	2420	82.2	2945	
2006	383	13.3	2503	86.7	2886	
2007	237	8.3	2600	91.7	2837	
2008	109	3.9	2655	96.1	2764	
2009	0	0	2706	100	2706	FUNDEB
2010	0	0	2612	100	2612	
2011	0	0	2646	100	2646	
2012	0	0	2569	100	2569	

Fonte: Adaptado da Fundação Seade (SEADE, 2012) e dos Censos Escolares INEP/MEC (BRASIL, 2012).

A tabela 1 mostra que em Álvares Machado houve um crescimento significativo e contínuo (com apenas dois momentos de queda) da taxa de participação municipal no atendimento do ensino fundamental, que saiu de 0% para 100% na série 1996-2012. A rede estadual, por sua vez, registrou trajetória totalmente oposta em tal atendimento no período considerado, caindo sua participação de 100% para 0%. Assim, como os dados indicam, há no contexto da vigência da política de Fundos uma tendência, já consolidada, de completa desestadualização/municipalização da cobertura pública do ensino fundamental, melhor visualizada no gráfico 1.



Fonte: Adaptado da Fundação Seade (SEADE, 2012) e dos Censos Escolares INEP/MEC (BRASIL, 2012).

Durante praticamente toda a vigência do FUNDEF (1997 a 2004) as séries/anos iniciais do ensino fundamental foram o alvo do processo de municipalização levado a efeito em Álvares Machado, com a rede municipal de ensino registrando 100% de atendimento em todo o período mencionado, não existindo mais qualquer participação da rede estadual de ensino em tal cobertura escolar, sempre de 0%. Percentuais estes que se mantiveram tanto nos anos finais de vigência do Fundo supracitado quanto nos primeiros anos de existência do FUNDEB, atualmente em vigor, conforme tabela 2.

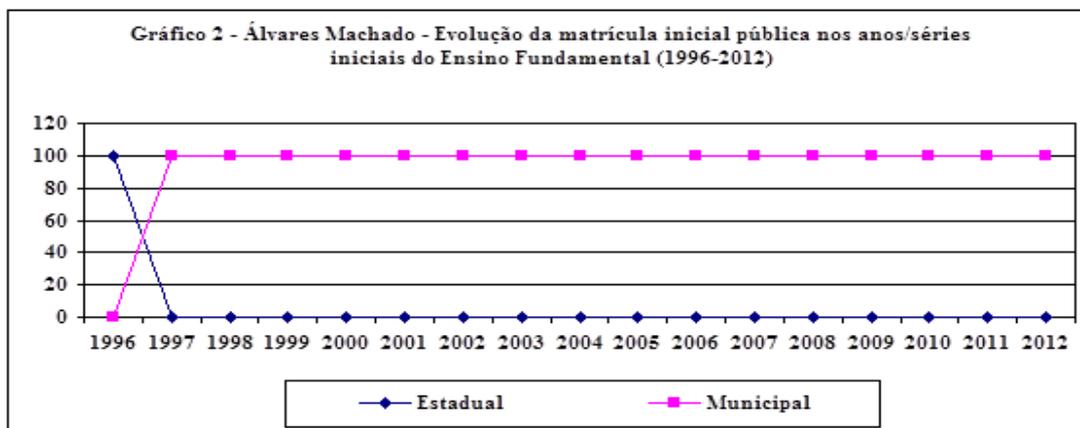
Tabela 2. Álvares Machado - Evolução da matrícula inicial pública nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (2000-2011)

Ano	ANOS/SÉRIES INICIAIS				Total	Fundo vigente
	Rede estadual	%	Rede municipal	%		
1996 ¹	1663	100	0	0	1663	Criação do FUNDEF
1997	0	0	1533	100	1533	
1998	0	0	1520	100	1520	
1999	0	0	1604	100	1604	
2000	0	0	1642	100	1642	FUNDEF
2001	0	0	1666	100	1666	
2002	0	0	1690	100	1690	
2003	0	0	1650	100	1650	
2004	0	0	1574	100	1574	
2005	0	0	1530	100	1530	
2006	0	0	1427	100	1427	
2007	0	0	1416	100	1416	FUNDEB
2008	0	0	1384	100	1384	
2009	0	0	1340	100	1340	
2010	0	0	1323	100	1323	
2011	0	0	1358	100	1358	

2012 0 0 1461 100 1461

Fonte: Adaptado da Fundação Seade (SEADE, 2012) e dos Censos Escolares INEP/MEC (BRASIL, 2012).

O gráfico 2, na sequência, ilustra melhor a “preferência” pela municipalização das séries/anos iniciais do ensino fundamental no município de Álvares Machado.



Fonte: Adaptado da Fundação Seade (SEADE, 2012) e dos Censos Escolares INEP/MEC (BRASIL, 2012)

A “preferência” do município pela assunção de matrículas das séries/anos iniciais, evidenciada pelos percentuais já expostos, explica-se, em grande parte, pela sua proximidade “[...] com a educação infantil, nível que os municípios têm maior familiaridade de atuação, e a menor complexidade de sua gestão” (OLIVEIRA, 2004, p. 133).

A predominância da municipalização das séries/anos iniciais do ensino fundamental acabou ocasionando a segmentação desta etapa de escolaridade e, assim, o modelo paulista de oferecimento de todo o ensino obrigatório em um mesmo estabelecimento de ensino foi quebrado ao meio (ADRIÃO, 2008; OLIVEIRA, 2002). Em prol da transferência do ensino fundamental para as administrações municipais, pulverizou-se pelo Estado a coexistência de duas redes distintas, minúsculas, com salários e condições de trabalho e orientações pedagógicas diferenciadas. Esta “fratura” do ensino fundamental implica no seguinte problema:

[...] para poder concluir o ensino obrigatório, crianças e jovens brasileiros precisam frequentar escolas de diferentes redes de ensino que, em geral, possuem grandes diferenças de qualidade e padrões de avaliação entre si, o que torna mais difícil ainda a conclusão do ensino fundamental com êxito (PINTO, 2007, p. 879).

Prevalente em Álvares Machado até 2004, a tendência – também verificada no conjunto dos municípios paulistas – de avançar apenas na municipalização das séries/anos iniciais do respectivo nível de ensino e deixar, conseqüentemente, a

ofertado segmento posterior majoritariamente (ou exclusivamente) sob a responsabilidade da rede estadual, sofre inflexão a partir de 2005, conforme demonstrado na tabela 3.

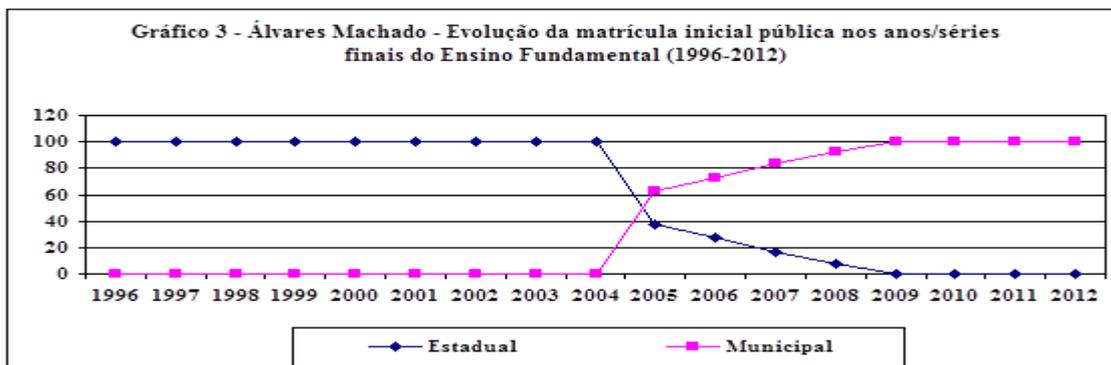
Tabela 3- Álvares Machado - Evolução da matrícula inicial pública nos anos/séries finais do Ensino Fundamental (2000-2011)

Ano	ANOS/SÉRIES FINAIS					
	Rede estadual	%	Rede municipal	%	Total	Fundo vigente
1996	1379	100	0	0	1379	Criação do FUNDEF
1997	1562	100	0	0	1562	
1998	1633	100	0	0	1633	
1999	1617	100	0	0	1617	
2000	1728	100	0	0	1728	
2001	1594	100	0	0	1594	FUNDEF
2002	1515	100	0	0	1515	
2003	1436	100	0	0	1436	
2004	1421	100	0	0	1421	
2005	535	37.5	890	62.5	1425	FUNDEB
2006	383	27.4	1016	72.6	1399	
2007	237	16.7	1184	83.3	1421	
2008	109	7.9	1271	92.1	1380	
2009	0	0	1366	100	1366	
2010	0	0	1289	100	1289	
2011	0	0	1288	100	1288	
2012	0	0	1108	100	1108	

Fonte: Adaptado da Fundação Seade (SEADE, 2012a; 2012b) e dos Censos Escolares INEP/MEC (BRASIL, 2012).

Completamente “estadualizado” até 2004, o atendimento público das séries/anos finais do ensino fundamental passou a ter cobertura municipal a partir de 2005, cuja taxa de participação no atendimento do referido segmento iniciou-se em 62,5%, contra 37,5% da rede estadual que, até então, era de 100%. Após compartilhar a oferta pública do ciclo II do ensino fundamental com a rede estadual até 2008, Álvares Machado municipalizou em 2009 todo o atendimento das séries/anos finais de tal etapa escolar.

Com a completa municipalização do ensino fundamental (ciclos I e II) em Álvares Machado, a partir de 2009 a rede estadual passou a se responsabilizar somente pela oferta do ensino médio neste município. A supremacia/exclusividade da rede municipal no atendimento do segmento das séries/anos finais do ensino fundamental em Álvares Machado, a partir de 2005, é melhor visualizada no gráfico 3.



Fonte: Adaptado da Fundação Seade (SEADE, 2012) e dos Censos Escolares INEP/MEC (BRASIL, 2012).

Se por um lado a completa municipalização do ensino fundamental (ciclos I e II) em Álvares Machado pode sugerir a utilização dos Fundos (antes do FUNDEF, agora do FUNDEB) como uma “fonte adicional de recursos” para a esfera municipal; por outro, pode expressar a preocupação da municipalidade em evitar a segmentação do ensino fundamental em seu território – um dos efeitos colaterais trazidos pela corrente política de Fundos e a decorrente municipalização de tal nível de ensino no Estado de São Paulo – uma vez que ela pode configurar-se como forte complicador da conclusão com êxito do ensino fundamental, conforme já alertado por Pinto (2007).

Se para concluir o ensino fundamental a maior parcela dos alunos paulistas tem que passar, necessariamente, por duas redes de ensino (estadual e municipal), “[...] com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um sistema de colaboração” (PINTO, 2007, p. 888), em Álvares Machado, desde 2009, os alunos do ensino fundamental podem cursar tal nível de ensino somente em escola (s) da rede municipal de ensino.

Autônomo para definir os rumos da educação sob sua responsabilidade, o município de Álvares Machado, após iniciar a municipalização do ciclo II do ensino fundamental (cuja gestão é sabidamente mais complexa/difícil), decide também pela adoção de sistema de ensino apostilado privado para o conjunto de suas escolas municipais de ensino fundamental, o que se mantém até os dias atuais.

A partir da literatura especializada, pode-se inferir, então, que Álvares Machado, quando se vê diante da nova e crescente responsabilidade educacional assumida (municipalização do ciclo II), para a qual não tinha devido preparo/experiência, passa a buscar “soluções rápidas e prontas” no “apostilamento”, tendência crescente⁵ no território paulista.

⁵Segundo recente pesquisa realizada pela Fundação Lehman, praticamente um terço dos municípios paulistas contam atualmente com sistemas apostilados de ensino privados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, conclui-se que ao levar a cabo o processo de municipalização do ensino fundamental, o município de Álvares Machado, por um lado, acabou seguindo algumas das mesmas tendências gerais detectadas no conjunto dos municípios paulistas durante a vigência da política de Fundos: (1) adesão municipal motivada pelo enfoque economicista; e (2) municipalização materializada via convênio de parceria com a SEESP. Por outro, diferencia-se por outras características marcantes, a saber: (1) completa municipalização/desestadualização do ensino fundamental (ciclos I e II); e (2) adoção de sistema apostilado de ensino privado para o conjunto das escolas municipais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.102, p. 79-82, jan./abr. 2008.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. 5. ed. atual. e ampl. São Paulo: Aquariana, 2010.

MARTINS, Â. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 221-238, novembro/2003.

OLIVEIRA, C. A. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 69-82.

OLIVEIRA, C. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: MARTINS, Â.M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S. (Orgs.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 129-142.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T.(Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PINTO, J. M. de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Descentralização e reformas no ensino fundamental: unindo forças para construir com sucesso, uma escola de cara nova para São Paulo**. São Paulo: SEE/FUNDAP, 1997. 3 v.

SEADE. **Perfil Municipal**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

SOUZA, D. B. de S; FARIA, L.C.M. de. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ENSINO FUNDAMENTAL APOSTILADO: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

*Silvio Cesar Nunes Militão¹
Mariana Padovan Farah Soares²
Damaris Caroline Quevedo de Melo³
Ana Paula Mendes da Silva⁴*

INTRODUÇÃO

As políticas/reformas educacionais formuladas/implementadas a partir dos anos 1990, alinhadas aos pressupostos neoliberais e marcadamente pautadas nas “orientações” do Banco Mundial, impeliram fortemente os municípios a se responsabilizarem pela prestação educacional, notadamente do ensino fundamental.

No plano federal a implementação de um abrangente programa de descentralização das políticas públicas sociais desde os anos 1990, que passou a transferir para os níveis subnacionais de governo grande parte das suas funções de gestão/financiamento como expressão clara da reordenação/limitação do raio de ação do Estado neste campo, teve no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a sua materialização maior na área educacional. Embora o FUNDEF tenha tido um impacto importante para a (quase) universalização do ensino fundamental, mesmo que para tal tenha gerado vários “efeitos colaterais”, os especialistas da temática revelam que seu principal efeito foi o de induzir a um acelerado, generalizado e precipitado processo de municipalização desta etapa escolar no país.

Em função da histórica preponderância da rede estadual paulista na cobertura do ensino fundamental, formato diverso do instituído na maioria das outras unidades da Federação onde a participação municipal era próxima, igual ou até mesmo superior a do Estado na oferta de tal nível de ensino, São Paulo passou a assistir “[...] a um dos mais radicais (senão o mais!) e abruptos processos de municipalização já vivenciados no Brasil” (OLIVEIRA, 2004, p. 10), fruto do efeito combinado do advento do FUNDEF e da política/ação municipalista do governo paulista.

Em face do referido processo, as municipalidades paulistas criam/ampliam seus sistemas/redes de ensino com a incorporação do ensino fundamental, passando assim

¹Prof. Assistente Doutor do Dep. de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

²Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista Programa Renove/PROPe.

³Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino/PROGRAD.

⁴Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Aluna colaboradora Núcleo de Ensino/PROGRAD.

a ter atribuições e responsabilidades não experienciadas anteriormente.

Carentes de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas para implantar políticas educacionais e dar continuidade a elas, sem experiência/preparo para gerir o ensino fundamental e sem contar com a devida assistência por parte do governo estadual para materializar a municipalização, os municípios paulistas passaram a buscar, cada vez mais, alternativas/apoio no setor privado para o atendimento das novas e crescentes demandas educacionais assumidas (ARELARO, 2007; OLIVEIRA et al, 2006).

Na perspectiva de alguns pesquisadores (ARELARO, 2007; ADRIÃO et al, 2009; CAIN, 2009), o contemporâneo, abrupto e turbulento processo de municipalização do ensino fundamental em curso no Estado de São Paulo acabou impulsionando o estabelecimento de diversas parcerias educacionais entre as prefeituras paulistas e a esfera privada, sendo a aquisição dos chamados “sistemas apostilados de ensino” a mais frequente delas.

Ao analisarem a tendência de crescimento das parcerias entre as prefeituras paulistas e as empresas educacionais (Anglo, COC, Objetivo, Positivo, entre outras) para a aquisição de sistemas apostilados de ensino, Adrião et al (2009) revelam que 161 (25%) dos 645 municípios de São Paulo já haviam “apostilado” suas redes de educação infantil e/ou ensino fundamental até o ano de 2007. Destes, 150 (93,2%) eram municípios com até 50 mil habitantes.⁵

Segundo as autoras supracitadas (2009, p. 805), trata-se, na maioria, de “municípios de pequeno porte que, na década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta do nível obrigatório de ensino, para as quais, provavelmente não estavam preparados”.

Tendência crescente no território paulista, notadamente a partir de meados dos anos 2000, o “apostilamento” dos sistemas/redes municipais de ensino já é uma realidade também na Região Administrativa de Presidente Prudente (RAPP), onde sete (ou 13,2%) dos seus 53 municípios mantêm parceria público-privada na modalidade compra de sistema apostilado de ensino.

Pertencente à RAPP e autônomo para decidir sobre os rumos da educação sob sua responsabilidade, o município de Álvares Machado optou em 2005 pela adoção de sistema de ensino apostilado para o conjunto de suas escolas municipais de ensino fundamental, o que se mantém até os dias atuais.

⁵Segundo recente pesquisa realizada pela Fundação Lehman, praticamente um terço dos municípios paulistas contam atualmente com sistemas apostilados de ensino privados.

Tendo em vista uma compreensão mais acurada/aprofundada do fenômeno em foco e no intuito de dar voz aos profissionais do magistério público, o presente estudo teve como objetivo precípua identificar e analisar a concepção de professores e equipe gestora de uma determinada escola municipal de ensino fundamental de Álvares Machado/SP sobre a adoção e implantação do sistema apostilado de ensino privado, a fim de desvelar suas razões, características e seus desdobramentos.

METODOLOGIA

Cumprido esclarecer, inicialmente, que Álvares Machado foi eleito *locus* da pesquisa empírica por ser integrante da RAPP, ter municipalizado todo o ensino fundamental e por ter adotado para a sua rede sistema apostilado de ensino privado, constituindo-se assim num campo rico, concreto e viável para a coleta de dados.

De natureza qualitativa, a investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas com fontes-chave de informação.

Finalizada a pesquisa bibliográfica, necessária à construção do referencial teórico do trabalho, procedemos à realização das entrevistas com os profissionais do magistério, em função da participação/envolvimento que tiveram/têm na implementação e na utilização do sistema apostilado de ensino adotado pela administração municipal, bem como por serem os profissionais da área que mais diretamente sofrem os impactos/decorrências de tal decisão municipal. Assim, foram entrevistados 8 professores do ensino fundamental (4 do ciclo I e 4 do ciclo II) e 3 membros da equipe gestora (1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas) de uma escola⁶ municipal de Álvares Machado/SP. Foi entrevistada, ainda, a Dirigente Municipal de Educação, por sua posição estratégica e pela influência que exerce – direta e indiretamente – na definição dos rumos da educação em âmbito local. Assim, ao todo, foram realizadas entrevistas (devidamente transcritas) com 12 sujeitos.⁷

Após a coleta e sistematização dos dados julgados necessários, a interpretação e análise final dos mesmos foram feitas à luz do referencial teórico norteador da pesquisa e com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

DISCUSSÃO

Conhecendo o município integrante da pesquisa

⁶A unidade escolar aleatoriamente selecionada para o presente estudo.

⁷Por questão ética, os nomes dos 12 sujeitos foram mantidos em sigilo e a nomeação dos mesmos, neste estudo, ocorre mediante o emprego de letras do alfabeto (de A a M).

Álvares Machado foi fundado em 1944, está localizado no extremo oeste do Estado, a 576 km da capital paulista e a 13 km de Presidente Prudente (município sede da RAPP), tem 346 km² de extensão territorial, possui uma população de 23.596 habitantes e a agropecuária é a sua atividade econômica principal (SEADE, 2012).

Álvares Machado não ficou imune aos efeitos/desdobramentos no plano local das contemporâneas políticas/reformas educacionais, particularmente no que se refere à indução a municipalização do EF. Sem qualquer participação na oferta de matrículas do EF na época de criação do FUNDEF, Álvares Machado “perderia” recursos para o Fundo caso mantivesse tal posição.

Diante de tal cenário, Álvares Machado decidiu (motivação claramente economicista) aderir ao contemporâneo processo de municipalização do EF. Assim, em 1997 Álvares Machado passa a ter uma participação considerável na cobertura do EF (49,5% contra 50,5% da rede estadual), ao assumir todo o atendimento das séries/anos iniciais. Não obstante a expressiva municipalização do EF, até 2004 também prevaleceu em Álvares Machado a tendência de avançar apenas na municipalização do ciclo I e deixar a oferta do ciclo II sob a responsabilidade estadual.

A partir de 2005 a taxa de participação municipal teve considerável elevação (81,9% contra 18,1% da estadual), em virtude da municipalização das séries/anos finais. Após compartilhar tal atendimento com a rede estadual até 2008, no ano de 2009 Álvares Machado tornou-se responsável pela cobertura completa do EF (ciclos I e II), ficando a rede estadual responsável tão somente pela oferta do ensino médio.⁸

No ano de 2005, também, o município decidiu pela adoção de sistema apostilado de ensino privado para o conjunto de suas escolas de ensino fundamental, o que se mantém até os dias atuais. A partir da literatura especializada, pode-se inferir, então, que Álvares Machado, quando se vê diante da nova e crescente responsabilidade educacional assumida (municipalização do ciclo II, cuja gestão é sabidamente mais complexa/difícil), para a qual não tinha devido preparo/experiência, passa a buscar “soluções rápidas e prontas” no “apostilamento”.

SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO EM ÁLVARES MACHADO: ADOÇÃO E UTILIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

A maioria dos doze sujeitos (9 ou 75,0%) afirmou desconhecer quando ocorreu a adoção do sistema apostilado de ensino pelo município de Álvares Machado, como exemplifica o seguinte depoimento: “*Não, eu não sei quando*” (Entrevistado D, 2012).

⁸No ano de 2012, as sete escolas municipais atenderam, juntas, a 2.569 alunos do ciclo I e II.

Quando indagados sobre o porquê do município resolver adotar sistema apostilado de ensino nas suas escolas municipais, a maioria (4 ou 23,4%) dos profissionais do magistério também relatou desconhecer sua(s) razão(ões), conforme ilustra a fala a seguir: *“Não sei”* (Entrevistado L, 2012). Outros dois (ou 11,8%) entrevistados apontaram como razão do *“apostilamento”* das escolas municipais de ensino fundamental a *padronização dos currículos/conteúdos escolares de toda a rede, como demonstra o seguinte relato: “Para unificar o ensino, para que as escolas tivessem a mesma grade curricular”* (Entrevistado F, 2012).

Se por um lado a adoção do sistema apostilado de ensino pode proporcionar uma padronização/homogeneização (currículos, projetos pedagógicos, práticas docentes, condutas, rotinas) das escolas de toda rede municipal – desejo de muitos dirigentes municipais de educação – e gerar uma suposta melhoria da qualidade; por outro, retira das unidades escolares e dos professores a autonomia para organizarem o trabalho pedagógico e as suas práticas a partir das necessidades locais e/ou iniciativas próprias, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em vigor (ADRIÃO et al, 2009).

As entrevistas realizadas demonstram que somente um (ou 8,3%) dos sujeitos participou de discussões/debates a respeito da adoção de sistema apostilado de ensino pelo município. O espantoso e inexpressivo percentual supracitado possibilita inferir que na municipalidade em estudo, assim como na maioria dos municípios que *“apostilaram”* o ensino fundamental, a opção por tal adoção é uma decisão praticamente exclusiva do Executivo, não contando com a participação/anuência dos profissionais do magistério, como indicado na sequência: *“Que eu saiba os professores não participaram dessa decisão, tanto que houve algumas reclamações por não terem participado, [...] nós tivemos que aceitar”* (Entrevistado L, 2012).

Indagados sobre se são contra ou a favor da adoção de sistema apostilado de ensino no município de Álvares Machado, a maioria (7 ou 58,4%) dos entrevistados se declarou favorável. Destes, porém, dois manifestaram-se favorável condicionado à existência de autonomia docente, como expresso no seguinte trecho: *“Eu gosto desde que eu tenha autonomia para trabalhar, pois a gente se prende ao ter que cumprir o tempo da apostila e isso é ruim, pois nem sempre o tempo dos alunos é o tempo que está proposto pela apostila”* (Entrevistado A, 2012). A discussão sobre a autonomia escolar e docente no contexto do *“apostilamento”* será explorada mais adiante. Além de um (8,3%) indeciso, 4 (33,3%) profissionais do magistério afirmaram serem contrários a adoção de sistema apostilado de ensino, conforme ilustrado: *“Eu acho que*

na tem benefício, nós ficamos engessados naquilo. Você tem que trabalhar aquilo e se der tempo você traz alguma coisa diferente. É diferente de eu trabalhar meu próprio conteúdo, eu faria o planejamento do que eu iria trabalhar no primeiro bimestre, segundo bimestre, terceiro bimestre” (Entrevistado G, 2012).

Segundo os depoentes, a empresa Positivo disponibiliza para o conjunto das escolas municipais de Álvares Machado os seguintes produtos/serviços educacionais: apostilas bimestrais para alunos e professores, agendas, *site* para pesquisar/tirar dúvidas, assistência via e-mail aos professores, cursos de capacitação/formação semestrais para professores/gestores e sistema de avaliação externa.

A tabela 1 registra a opinião dos profissionais do magistério sobre o material didático do sistema apostilado de ensino.

Tabela 1 -Qual sua opinião sobre o material didático do sistema apostilado de ensino?

Categorias	Freq.	%
Possui conteúdo fraco/desinteressante/erros	5	20,0
Tem que ser complementado com outros conteúdos/atividades	5	20,0
É bom/gosto do material	4	16,0
Faço adaptações para adequar à realidade dos alunos	2	8,0
Pulo o que não é significativo para o aluno	2	8,0
É um material “fechado”	1	4,0
Tira a autonomia do professor	1	4,0
É tradicionalista	1	4,0
Os conteúdos são bem segmentados	1	4,0
Diminui bastante o trabalho do professor	1	4,0
É aprovado	1	4,0
Já está relacionado às avaliações externas oficiais	1	4,0
TOTAL	25	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

A maioria (10 ou 40,0%) dos entrevistados destacou a fragilidade conceitual e pedagógica do material didático fornecido ao município, que possui conteúdo fraco, desinteressante e com erros e que precisa ser complementado com outros conteúdos e atividades, como ilustrado pelo relato: “Acho muito fraco. Tanto é que eu complemento os conteúdos/atividades com os meus alunos. A apostila é em 4 volumes e a última é tudo o que eu trabalhei no segundo bimestre, então estou bem adiantada. Ontem mesmo eu e a outra professora encontramos vários erros nas apostilas.” (Entrevistado I, 2012).

Na avaliação de Adrião et al (2009, p. 808):

Essa baixa qualidade pode estar relacionada, em parte, ao fato das empresas oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material. Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes

nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa.

Cumprе esclarecer, também, que o conjunto de apostilas produzidas pelas diversas empresas privadas – diferentemente dos livros didáticos – não passam por qualquer avaliação técnica oficial, o que certamente concorre para a sua chegada nas escolas municipais com qualidade aquém do esperado.

Ainda, a respeito da opinião dos profissionais do magistério acerca do material apostilado, outras respostas com maior frequência foram: é bom/gosto do material (4 ou 16,%) , faço adaptações para adequar à realidade dos alunos (2 ou 8,0%) e pulo o que não é significativo para o aluno (2 ou 8,0%).

Questionados se adotariam outro sistema apostilado de ensino, os profissionais do magistério assim se manifestaram (tabela 2):

Tabela 2 -Você adotaria outro sistema apostilado de ensino? Por quê?

Categorias	Freq.	%
Não, usaria os livros didáticos que são ótimos	2	14,30
Não sabe opinar	2	14,30
Não, investiria o dinheiro em outras coisas na escola	1	7,15
Só se houvesse liberdade para o docente trabalhar	1	7,15
Pelo o que conheço, não adotaria	1	7,15
Só se fosse adequado a nossa realidade	1	7,15
Se o atual sistema atendesse as solicitações da escola, não	1	7,15
Sim, um que fosse mais claro para os alunos	1	7,15
Sim, um que tivesse mais interação	1	7,15
Se os professores não quisessem mais, sim	1	7,15
Sim, para conhecer outros materiais	1	7,15
Nenhum sistema é totalmente adequado ao aluno	1	7,15
TOTAL	14	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012)

Sem considerar as respostas com condicionalidades, a maioria (4 ou 28,60%) dos entrevistados afirmou que não adotaria outro sistema apostilado de ensino, sinalizando a situação de duplo pagamento que tal adoção representa para os cofres públicos. O depoimento seguinte é emblemático: “*Eu conheço o sistema de ensino do Estado, nesse caso não. Só que o Estado manda os livros didáticos, nós temos o livro didático. Só que, quer dizer, é um dinheiro que sai da educação para pagar essa multinacional, porque é uma multinacional. Então daria para investir esse dinheiro em outra coisa na escola, na educação. Porque os livros estão aí, os livros são bons também, são ótimos*” (Entrevistado B, 2012).

Na precisa explicação de Adrião et al (2009, p. 809):

[...] quando um município faz a opção por um sistema de ensino privado, há um duplo pagamento por materiais didáticos. A população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino.

Tal opção/decisão local, evidentemente, é custeada por parte dos recursos vinculados constitucionalmente à educação, que poderia, inclusive, ser canalizada para o financiamento de outros aspectos das atividades pedagógicas para a melhoria da educação/escola pública municipal, como sabiamente alertou o Entrevistado B.

Tabela 3 –A formação continuada dos professores feita pela Positivo é satisfatória?

Categorias	Freq.	%
Sim	5	33,3
Não os cursos (semestrais) são insuficientes	3	20,0
Não os cursos são desinteressantes	2	13,3
Não, os cursos são repetitivos e não tratam dos temas solicitados pela escola	1	6,7
Não, é distante da nossa realidade escolar	1	6,7
Não, pois não há espaço para questionar/criticar o material fornecido	1	6,7
Não, só é para se passar maneiras de como usar o material fornecido	1	6,7
Não, trata-se mais de uma capacitação	1	6,7
TOTAL	15	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

A partir dos depoimentos coletados pela pesquisa (tabela 3), depreende-se que a maioria (10 ou 66,7%) dos profissionais do magistério classifica como insatisfatória a formação continuada de professores promovida pela empresa Positivo, sendo que 5 (ou 33,3%) das respostas obtidas aponta para uma satisfatória formação continuada. Sobre tal tema, um dos entrevistados assim se manifestou: *“Mas é o que eu estava reclamando das oficinas, que são repetitivas. Elas não trazem algumas novidades que a gente gostaria e não contempla o necessário. Às vezes, nós falamos que precisamos de cursos de matemática, porque os professores estão com dificuldades para trabalhar a matemática do material, mas eles mandam algo bem vago, que não aprofunda. Tem alguns palestrantes que vêm aplicar os cursos que não sabem nem quem foram as pessoas que escreveram o material, e eles são representantes da Positivo. Então é bem complicado”*. (Entrevistado L, 2012).

Claramente delegada à empresa Positivo, a formação continuada de professores no município contemplado pelo estudo vem ocorrendo na contramão do apontado pela literatura especializada. O acúmulo de pesquisas na área indica que o ponto de partida das ações de formação continuada deve ser aquilo que os próprios docentes apontam como suas necessidades de formação. Ao centrar-se na escola –

local de trabalho (coletivo) dos professores – e levar em conta/valorizar as experiências/saberes e a realidade profissional do professor, a formação continuada pode exercer “maior influência sobre mudanças complexas de comportamento e de atitudes de professores” (MARIN, 1998, p. 150), propiciando-lhe “oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas” (ALARCÃO, 1998, p. 115). Sem dúvida, para ser efetiva, a formação continuada de professores não deve se resumir a encontros/cursos/treinamentos intensivos, rápidos e esporádicos, desvinculados do contexto de trabalho docente.

Tabela 4 -Você prefere trabalhar com o material do sistema apostilado de ensino ou com o livro didático do PNLD? Por quê?

Categorias	Freq.	%
Com o livro didático, que é melhor/dá mais liberdade de trabalho ao professor	5	38,5
Indiferente	5	38,5
Com o livro didático, desde que o professor seja bem formado	1	7,7
Com o sistema apostilado, quando o professor não é bem formado	1	7,7
Com o sistema apostilado, que é mais elaborado	1	7,7
TOTAL	13	100

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

Pela tabela 4, é possível constatar que os sujeitos da pesquisa, majoritariamente (6 ou 46,2%), preferem trabalhar com o livro didático do PNLD, por ser este um instrumento pedagógico melhor e que permite maior liberdade de trabalho ao professor. Inversamente, somente 2 (15,4%) dos depoentes afirmaram predileção pelo material do sistema apostilado de ensino, considerado por eles mais elaborado e capaz de suprir a má formação inicial docente. Chama-nos a atenção, ainda, o fato de um número significativo de entrevistados (5 ou 38,5%) ter se manifestado de maneira indiferente a tal questionamento.

Sobre a preferência pelo uso do livro didático, um entrevistado justificou: *“Eu gosto mais do livro didático, porque eu acho que eu posso usar os temas dentro do conteúdo proposto pela escola, seguir uma linha, pois eu tenho um cronograma, eu posso alternar. Já o material apostilado ele não me dá essa liberdade”* (Entrevistado A, 2012). Outro sujeito assim relatou: *“Eu prefiro o livro didático, porque eu acho que ele deixa um leque maior de opção de trabalho. Eu trabalho em Presidente Prudente também, mas com o livro didático e não temos que trabalhar todo o conteúdo do livro. Tem coisa que você vê que não vai dar pra trabalhar e que você pode pular, pode ir e voltar, diferente do material apostilado”* (Entrevistado G, 2012).

Das falas dos entrevistados depreende-se que os sistemas apostilados de ensino, ao determinar conteúdos, tempos de trabalho, rotinas e metodologias de ensino e a avaliação, acaba por “engessar” o professor, restringindo seriamente sua autonomia de conceber/realizar sua prática pedagógica e retirando o próprio sentido do seu trabalho/papel (ADRIÃO, et al, 2009; CAÇÃO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autônomos para decidir sobre os rumos da educação sob sua responsabilidade, os municípios paulistas passaram a buscar apoio na iniciativa privada para dar conta das novas demandas educacionais assumidas em virtude do abrupto e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no Estado de São Paulo a partir de meados dos anos 1990.

Sem experiência e num quadro de despreparo técnico, cada vez mais os municípios deste Estado optam pela adoção dos sistemas apostilados privados para o conjunto ou parte das escolas de sua rede/sistema municipal de ensino fundamental. Como demonstrado pela pesquisa empírica empreendida, indo claramente na contramão da LDB/1996, que expressamente confere às escolas autonomia para elaboração/condução dos seus projetos políticos pedagógicos, o poder público local – ao invés de investir noutros fatores que sabidamente contribuem para a melhoria qualidade da educação – está gastando dinheiro com “pacotes educacionais prontos e hermeticamente fechados” muito mais caros do que os livros didáticos fornecidos gratuitamente pelo MEC. Mesmo de alto custo, os materiais didáticos (apostilas) comprados são distintos dos oferecidos para as escolas particulares, não passam por criteriosa avaliação oficial e ainda se impõe acima da realidade local/específica que desconhecem. Além do mais, por serem essencialmente prescritivos, acabam por “desqualificar” a profissão docente e ignoram o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Num contexto de “apostilamento”, os professores acabam se desvinculando de seu importante papel de conceptores do seu próprio trabalho e passam a serem meros executores de algo já pronto, determinado externamente. Num quadro de educação como produto e não como processo, os professores, particularmente, são visivelmente privados do seu incontestável papel de construtores da prática docente e curricular, contrariando o que a literatura especializada há tempos recomenda.

REFERENCIAS

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. P. 99-122.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 899-919, out. 2007.

CAÇÃO, M. I. **São Paulo faz escola?** Da alienação do trabalho docente. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf. Acesso em: 20 abr. 2012.

CAIN, A. A. **O atendimento ao ensino fundamental:** análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistemas de ensino. Rio Claro, 2009. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – IB de Rio Claro, UNESP.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. P. 99-122.

OLIVEIRA, R. P. FUNDEF: uma análise preliminar. **EDUCAÇÃO: teoria e prática**. v. 12, n. 22, p. 5-11, jan./jun. 2004.

OLIVEIRA, C. et al. **Conselhos Municipais de Educação:** um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas, SP: Alínea, 2006.

SEADE. **Perfil Municipal**. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil>. Acesso em: 15 dez. 2012.

AQUISIÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS NO CONTEXTO DO PROCESSO PAULISTA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Damaris Caroline Quevedo de Melo¹

Ana Paula Mendes da Silva²

Daniela Amaral³

Silvio Cesar Nunes Militão⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante do projeto intitulado “Organização do trabalho pedagógico na escola pública: limites e possibilidades num sistema apostilado de ensino”, desenvolvido no ano de 2012 no âmbito do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, subsidiado pela PROGRAD/UNESP.

Dentre os objetivos precípuos do projeto supracitado, encontra: “analisar e discutir as interfaces entre o contemporâneo processo paulista de municipalização do ensino fundamental e a recente e crescente tendência de aquisição de sistemas apostilados de ensino privados por parte dos municípios do Estado de São Paulo”, alvo do texto em tela.

Para tanto, a pesquisa proposta – de natureza qualitativa – se valeu de levantamento e análise bibliográfica acerca da temática em estudo.

MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E QUADRO ATUAL

Conforme revela a história da educação brasileira, por mais de dois séculos (1549-1759), o ensino formal e sistematizado no Brasil esteve a cargo da Companhia de Jesus, que no período mantiveram muitos colégios secundários e dezenas de escolas de primeiras letras.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, o poder público assume pela primeira vez a responsabilidade direta pela educação brasileira. Deste modo, o orgânico sistema educacional jesuítico foi substituído pelas chamadas Aulas Régias, um

¹Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino/PROGRAD.
damaris_melo92@hotmail.com

²Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Colaboradora Núcleo de Ensino/PROGRAD.
aninha.smendes@hotmail.com

³Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Colaboradora Núcleo de Ensino/PROGRAD.
danielaamaral18@hotmail.com

⁴Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

sistema não seriado de aulas avulsas ministradas por professores mal remunerados e custeadas pelo novo imposto criado para a educação: o subsídio literário.

Já em pleno Império, o governo central edita o Ato adicional de 1834, delegando às Províncias (nossos atuais Estados) a responsabilidade pelo Ensino Primário e Secundário, apesar das mesmas não possuírem à época os recursos necessários para atendimento de tal demanda. Não é por acaso que, ao final do Império, havia no país poucas escolas primárias e secundárias públicas para atendimento da população escolarizável, assim como poucos colégios particulares e cursos superiores.

É justamente depois do Ato Adicional de 1834 que as Províncias, incumbidas de tamanha responsabilidade educacional e desprovidas de recursos financeiros, buscam cada vez mais “socorro” nas Câmaras Municipais.

Findado o Império e no limiar da República, a ideia de municipalização do ensino primário passa a ser fortemente defendida por Anísio Teixeira, o qual ficou encantado com o funcionamento do descentralizado sistema educacional norte-americano que conhecera nos anos 1920.

Mesmo a partir de então entrando sistematicamente na pauta dos debates educacionais e políticos, a materialização da municipalização do ensino obrigatório não avança muito em termos nacionais.

A municipalização do ensino obrigatório, contudo, passa a ser fortemente fomentada pelo Governo Militar que, na década de 1970, estabeleceu a passagem da responsabilidade pelo ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental) para a esfera municipal, por meio do artigo 58 da Lei nº 5.692/1971.

Sendo tal legislação dependente da aceitação da esfera municipal, a municipalização do ensino obrigatório acabou não vingando em parte considerável dos municípios, o qual continuou praticamente “estadualizado” em muitas Unidades da Federação.

No Estado de São Paulo, especificamente, a orientação municipalista do governo militar “não vingou” e, a partir dos anos 1980, os governadores estaduais eleitos (Montoro, Quéricia e Fleury) foram deflagrando novas ações municipalizadoras, na intenção de envolver mais os municípios paulistas nas questões da educação, sobretudo impulsionando programas de municipalização da merenda, das construções escolares e de recursos humanos.

Segundo Militão (2009), apesar das várias tentativas, o índice de municipalização do ensino obrigatório no âmbito do território paulista permaneceu

baixo até a primeira metade da década de 1990, onde a cobertura educacional dos municípios estava focalizada na educação infantil, ficando a oferta do ensino fundamental majoritariamente a cargo da rede estadual e, no plano municipal, limitada a programas específicos (como a merenda escolar, por exemplo) desenvolvidos via parcerias entre Estado-Município.

Tal quadro, contudo, sofre significativa alteração a partir de 1995 por força de dois acontecimentos: a eleição de Mário Covas para governador do Estado paulista e a criação/implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Após três mandatos consecutivos do PMDB à frente da administração estadual paulista, em 1995 São Paulo passa a ser dirigido pelo governador Covas (PSDB) que, alinhado ao ideário hegemônico de reforma/enxugamento do papel do Estado e insatisfeito com o quadro descrito anteriormente, formula novas Diretrizes Educacionais para o estado, deflagrando assim uma ampla reforma na educação paulista e estimulando sobremaneira a transferência do ensino fundamental para as administrações municipais.

Tal documento, formulado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) para nortear a política educacional paulista no quadriênio (1995-1998),

[...] fazia um breve diagnóstico situação da educação pública no Estado de São Paulo e apontava os seus principais entraves: a ineficiência e ineficácia do sistema de ensino paulista, traduzido na baixa qualidade do ensino oferecido; nos altos índices de evasão e repetência escolar; na estrutura gigantesca, morosa e centralizadora da SEESP; na duplicidade de instâncias de decisões; na ausência de mecanismos de controle e de avaliação sobre o sistema de ensino; e na sobrecarga da esfera estadual em relação à municipal no tocante a oferta do ensino fundamental e médio (MILITÃO, 2009, p. 199).

O documento supracitado deixava entrever então que a instituição de parcerias entre Estado e municípios para o atendimento do ensino fundamental viria ser fortemente fomentada na gestão Covas, a fim de aliviar a “sobrecarga” da rede estadual em tal atendimento. Assim, a questão da municipalização ganha particular atenção desde então.

Nesse sentido, duas medidas educacionais foram instituídas pelo governo paulista, por intermédio da SEESP, no intuito de preparar o terreno para a municipalização do ensino fundamental: primeiro o governo de São Paulo reorganiza a rede estadual de ensino pelo Decreto Estadual nº 40.473/1995, que separa as quatro primeiras séries do ensino fundamental das outras; depois, pelo Decreto nº

40.673/1996, passa a incentivar convênios entre os municípios e o Estado a fim de subsidiar a municipalização.

A divisão das séries do ensino fundamental foi um fator decisivo para facilitar o contemporâneo processo de municipalização no Estado de São Paulo, pois as prefeituras não queriam ser responsáveis por todo o ensino fundamental a toque de caixa e as quatro primeiras séries de tal etapa escolar estavam bem mais próximas da sua histórica realidade educacional (a educação infantil).

Assim, com tal medida, as administrações municipais poderiam assumir (municipalizar) somente as escolas do primeiro segmento do ensino fundamental, cujo trabalho seria bem mais fácil e tranquilo, conforme entendimento da SEESP:

No entanto, lidar com professores de 1ª a 4ª séries, com perfil semelhante aos da educação infantil, era como dar continuidade ao trabalho da pré- escola que eles vinham fazendo. Além disso, nessa pré-escola os municípios já investiam em alfabetização, suas equipes estavam acostumadas a lidar com essa faixa etária e muitas procuravam se inteirar das novas ideias, estudos e metodologias desenvolvidos sobre a alfabetização. Não havia razão, portanto, para temer um processo de ampliação do atendimento a essas crianças (SÃO PAULO, 2002, p. 26, *apud* MILITÃO, 2009, p. 202).

Tendo em vista a consolidação da sua posição municipalista, o governo paulista criou o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado – Município tendo em vista estimular a celebração de convênios entre tais esferas de governo para municipalização do ensino fundamental.

Visando induzir e favorecer o processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo, tal programa garantia ao município conveniado o repasse de matrículas, prédios escolares, móveis, utensílios, materiais didáticos, recursos humanos (inclusive docentes) que eram da rede estadual. O Estado ficaria, ainda, responsável por fornecer ao município assistência no que se refere à estrutura administrativa e pedagógica para tocar o ensino fundamental.

O município parceiro, por sua vez, se encarregaria da criação ou adequação do conselho municipal de educação, do plano de carreira e remuneração dos professores, planejamento e manutenção da rede física, reposição de materiais e mobiliários, material didático, dentre outras obrigações.

Está explícita política municipalista cunhada pelo governo estadual paulista veio ganhar forte aliado com a chegada do FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, que induziu

consideravelmente um vertiginoso processo de transferência das matrículas estaduais de tal etapa escolar para os municípios.

Como se sabe, o FUNDEF – de natureza contábil e de âmbito estadual – deveria reunir automaticamente 60% dos 25% dos principais impostos e transferências (FPE, FPM, ICMS, IPI-Exportação) vinculados constitucionalmente à educação de cada Estado e de seus respectivos municípios, redistribuindo-os na proporção direta do número de matrículas nas redes de ensino fundamental regular.

Deste modo, por conta do seu caráter confiscatório e de sua focalização no ensino fundamental, tal Fundo – que vigorou de 1997 até 2006 – teve como principal efeito induzir a um acelerado e generalizado processo de municipalização da etapa escolar obrigatória no âmbito do Estado de São Paulo, cuja história era de uma quase que completa “estadualização”.

Assim, o processo de municipalização do ensino fundamental em São Paulo foi claramente impulsionado pelo FUNDEF, pois é a partir do advento deste Fundo que a maioria dos municípios paulistas, extremamente dependentes financeiramente de transferências constitucionais, passa a demonstrar maior interesse em assumir/ampliar matrículas em tal etapa de ensino, buscando assim a municipalização.

Como bem sintetiza Militão (2009, p. 204), “se antes do FUNDEF era grande a resistência das administrações municipais em relação à municipalização do ensino fundamental, após o advento do Fundo o interesse delas cresceu consideravelmente [...]”.

Depreende-se, então, que a decisão pela municipalização, parcial ou total, do ensino fundamental foi claramente motivada pelo caráter economista, decorrente da criação e vigência do FUNDEF.

Durante o decênio de vigência do FUNDEF, observou-se no Estado de São Paulo um aumento significativo no número de matrículas do ensino fundamental que foram municipalizados, bem como a correspondente queda de matrículas na rede estadual. O ciclo I do ensino fundamental foi o alvo principal do processo de municipalização paulista, como já era previsto pela própria SEESP, com maior número de matrículas assumidas pelas prefeituras. Nos anos finais do ensino fundamental, por sua vez, continua o predomínio das matrículas na rede estadual de ensino.

Durante o FUNDEF 446 cidades do Estado de São Paulo municipalizaram o ensino fundamental, totalizando 567 cidades durante o tempo de vigor do Fundo, “[...] quando as administrações municipais partiram em busca dos recursos do fundo [...]”. (MILITÃO, 2011, p.90).

Findado o FUNDEF no final de 2006, a política de Fundo para o financiamento da educação brasileira teve continuidade com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), atual fundo em vigor (2007-2020) e que abrange todas as etapas e modalidades de ensino que compõem a educação básica. Assim, desde 2007, os recursos educacionais municipais podem ser aplicados não só no ensino fundamental, como determinava o FUNDEF.

Contudo, ainda que tenha sido criado para corrigir os “efeitos colaterais” e contemple toda a educação básica com uma sistemática de financiamento, o FUNDEB, assim como o FUNDEF, também

[...] se configura como mecanismo fortemente indutor da municipalização do ensino fundamental [e] continua a fazer do aluno uma espécie de “unidade monetária”, uma vez que os recursos do Fundo vigente retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nos respectivos sistemas de ensino/redes de ensino.” (MILITÃO, 2011, p.93).

Se no ano de 2006, último ano do FUNDEF, 567 municípios paulistas possuíam ensino fundamental municipal, em 2010, ainda no quarto ano de vigência do FUNDEB, esse número já tinha subido para 641 dos 645 municípios do Estado de São Paulo.

Pelos números expostos, “ao que tudo indica, mais uma vez houve a prevalência da perspectiva economista sobre a pedagógica pela adesão do processo de municipalização [...], tal qual ocorreu com o FUNDEF” (MILITÃO, 2011, p. 95).

No ano de 2010, aliás, enquanto que as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental caíram para 742.729 na rede estadual de ensino, no conjunto da rede municipal elas saltaram para as expressivas 1.742.888 matrículas. Nos anos finais do ensino fundamental como a municipalização pouco avançou em 2010 foram 1.849.732 matrículas na esfera estadual contra 620.632 na esfera municipal. Assim, os alunos paulistas via de regra cursam o ensino fundamental em duas redes/realidades diferentes: estudam nos anos iniciais na rede municipal e depois vão para os anos finais na rede estadual.

Como o Fundo atual prolonga a lógica de funcionamento do Fundo precedente, durante o contexto da política de Fundos para o financiamento da educação brasileira (FUNDEF-FUNDEB), a municipalização do ensino fundamental no âmbito do Estado de São Paulo, notadamente nos anos iniciais, continua em curso.

A ADOÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO POR MUNICÍPIOS PAULISTAS: TENDÊNCIA E CONSEQUÊNCIAS

Num contexto de extremada e contínua municipalização do ensino fundamental, as administrações públicas municipais do Estado de São Paulo criam/ampliam seus sistemas/redes de ensino com a incorporação, no todo ou em parte, de tal nível de ensino, passando assim a ter atribuições e responsabilidades não experienciadas anteriormente, estando ou não preparadas para elas.

Sobrecarregados em termos educacionais, boa parte dos municípios paulistas – carentes de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas para implantar políticas educacionais locais e dar continuidade a elas, sem experiência/preparo para gerir o ensino fundamental e sem contar com a devida assistência por parte do governo estadual para materializar o processo de municipalização – passaram a buscar, cada vez mais, alternativas/apoio no setor privado para o atendimento das novas e crescentes demandas educacionais assumidas (ARELARO, 2007; OLIVEIRA et al, 2006; ROSSI, 2009).

Na avaliação de Adrião et al. (2009, p. 803), a recente e crescente

[...] tendência de consolidação de parcerias-convênios entre municípios paulistas e a iniciativa privada relaciona-se aos processos de descentralização da educação pública paulista, cuja principal medida foi à municipalização do ensino fundamental, em especial de suas séries iniciais.

Num quadro de responsabilidades educacionais ampliadas e despreparo técnico, generaliza-se pelo território paulista o estabelecimento de inúmeras parcerias educacionais entre as prefeituras paulistas e a esfera privada, sendo a aquisição dos chamados “sistemas apostilados de ensino privados” a mais frequente delas.

Trata-se de uma tendência crescente que, como revelam as recentes pesquisas, já atinge praticamente um terço dos municípios situados no Estado de São Paulo, sobretudo aqueles de menor porte populacional (com até 50 mil habitantes), mais permeável à pressão das empresas privadas educacionais, uma vez que possuem condições mais adversas, do ponto de vista político e operacional, para a oferta educacional (ADRIÃO et al, 2009).

Os três sistemas apostilados de ensino pioneiros no Brasil são o Objetivo, o COC e o Positivo, os quais são também os três grupos empresariais com maior presença nos municípios paulistas atualmente.

O grupo Objetivo teve início em 1965 quando os estudantes de medicina João Carlos Di Genio e Dráuzio Varella e os médicos Roger Patti e Tadasi Itto fundaram um pequeno curso preparatório para as faculdades de Medicina, na região central de medicina (GALZERANO; GOBI; LUIZ, 2011, p.102).

O grupo COC também foi criado quase na mesma época (em 1963), por alunos de medicina da USP de Ribeirão Preto. E o grupo Positivo foi criado em 1972, quando alguns professores criaram o primeiro curso pré-vestibular de ensino.

Esses três grupos têm grande inserção na educação dos municípios paulistas, possuindo inclusive setores específicos para atendimento dos “clientes” públicos municipais: o Objetivo criou o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME/Objetivo), o COC possui o Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME/COC) e o Positivo opera por meio do Sistema de Ensino Aprende Brasil (SABE/Positivo).

Como bem sintetizam Galzerano, Gobi e Luiz (2011, p. 110), os materiais/serviços oferecidos/prestados pelos Grupos Objetivo, COC e Positivo aos municípios parceiros, (por meio do NAME, SOME e SABE, respectivamente), “[...] são bastante semelhantes: material didático padrão para todas as escolas, encontros pedagógicos, assessoria oferecida pelos departamentos educacionais e portais online”.

Apesar dos municípios adotarem sistema apostilado de ensino privado para sua rede escolar, em muitos casos não lhes é fornecido o mesmo material didático (notadamente as apostilas) que é confeccionado para as escolas particulares que estampam a mesma marca empresarial nas suas fachadas, tratando-se muitas vezes de material inferior.

Além do aspecto mencionado anteriormente, a adoção de sistema apostilado de ensino privado também vem sendo bastante questionada por ser muitas vezes uma decisão exclusiva do próprio prefeito, que contrata determinada empresa sem consultar os profissionais da educação. Assim, sem passar por crivo de uma equipe pedagógica, as apostilas compradas têm maior possibilidade de apresentarem qualidade abaixo do esperado.

Explorando o marketing político, muitos prefeitos se valem do discurso de que as crianças que estudam em escolas públicas municipais estão recebendo o mesmo ensino que as crianças que estudam em escolas particulares. Isso se dá pelo fato da marca do material comprado ser a mesma usada nas escolas particulares. O que não se fala, é claro, é que os materiais comprados para as escolas municipais não são iguais aos que são usados nas redes particulares, tratando de um material inferior para que não haja disputa entre o alunado dos sistemas municipais e particulares de

ensino, caso contrário não faria sentido pagar uma escola que oferece o mesmo material que uma pública, não é?

Sem dúvida, o “apostilamento” das escolas das redes municipais de ensino trás consideráveis implicações, sobretudo para o professorado, agentes diretos na “execução” de tal política educacional.

Ao propor para a rede municipal um material único, padronizado e sequencial, os sistemas apostilados de ensino “engessam” o trabalhado professor, incidindo consideravelmente sobre a autonomia docente. Por ter que seguir o que o material propõe, o professor acaba por não mais elaborar e ministrar a aula conforme suas convicções pedagógicas, sendo expropriado da concepção do seu próprio trabalho. Nesse sentido, o trabalho do professor passa a ser comparado com o de um operário qualquer, pois as empresas educacionais privadas já

Planejam o que será ensinado, como será ensinado, transformam isso em apostilas e em algumas vezes ainda determinam como será avaliadas a aprendizagem [...]. E o professor, como é que ele entra nesse processo? Ele é um mero executor. É uma mentalidade empresarial, por que você já tem um processo estabelecido, o professor entra só como um mero executor, pode-se pagar menos para o professor, porque a final ele não precisa ser muito qualificado já que a apostila garantirá supostamente o conteúdo [...]. Não depende do professor a qualidade do processo educativo. Já está tudo estabelecido na apostila (DUARTE, 2012).

Sendo assim, o material apostilado desqualifica a função do professor, já que ele deve tão somente seguir/aplicar algo que já está pronto/definido a priori, concebido por outrem, sob a alegação, inclusive, de que o sistema apostilado de ensino serve para suprir a má formação/incompetência de muitos docentes (GARCIA; CORREA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abrupto e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental em curso no Estado de São Paulo, fruto da explícita ação municipalista do governo estadual paulista combinada com os efeitos práticos da corrente política de Fundos, trouxe aos municípios paulistas novas e crescentes demandas educacionais.

Tendo tal contexto como pano de fundo e num claro quadro de despreparo técnico e pedagógico para gerir o ensino fundamental, parte considerável dos municípios paulistas – autônomos para decidirem os rumos da educação sob sua responsabilidade – vem firmando parcerias com o setor privado para compra de “sistemas apostilados de ensino”, tendência crescente e polêmica, cujas

consequências para a educação/escola pública já são sentidas e merecem análise mais acurada.

Diante das poucas produções científicas existentes acerca do “apostilamento” das redes/escolas públicas municipais de ensino fundamental, dada a recenticidade do fenômeno, esperamos ter contribuído de alguma forma para o enriquecimento do debate desta temática tão candente no tempo presente.

Certamente, em futuras pesquisas nos debruçaremos com mais afinco sobre os desdobramentos da adoção/utilização de material didático apostilado nas redes/escolas públicas municipais paulistas, podendo assim trazer para o debate educacional outras/novas análises, mais sólidas e críticas, sobre o fenômeno.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et. al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** 2009, vol.30, n.108. p.799-818.

ARELARO, L. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público- Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política?. **Educ. Soc.**, Campinas, 2007. v.28. n.100 – Especial. p. 899-919.

DUARTE, N. **Newton Duarte Critica o Sistema Apostilado de Ensino**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OlqjzXNIP0Y>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GALZERANO, L.S.; GOBI, R. C.; LUIZ, K.T. Breve retrato da atuação dos Grupos Empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 36, Período out/dez-2011. p. 98-113.

GARCIA, T.; CORREIA, B. Sistemas de Ensino privados em redes públicas de educação: relação com a organização do trabalho na escola. **Educação: Teoria e prática**. Rio Claro. v. 21, n. 36, Período out/dez -2011. P. 01-17.

MILITÃO, S. C. N. O FUNDEF e a municipalização do ensino fundamental: O estado de São Paulo em análise. **Estudos**, n.13. 2009, p.195 - 212.

MILITÃO, S. C. N. Municipalização do ensino fundamental em São Paulo no contexto do FUNDEB: Novo fundo, velhas tendências. In: MONTEIRO, S.A. (Orgs.). **Educações na Contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 85 – 103.

OLIVEIRA, Cleiton de, et al. **Conselhos Municipais de Educação: um estudo na região metropolitana de Campinas**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ROSSI, Lucilene. **Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios com até 10.000 habitantes**. Rio Claro, 2009. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP.

ANÁLISE DE COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS (BIOGRAFIA)

Alinne da Silva Rios¹

INTRODUÇÃO

Para ensinar a ler, escrever e falar, a escola sempre trabalhou com gêneros, já que toda forma de comunicação transforma-se em formas de linguagem específicas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p. 65).

Questiona-se, porém, como os gêneros são inseridos no ensino das capacidades de linguagem. Eles podem se desdobrar em instrumento de comunicação, somente, ou em objeto do ensino e aprendizagem. Podem também fundar uma prática de linguagem em parte fictícia, para fins apenas de aprendizagem escolar; assim como podem trazer práticas de linguagem autênticas, tornando-se instrumento e objeto de ensino e aprendizagem simultaneamente.

O material didático analisado neste trabalho propõe o ensino de LE (Língua Estrangeira) ancorado na abordagem de gêneros, na teoria sociointeracionista e na formação do leitor crítico. Para esta pesquisa, optou-se pela análise de uma atividade de leitura por meio dos gêneros.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, **de caráter bibliográfico, cujo** objetivo é o trabalhar com as questões sobre ensino de leitura em LE, desenvolvendo discussões sobre tal prática em uma proposta de ensino com base em uma visão de ensino-aprendizagem e de linguagem como defendidos pela noção de gênero, destacando os conceitos de *gêneros de discurso* de Bakhtin (1997), de gênero como instrumento e objeto para o ensino (SCHNEUWLY, 2004) além das questões voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a compreensão do gênero que está sendo estudado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa é baseada na concepção bakhtiniana (1997) sobre aquisição de língua. O autor discute a formação da linguagem como um processo social, cuja existência se justifica pelas necessidades de comunicação.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem que usamos é determinada pela situação social imediata, pois cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados, com conteúdo temático, estilo e construção

¹Especialista no Ensino de Línguas pela Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru. Professora de Educação Infantil bilíngue; e-mail: alinnerios@hotmail.com.

composicional, com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Bakhtin define esses enunciados relativamente estáveis como gêneros. Segundo sua concepção, nós adquirimos a língua por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que ocorre com os outros. Os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, ou seja, aprender a falar é aprender a estruturar enunciados:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1997, p. 302).

São os gêneros do discurso, portanto, que possibilitam a comunicação verbal, que promovem a compreensão entre locutor e interlocutor.

A escolha dos textos que utilizamos para comunicação não é arbitrária, ela está inserida na esfera social e deve ser apropriada para tal esfera, esta adequação do que e como falar indica maior probabilidade de se expressar e alcançar objetivos na sociedade, ou seja, o gênero possibilita ação sobre o objeto e é instrumento semiótico complexo, que permite, a um só tempo, produção e compreensão de textos (SCHNEUWLY 1994/2004, p. 26 e 27).

O material sobre o qual a pesquisa foi realizada é ancorado por tipos de textos variados, o que “coloca os alunos em contato direto com situações autênticas do uso da língua inglesa, preparando-os para utilizá-la com naturalidade e eficiência no seu dia a dia” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3). Para tanto, os autores do material didático afirmam trabalhar com o ensino de Língua Estrangeira baseado na abordagem de gêneros, pois segundo Bakhtin (2000, p. 279), as esferas da atividade humana estão sempre ligadas à linguagem e à utilização da língua em condições específicas e para finalidades específicas.

Machado (2009) afirma que o conhecimento sobre os gêneros de texto é essencial para a construção da significação (apud FELIPINI, 2012, p. 6). Se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser trabalhado pertence, somos capazes de construir um conjunto de expectativas que facilitam a realização do trabalho, auxiliando, por exemplo, na previsão do que o texto nos dirá.

Além disso, Bakhtin (1929 / 2004, p. 94) afirma a necessidade de que métodos utilizados na escola para ensino de uma língua estrangeira (LE) familiarizem o aluno com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta. Isso é o

que a abordagem baseada em gêneros faz, coloca o aprendiz em contato com diversas formas de texto, geralmente já conhecidas por ele em sua Língua Materna (LM). Assim, desta forma os gêneros já apropriados na LM auxiliarão o aluno no aprendizado de LE já que, segundo Lousada (2010, p. 83) os gêneros têm características semelhantes no mundo ocidental.

Da mesma forma, conforme Lopes (2009, p. 14), é papel da escola fazer uso do conhecimento cotidiano do aluno sobre tipos de texto e utilizá-lo para aprofundar-se no assunto desenvolvendo, assim, conhecimento científico. Outro papel da escola, ainda segundo o mesmo autor, é transmutar o conhecimento sobre os gêneros já apropriados e espontaneamente adquiridos, que já são produzidos naturalmente, para situações comunicativas mais complexas como, por exemplo, de LM para LE. Se determinado gênero já foi absorvido e é produzido em LM, este conhecimento será bem utilizado para dominar o mesmo gênero em LE.

Pode-se dizer dos gêneros que estes são instrumentos para ação linguística que permitem ao sujeito e ao interlocutor realizarem ação em situação particular, são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e objetos escolares e é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem [...] Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 64)

Para que o gênero seja definido como suporte de uma atividade de linguagem, deve contemplar três dimensões essenciais:

1) os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis por meio desses; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64)

O estudo de gêneros de texto na escola como objetos de ensino e aprendizagem cria condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, Rojo (2000, p. 34) sustenta que “[...] os gêneros discursivos ou textuais são tomados como objetos de ensino nos PCN e são, portanto, responsáveis pela

seleção dos textos a serem trabalhados como unidades de ensino”. Cristovão (2001, p.55), fundamentada em Schneuwly e Dolz (1998), afirma que a identificação dos gêneros apontará os elementos a serem ensinados, ou seja, os objetos de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, o foco do ensino da língua através dos gêneros (tanto como instrumento como quanto objeto) será na leitura, tida aqui não como uma habilidade linguística, mas como uma ação de linguagem, cuja noção “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.” (BRONCKART, 1997/1999, p.99). De maneira mais concreta, Schneuwly e Dolz (1999, apud CRISTOVÃO, 2001) explicam ação de linguagem como: produção, compreensão, interpretação e/ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos.

Assumindo a concepção bakhtiniana (1997) sobre a natureza social da língua, o ensino e a aprendizagem da ação de linguagem da leitura seriam mais relevantes se organizados pelos gêneros, envolvendo o aluno na compreensão de capacidades de linguagem específicas para diferentes situações. Citamos capacidades de linguagem, e não competência, pois enquanto esta está ligada a dimensões inatas e inerentes ao ser, as capacidades estariam relacionadas com a dimensão da aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo (BRONCKART; DOLZ 1999 apud CRISTOVÃO, 2001, p.34).

Para a análise da atividade de leitura deste trabalho, será utilizado o quadro criado por Cristovão (2001, p.36) estabelecendo relações entre as capacidades de linguagem propostas por Schneuwly e Dolz (1998) e alguns critérios de avaliação sugeridos pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) conforme apresentadas no quadro 1.

Quadro 1: Critérios para avaliação da aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, segundo os PCN-LE e a correlação com as capacidades de linguagem

Compreensão escrita	Capacidades de linguagem correspondentes
1. “demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas”;	1. capacidade de ação, explorando a situação de produção do texto, a capacidade discursiva, usando inferência em relação às informações implicitamente mencionadas por meio dos elementos icônicos e a capacidade linguístico-discursiva para o reconhecimento dos cognatos.
2. “selecionar informações específicas do texto”;	2. capacidade discursiva, usando o plano textual global e capacidades linguístico-discursivas, usando conhecimento lexical e de estruturas linguísticas.
3. “demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como	3. capacidade discursiva, reconhecendo o plano textual global de cada tipo de texto e a capacidade

a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais”;	linguístico-discursiva mobilizada para a compreensão da função dos conectivos no texto.
4. “demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra”;	4. a interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.
5. “demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social”;	5. capacidade de ação, primordialmente, em conjunto com as capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.
6. “demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.”	6. capacidade linguístico-discursiva

Fonte: Cristovão (2001, p.36)

Tendo concluído a discussão da teoria que dá suporte a esta pesquisa, passamos a apresentar o material didático analisado.

APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O livro em análise é o livro 2 do volume 8 da coleção de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental da Rede Pitágoras, o livro é utilizado no segundo semestre do 9º ano; elaborado pelos autores Eusébio Bastos Cotta e Pollyanna Dias Fonseca, publicado pela Editora Educacional em 2011.

Ele é dividido em unidades temáticas, cada uma com três lições, que são subdivididas em seções para ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto da lição, atividades gramaticais, de compreensão oral e escrita, atividades de vocabulário, fonética e prática oral e escrita. Há jogos, exercícios complementares e lista de verbos como apêndice. A coleção também conta com os CDs de áudio para as atividades de compreensão oral e com Manual do Professor com a distribuição anual dos conteúdos e um planejamento semestral com sequências didáticas.

A abordagem proposta pelo material é baseada em gêneros textuais, os autores afirmam que: “ao trabalhar os textos neste livro, o aluno é convidado a opinar e a expressar suas ideias, interagindo e argumentando; ou seja, ele participa como leitor crítico” (COTTA e FONSECA, 2011, p. 3). O objetivo final do livro é, ainda de acordo com os autores, a formação de um aluno autônomo, preparado para lidar com a pluralidade de situações comunicativas, as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas terão, portanto, intermédio de situações sociointeracionais significativas.

Neste momento, passamos à análise da atividade de leitura escolhida como objeto de estudo nesta pesquisa.

ANÁLISE DA ATIVIDADE DE LEITURA

As atividades de leitura, conforme exposto anteriormente, serão analisadas com base na aprendizagem de Língua Inglesa por meio de gêneros e das propostas dos PCN-LE para a compreensão escrita que sugerem o trabalho em três fases.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 64) afirmam sobre as atividades ancoradas nos gêneros que estas devem trabalhar de forma significativa com os elementos das estruturas comunicativas pertencentes ao gênero e as configurações específicas de unidades de linguagem, por meio dos textos. Para tanto, o uso de textos autênticos faz-se necessário, para que o aluno estabeleça contato com linguagem real e possa, dessa forma, adquirir as estruturas gramaticais mais utilizadas para cada gênero.

O texto escolhido para a atividade em foco trata-se do gênero textual biografia conforme podemos ver na imagem 1. Ele é retirado da internet e reformulado, não preservando a autenticidade do texto, transformando-o, de acordo com Rojo e Cordeiro (2004, apud LOPES, 2009, p.10) em um “pretexto” para o ensino de estruturas gramaticais, tornando o gênero uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo e causando desaparecimento quase total da comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 65).

Imagem 1 – Biografia

35

Robert Thomas Pattinson (born May 13, 1986) is an English actor, model, musician, and executive producer. Pattinson has been cited as the biggest British movie star in Hollywood and one of the sexiest movie stars in the world. He is best known for playing Edward Cullen in the film adaptations of the Twilight novels by Stephenie Meyer, and for the role of Cedric Diggory in Harry Potter and the Goblet of Fire. [...]

Pattinson was named one of the "Sexiest Men Alive" in 2008 and 2009 by People magazine. In 2009, he was also named the "Sexiest Man Alive" in a poll conducted by Glamour. GQ and Glamour both named him the "Best Dressed Man" of 2010, with GQ stating, "Extremely elegant and inspiring, the true essence of a contemporary man." In 2010, People also listed Pattinson in their "World's most beautiful" issue.

He was named one of Vanity Fair's "Top Hollywood Earners of 2009" with earnings of \$18 million in 2009. [...] Time magazine named him as one of 2010's "100 Most Influential People in the World". Due to Pattinson's rising fame, a wax statue of him was added to Madame Tussaud's collections in London and New York City.

In December 2009, Pattinson autographed a guitar that was auctioned off for charity. Pattinson also volunteered for the *Hope for Haiti Now: A Global Benefit for Earthquake Relief* in January 2010.

Available at: <http://www.answers.com/topic/robert-pattinson>
Accessed on: May 7, 2010.

2. Check the correct answer.

a) Edward Cullen is
 an actor.
 the producer of Twilight.
 a musician.
 a movie character.

b) The author of Twilight is
 Robert Pattinson.
 Cedric Diggory.
 Stephenie Meyer.
 Madame Tussaud.

c) In which of the following magazines was Robert Pattinson not mentioned for the stated reason?
 Glamour: his sex appeal.
 GQ: his charity work.
 Vanity Fair: his money.
 People: his good looks.

d) Time magazine in 2010 chose Robert Pattinson as one of the most _____ people in the world.
 elegant
 influential
 beautiful
 well dressed

3. Match the words from the biography with their corresponding meaning in Portuguese.
a) role () cera
b) poll () crescente
c) earnings () leilão
d) rising () papel
e) wax () pesquisa
f) auctioned () vencimentos

Lesson 1 - Are you pop?

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.35)

O guia para o professor sugere que o exercício seja iniciado ativando o conhecimento dos alunos sobre ídolos atuais a partir de fotos, aumentando a curiosidade pela lição. De acordo com o guia, o professor deveria parar na imagem do ator em questão e aprofundar-se nas perguntas sobre ele; por exemplo: “*Onde nasceu? Por que é famoso? Que filmes já fez? É casado ou namora? Etc.*” (COTTA; FONSECA, 2011, p. 23) Analisando estas perguntas para ativação do conhecimento prévio do aluno, pode-se dizer que elas ficam na superfície do texto, tratando apenas do conteúdo temático.

A pergunta inicial do *Reading Time* desta lição é: “*Read the following short biography of one of the most talented young actors in Hollywood. Besides being an actor, what does he do?*”. Esta formulação já mostra que tipo de texto será trabalhado e pede informações pontuais sobre o ator em foco. Ao deixar claro o gênero do texto, não se promove oportunidade para que o aluno ative de fato o conhecimento prévio sobre ele, nem o faz pensar sobre os elementos pertencentes a tal gênero. A informação é exposta de maneira direta, limitando a participação efetiva do aluno.

A fase de pré-leitura sugerida pelos PCN-LE (Brasil, 1998) é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Ela engloba a ativação de conhecimento prévio de mundo, explorando título, figuras, gráficos, entre outros elementos; o acionamento de pré-conhecimento sobre elementos textuais e itens lexicais; além de situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde é publicado e com que propósito, evidenciando a leitura como uma prática sociointeracional.

Esta fase deve abranger a capacidade de linguagem discursiva, usando inferências em relação ao que está implicitamente mencionado por meio de elementos icônicos, porém o único presente no texto é a foto do ator em questão, da mesma forma, as perguntas propostas pelo guia do professor não aproveitam tal figura para questionar sobre o tipo de texto nem para que o aluno possa associar itens lexicais por meio de imagens, como sugerido na apresentação do livro no manual do professor (COTTA e FONSECA, 2011, p.3).

Outra capacidade discursiva a ser utilizada seria o reconhecimento do plano textual global de cada tipo de texto, mas, nesta fase, nenhum elemento da biografia é trabalhado, apenas cita-se o tipo de texto com o qual se depararão.

Para a atividade em análise, além das perguntas sugeridas pelo guia do professor, poderiam ser feitas outras perguntas, como: *Who is the person in the picture? Why is there a picture of a famous person beside the text? What kind of*

information can be found on it? Where can we find information about this actor? Who wrote this text? What is the purpose of it? Which type of text brings information about one's life?

Ao chegarem à conclusão de que se trata de uma biografia, mais perguntas sobre o gênero poderiam ser feitas, para que, ao ler, o aluno saiba que tipo de informação será exposta e a linguagem com que ele se deparará: *Have you ever read a biography? Which ones? How do you like reading biographies? Where can a biography be published? Can a writer publish all the details of one's private life?*

Na fase de leitura, as atividades que seguem o texto são quatro perguntas sobre o conteúdo, nas quais o aluno deverá escolher a alternativa correta, conforme pode-se observar na imagem 1.

Nestes exercícios, trabalha-se a capacidade discursiva, utilizando o plano textual global e a capacidade linguístico-discursiva de conhecimento lexical e de estruturas linguísticas para selecionar informações específicas no texto, fazendo uso da técnica de leitura conhecida como *scanning*, não necessitando de inferências, nem mesmo de leituras mais profundas.

Há também um exercício que coloca o vocabulário em foco, os alunos são convidados a fazer uma correspondência entre as palavras provavelmente ainda não conhecidas em Inglês com seu significado em português.

Tal atividade é um exercício para aquisição de vocabulário e, sobre isso, os autores Cotta e Fonseca (2011, p.3) afirmam que as atividades para compreensão de vocabulário exigem do aluno capacidade de inferência e dedução, o que significa promover sua independência como leitor crítico e competente, capaz de reconhecer maior variedade de itens lexicais. No exercício em questão, as palavras a serem traduzidas não são cognatas, levando o aluno a recorrer ao contexto para decodificá-las.

Para os PCN-LE (Brasil, 1998), a fase de leitura é aquela em que o aluno é convidado a projetar seu conhecimento de mundo e de organização textual, tendo em mente o contexto em que a atividade de leitura se insere. Para que esta fase seja bem aproveitada, é necessário que o aluno transponha as estratégias que usa para ler em língua materna também para a língua estrangeira, além de ser capaz de inferir significados de palavras que não conhece pelo contexto. O aluno deve também conseguir diferenciar as informações centrais dos detalhes.

Deveriam ser trabalhadas aqui as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas para que o aluno extrapole o texto em sua interpretação, unindo as informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo.

Além das perguntas propostas, outros exercícios poderiam ser feitos, como: *What other pieces of information would you include in the biography? Justify your answer.* Desta forma, o aluno poderia buscar em seu conhecimento prévio informações adicionais sobre o conteúdo temático e, principalmente, pensar sobre o gênero textual e suas características, refletindo sobre o que mais poderia ser dito em uma biografia.

Para o pós-leitura, os PCN-LE sugerem:

O professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor. Esses aspectos mais críticos evidenciados nesta fase devem perpassar toda a atividade de leitura, embora pedagogicamente estejam concentrados aqui. (BRASIL, 1998, p.92)

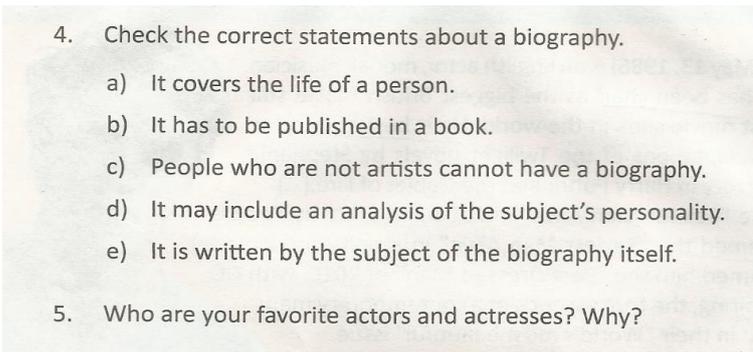
Nesta fase, a capacidade de demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social poderiam ser trabalhadas, desde que o texto oferecesse subsídios para tanto, o que não acontece na atividade em análise por conta de sua adaptação.

O material didático propõe, como pós-leitura, o único exercício que coloca o gênero em foco. Ele é de identificação das informações que compõem o gênero biográfico. Ele é composto de cinco afirmações sobre biografias, que os alunos julgarão serem verdadeiras ou falsas (conforme imagem 3).

Sugere-se que as afirmações viessem em forma de perguntas para que os alunos refletissem sobre os elementos presentes no gênero textual trabalhado e pudessem elaborar respostas com argumentos sobre o tipo textual em questão.

As perguntas poderiam ser: *What does it cover? Where can it be published? Who can have a biography? What does it include? Who can write a biography?*

Imagem 2 - atividades pós-leitura

- 
- A imagem mostra um documento com duas perguntas e suas respectivas alternativas. A pergunta 4 pede para verificar afirmações corretas sobre biografias, com cinco opções (a-e). A pergunta 5 pergunta por atores e atrizes favoritos e o motivo.
4. Check the correct statements about a biography.
 - a) It covers the life of a person.
 - b) It has to be published in a book.
 - c) People who are not artists cannot have a biography.
 - d) It may include an analysis of the subject's personality.
 - e) It is written by the subject of the biography itself.
 5. Who are your favorite actors and actresses? Why?

Fonte: Cotta e Fonseca (2011, p.36)

A seção é encerrada com a pergunta: “*Who are your favorite actors and actresses? Why?*”, que foge à análise de gênero, saindo do contexto em que deveria estar inserida, voltando ao conteúdo temático e pedindo a opinião dos alunos sem levá-los ao pensamento crítico sobre o que se leu.

Estes exercícios seriam um fechamento ao que foi estudado, mas o estudo deste gênero específico não deveria estar em um só texto, mais exemplos de biografia deveriam ser trabalhados, de forma a levar os alunos a compararem textos com o mesmo tipo de informação, porém em veículos de comunicação diferentes, sobre outras personalidades e para que houvesse repertório suficiente para enfatizar a capacidade discursiva de demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto.

Percebe-se que, da forma exposta nas orientações didático-metodológicas, o gênero é apenas instrumento de aprendizagem, ainda que de forma superficial, e não objeto. O texto é adaptado de forma a trazer diversos exemplos sobre o ponto gramatical a ser estudado (voz passiva) perdendo, assim, sua autenticidade, tornando a lição supostamente sociointerativa e baseada em gêneros textuais, estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir questões do ensino de leitura em Língua Estrangeira baseado em gêneros por meio da análise de uma atividade de leitura em um livro didático voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além da análise, foram propostas novas possibilidades para que a atividade tivesse o gênero como objeto e instrumento de ensino, assim como segue as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Sobre os gêneros, discutiu-se sua importância na aprendizagem de línguas, por meio das teorias de Bakhtin (1997), que afirmam que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que ocorre com os outros e então os gêneros do discurso são assimilados e introduzidos em nossa experiência e consciência, tornando-nos falantes.

O papel dos gêneros no ambiente escolar, especialmente no ensino de leitura em LE também foi abordado a partir dos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2010), que sugerem que atividades ancoradas nos gêneros devem trabalhar de forma significativa com os elementos das estruturas comunicativas pertencentes ao gênero e as

configurações específicas de unidades de linguagem, por meio dos textos. No quadro 2, pode-se analisar o que deveria ser trabalhado no ensino de leitura em LE por meio de gêneros e o que a atividade em análise trabalhou:

Quadro 2- Capacidades linguísticas a serem trabalhadas no ensino de leitura por meio de gêneros em comparação o que foi feito na atividade de leitura analisada

Capacidades a serem trabalhadas	Capacidades trabalhadas na atividade
Capacidade de ação: explorando a situação de produção do texto; capacidade discursiva: inferência em relação às informações implícitas por meio dos elementos icônicos e capacidade linguístico-discursiva: reconhecimento dos cognatos.	Não há exercícios trabalhando com os elementos icônicos ou palavras cognatas.
Capacidade discursiva: plano textual global e capacidades linguístico-discursivas: conhecimento lexical e de estruturas linguísticas - selecionar informações específicas do texto.	Na fase de leitura, há exercícios que pedem informações específicas sobre o conteúdo do texto.
Capacidade discursiva e linguístico-discursiva: demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;	Há apenas um exercício tem organização textual em foco (pós-leitura). Ativar a consciência sobre o tipo de texto e sua organização poderia trabalhado de forma mais ativa. Não há exercícios que foquem nos conectores.
Demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra; a interpretação do texto demanda que o aluno extrapole-o, integrando informações explicitamente mencionadas com seu conhecimento de mundo. Para isso, são combinadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.	Os exercícios não exigem o entendimento palavra por palavra, mas do contexto. O aluno, porém, não é convidado a integrar informações com seu conhecimento de mundo.
Capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas - demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto e ao modo como escritores e leitores posicionam-se no mundo social.	A consciência crítica não é trabalhada nesta atividade.
Capacidade linguístico-discursiva - demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.	A atividade de leitura analisada não privilegia o conhecimento sistêmico.

Devemos nos lembrar, no entanto, que o material didático é uma ferramenta para desenvolver capacidades de linguagem, mas é na forma como o professor utilizará tal material que o estudo por meio de gêneros irá ou não ocorrer realmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo : Educ. 1999.

COTTA, E. B.; FONSECA, P. D. **Inglês: ensino fundamental: livro 2: volume 8**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gênero e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

FELIPINI, L. M. G. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em alunos intermediários de língua inglesa durante um curso baseado em gêneros**. 2012 Tese. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

LOPES, R. F. S. **A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês**. 2009. Tese. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, MA. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____(Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, B Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Catia Silvana da Costa²

EXPRESSÕES INICIAIS

Segundo Roble (2012a), trabalhar com o ritmo, a expressão corporal e a dança consistem em ensaios para se apreender e compreender, minimamente, o encanto do movimento humano. Para o autor, “a Educação Física não é mais puro tecnicismo”, uma vez que deve haver “espaço para criação, poesia e prazer” (ROBLE, 2012a, p. 4).

O autor apresenta o ritmo, a expressão e a dança como desafios a serem superados pelos professores, os quais devem se conscientizar da magnitude desses conteúdos pelas suas amplas possibilidades de compreensão e de fascinação no desenvolvimento das atividades, não os visualizando unicamente como obrigações curriculares (ROBLE, 2012a).

Com base nos resultados de uma Atividade Dissertativa (AD) proposta em um curso de especialização³ realizado pela autora deste estudo, o presente trabalho configurou-se como uma narrativa escrita, cujos objetivos consistiram em: justificar o trabalho com atividades rítmicas e expressivas na Educação Física escolar; descrever trabalhos já realizados e a realidade escolar, destacando os desafios e as oportunidades para o desenvolvimento do conteúdo; mapear algumas divergências e convergências entre o referencial teórico e metodológico do curso (ROBLE, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e) e a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPP-EF) (SÃO PAULO, 2011) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP); e, apresentar possibilidades metodológicas para a construção de atividades envolvendo o ritmo, a expressão e a dança.

Frente às proposições teóricas e metodológicas de Roble (2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e) para o desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas nas aulas de Educação Física na escola, o presente trabalho, de natureza qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), classifica-se como narrativas escritas (REALI e REYES, 2009), cujo propósito consiste na apresentação de algumas análises realizadas por

²Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos. Especialista em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Docente de Educação Física para o Ensino Fundamental I pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), Piratininga. Contato: <catiacosta.ef@gmail.com>

³Pós-Graduação em Especialização para Docentes em Educação Física, financiada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) e implementada pela Rede São Paulo de Formação Docente em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (REDEFOR/UNICAMP).

uma professora de Educação Física atuante no Ensino Fundamental I (autora deste estudo) por meio dos fragmentos aqui relatados. As narrativas, como referencial teórico e metodológico, contribuem para a maximização dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, otimizando a reflexão e a criticidade do professor a respeito da própria formação e da própria prática (COSTA e FERREIRA, 2011).

Os dados foram coletados por meio dos registros da professora-autora referentes aos desafios e às oportunidades para a realização de intervenções referentes às atividades rítmicas e expressivas no contexto escolar. Para Reali e Reyes (2009, p. 43), “as narrativas têm sido consideradas úteis nesse processo, pois podem servir como meio de comunicação e como ferramenta de aprendizagem”. Já a análise dos dados efetivou-se mediante o confronto das situações de aprendizagem apresentadas com o referencial teórico e metodológico para o tratamento pedagógico do ritmo, da expressão corporal e da dança na escola.

Os relatos compreendem a experiência pedagógica da professora, bem como os processos construídos, desconstruídos (desafios) e reconstruídos (oportunidades) continuamente na aprendizagem e no desenvolvimento profissional da docência, sobretudo, nos aspectos referentes à visualização de possibilidades autênticas para as intervenções referentes à introdução e a aplicação de atividades rítmicas e expressivas nas aulas de Educação Física escolar.

Atividades rítmicas e expressivas na escola: importância e reconhecimento

Para Roble (2012a), a finalidade da disciplina “*Atividades Rítmicas e Dança*” proposta no supracitado curso de especialização incide em promover uma compreensão mais ampla e uma atualização a respeito da abordagem dessa temática no âmbito escolar, tanto nas dimensões conceituais quanto nas dimensões procedimentais e atitudinais.

Roble (2012a) apresenta reflexões sobre o tema da disciplina subdividida em tópicos, a saber: ritmo; expressão corporal; e, dança. A intenção do autor é dar visibilidade à importância desse trabalho no contexto da escola bem como demonstrar suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Para Roble(2012c), a expressividade do corpo não se restringe a um conjugado de indicadores para os sinais, mas em experiências com gestos e saberes sobre o corpo que possibilitam a sua expressão por meio do movimento. Já o ritmo é entendido

[...] como a *sucessão de tempos fortes e fracos que se alternam em intervalos regulares*. Assim, temos de compreender que a noção de regularidade é fundamental para o entendimento do ritmo. Ruídos fortes ou fracos, isoladamente ou em intervalos aleatórios, não produzem um ritmo, mas estes mesmos ruídos, se alternados regularmente, tornam-se ritmados (ROBLE, 2012b, p. 2, grifos do autor).

Destarte, o autor sinaliza caminhos para o tratamento pedagógico dos conteúdos, mostrando, por exemplo, que explorar o ritmo na escola envolve elementos que vão “[...] além de uma noção unicamente musical” (ROBLE, 2012a, p. 2), que a expressão corporal se faz presente na grande maioria das situações como uma forma de linguagem, sendo identificada desde as situações mais corriqueiras do cotidiano às situações mais elaboradas do convívio em sociedade e que a dança não está somente associada à reprodução de coreografias já consolidadas convencionalmente. Roble (2012a) assevera que o espaço que a Educação Física tem na escola serve justamente para que o professor possa compreender e estimular o movimento humano e a sua beleza por meio da inventividade, da inspiração e do encanto.

Ao contrário da PPC-EF (SÃO PAULO, 2011) e as conjeturas para abordagem do ritmo em um caráter mais formal (quase sempre associado às manifestações de danças e de músicas), Roble (2012b) expõe divergências por apresentar o ritmo em um formato simples e não menos importante, mediante formas diferentes de se olhar para o assunto que vão além da utilização privilegiada da música e da dança. Igualmente, o trabalho com o ritmo pode ser percebido e estimulado com base em ações comuns. Nos aspectos convergentes, observa-se, na PPC-EF, a apresentação do ritmo como algo que se faz presente nos demais conteúdos da área, caracterizado por sua visibilidade nas práticas corporais da *cultura de movimento*.

Roble (2012e) faz referências aos movimentos do handebol, revelando a presença do ritmo nessa prática. Segundo o autor, por meio de movimentos específicos da modalidade, uma situação pode ser criada segundo combinações de gestos, constituindo-se em “[...] uma forma de mostrar aos alunos que o domínio do gesto expressivo é uma tarefa que não está presa, unicamente, ao conhecimento específico de passos ou estilos da dança tradicional” (ROBLE, 2012e, p. 2).

Em suma, tanto as proposições teóricas e metodológicas da PPC-EF (SÃO PAULO, 2011) quanto às concepções de Roble (2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e), cada uma delas, à sua maneira, possui o seu mérito, e, dependendo do olhar e da metodologia adotada pelo professor, os alunos só terão a ganhar com a aplicação e a utilização dessas múltiplas possibilidades de abordagens pedagógicas.

Tomando-se por base as hipóteses do autor, pode-se confirmar a importância e a necessidade do trabalho com atividades rítmicas e expressivas na escola, uma vez que a potencialização dessas experiências podem promover o desenvolvimento pleno da autonomia por meio de uma tomada de consciência corporal a respeito da própria expressividade e de suas significações, a qual permite a manifestação das opiniões que estão impressas nos corpos dos estudantes. Ademais, essa competência está intimamente conectada a um processo de construção da identidade do aluno.

Desafios no desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas na escola

Inicialmente, pode-se afirmar que os desafios no desenvolvimento desse conteúdo no cenário escolar estão diretamente relacionados com as próprias experiências e vivências do professor em relação ao ritmo, à expressão corporal e à dança em sua trajetória familiar, escolar e na formação inicial, além do nível de intimidade do professor com os alunos, bem como as considerações a respeito do tempo, do espaço, dos materiais e das ocasiões adequadas para a introdução e aplicabilidade deste conteúdo.

Essas experiências (do professor) são fruto das oportunidades e da forma como as atividades rítmicas e expressivas são visualizadas (em seus objetivos e em suas intencionalidades) e desenvolvidas em cada contexto social e momento histórico. Há que se apreciar, nessa análise, a história de vida do professor, a trajetória escolar e as situações marcantes relacionadas ao contato com esse conteúdo de modo a compreender as crenças e as teorias implícitas que norteiam as suas escolhas e as suas ações pedagógicas. Goodson (1995, p. 68, grifo do autor) confirma essa necessidade quando assevera que “[...] o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática”. “É como se o professor fosse a sua própria prática”.

A presença do ritmo e da expressividade na vida escolar da professora-autora, ainda que de forma ínfima, contribuíram para o apreço com essas atividades, apesar das dificuldades apresentadas inicialmente como aluna e posteriormente encontradas como docente. Não obstante, essas atividades sempre estiveram relacionadas com eventos festivos na escola (festas juninas e julinas, desfiles cívicos, danças folclóricas, teatros, etc.) e, geralmente, se constituíam a partir da reprodução de coreografias já existentes, logo, sem nenhuma significação na acepção da professora, fato que provocava certa inquietação. Essa inquietação foi o incentivo propulsor para algumas mudanças significativas no trato pedagógico desse conteúdo na escola (ainda que com certa dose inicial de insegurança), promovendo possibilidades de trabalho a partir

de um processo criativo, no qual professores e alunos participaram conjuntamente na construção de uma coreografia, cujo procedimento foi analisado com o mesmo valor que geralmente se atribui apenas ao produto final (COSTA, 2012).

A posição da gestão escolar, da equipe docente e dos demais funcionários em relação aos conteúdos ritmo, expressão corporal e dança bem como os métodos de abordagens, podem-se constituir em um desafio. No caso do contexto escolar da professora, algumas situações peculiares merecem destaque, a saber: a subordinação desses conteúdos ao sucesso de eventos festivos; e(o mais agravante), a utilização das aulas de Educação Física (duas aulas semanais de somente 50 minutos) para ensaios com um fim em si mesmo, transformando a abordagem do conteúdo em um mero espetáculo.

Em virtude dessa visão da Educação Física e de seus conteúdos, a professora considerou necessário argumentar e registrar, no Plano de Ensino Anual, o desenvolvimento do conteúdo dança, por exemplo, segundo as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais, propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (BRASIL, 1998)⁴. Corroborando o referido documento, Costa (2013, p. 17) afirma que “[...] as dimensões conceituais referem-se a preceitos, eventos e conceitos, as dimensões procedimentais estão vinculadas ao fazer e as atitudinais a regulamentos, valores e atitudes”.

A proposta, reformulada pela professora no Plano de Ensino, incidiu sobre o estudo do conceito (processo histórico: origem, significado e transformações) mediante pesquisas, filmes, imagens, textos, produções de painel, construção, ensaios, arranjos e apresentação de uma dança componente das manifestações da *cultura de movimento* do contexto escolar. Para a efetivação desse trabalho (em especial, o ensaio, os arranjos materiais e a apresentação em si), fez-se (e faz-se) imprescindível o envolvimento de toda a escola, ou seja, o envolvimento de todas as áreas do conhecimento, não devendo ficar circunscrito apenas às disciplinas de Educação Física e Arte, conforme algumas ocorrências na escola supracitada.

Soares (1986) sugere que a organização de atividades gerais seja responsabilidade de toda a escola e não somente da Educação Física. Se essa perspectiva da Educação Física continuar se evidenciando por profissionais de áreas diversas assim como pela própria área, a disciplina dificilmente se afirmará como

⁴A referência ao PCN (BRASIL, 1998), cujo ensino é de 5ª à 8ª séries, se justifica mediante a necessidade sentida pela professora-autora de fazer menções as dimensões do conteúdo, as quais são apresentadas somente nesta publicação, não compondo os textos existentes nos PCN de 1ª à 4ª séries (BRASIL, 1997).

componente curricular, uma vez que seja utilizada para fins diversos, despender todo o tempo de desenvolvimento de um trabalho pedagógico e provavelmente não se manifestará completamente em sua especificidade (DAÓLIO, 2009).

Essa situação, decorrente da perspectiva escolar sobre a Educação Física, em que a área é compreendida como um tempo utilizado para o desenvolvimento de atividades ligadas à produtividade (SOARES, 2001) deveria estar superada. Ao menos no discurso de algumas instituições parece estar. Porém, as práticas revelam visões da Educação Física como uma disciplina que não contribui para a formação do aluno. No caso do contexto escolar da autora desta análise, tal perspectiva foi, gradativamente, apresentando coerência entre o discurso e a prática da direção, da coordenação, da equipe docente (incluindo as demais áreas do conhecimento) e dos funcionários da escola em geral (COSTA; FERREIRA, 2011).

A mudança de olhar dos atores do ambiente escolar, efeito de uma atuação docente pautada na reflexividade e na autoavaliação, promoveu uma valorização da Educação Física, na qual a disciplina passou a ser considerada, tanto no discurso quanto na prática, com a mesma importância das demais áreas, colaborando também para a aprendizagem e para a formação do aluno (COSTA; FERREIRA, 2011; GONÇALVES, 2006).

Subsidiada por estudos precedentes e nas referências teóricas supracitadas, a professora-autora conclui que é humanamente impossível tratar pedagogicamente os conteúdos da *cultura de movimento* em todas as suas dimensões se todas as aulas da Educação Física forem utilizadas sempre para ensaios cívicos e/ou juninos em alguns períodos do ano. Além disso, somente o ensaio não garante a compreensão do aluno sobre o assunto, já que recai no chavão da aula prática sem sentido. Essas reflexões constam no Plano de Ensino Anual.

O propósito nessa argumentação não é eximir o compromisso e a participação que a Educação Física deve apresentar nesses eventos, mas afirmar que a responsabilidade nesses acontecimentos deve ser de todas as áreas do conhecimento. Destarte, vale revelar que tal fato foi se modificando positivamente no contexto escolar da professora-autora.

Oportunidades para o desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas na escola

Cada vez mais, acompanhamos uma tendência, na qual as aulas de Educação Física não se limitam mais à reprodução mecânica de movimentos. O estímulo à

criação e à liberdade de movimento é uma tônica nas propostas pedagógicas atuais (ROBLE, 2012d, p. 1).

O desenvolvimento dos conteúdos ritmo, expressão corporal e dança deve fazer parte do processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o ritmo e a expressividade estão presentes em inúmeras situações do dia-a-dia. Portanto, necessitam compor o rol de conteúdos propostos no Plano de Ensino Anual e suas abordagens, assim como os demais conteúdos, precisam fundamentar-se em perspectivas de contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade. Notando que há sempre espaço (e não só físico) para o desenvolvimento desses conteúdos na escola, certamente que com as adaptações e os arranjos materiais que muitas vezes se fazem indispensáveis.

Como exemplo de abordagem/inserção do ritmo no desenvolvimento contínuo da prática pedagógica da professora-autora com base nas proposições de Roble (2012b), propôs-se aos alunos a verificação da frequência cardíaca em momentos diferentes durante as aulas. Os resultados foram utilizados nas discussões para reconhecimento e identificação dos ritmos diversificados. A caminhada (ora mais rápida, ora mais lenta) e/ou marcha (com ênfase na perna direita e/ou esquerda) da sala de aula para a quadra de aula também se configuraram em oportunidades simples e eficientes para identificar diferentes ritmos.

Outras possibilidades também foram exploradas na quadra de aula, com a realização de deslocamentos variados e em ritmos ora lentos, ora moderados e/ou mais rápidos. Além dos deslocamentos, atividades de pular corda, pular amarelinha, corridas com saltos e, principalmente, propostas de criação de movimentos possíveis pelos próprios alunos também favoreceram o trabalho com o ritmo e com a expressão corporal. Já com a utilização de músicas, propôs-se a realização de exercícios de alongamento e de aquecimento (nesse caso, em forma de deslocamentos, corridas, danças, ginásticas, entre outras possibilidades de vivência), tornando mais íntima a familiarização dos alunos com as atividades rítmicas e expressivas.

Algumas atividades também estimularam o desenvolvimento dos processos de transposição gestual e metáforas. Como exemplo, a contação de história e a representação gestual pelos alunos simultaneamente, favorecendo a imaginação e a criatividade, a exemplo das mímicas, em que os alunos imitaram e reproduziram com o corpo movimentos visíveis ou não. A utilização de estratégias variadas, como filmes, arquivos em *Power Point*, fotos, identificação e reconhecimento do processo histórico, pesquisas, exercícios referentes à dança (por meio da improvisação, experimentação

e representação), entre outros, favoreceram a compreensão dos alunos sobre essas manifestações da *cultura de movimento*.

CONSIDERAÇÕES

As possibilidades pedagógicas apresentadas por Roble (2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e) promoveram reflexões acerca dos diferentes objetivos e intencionalidades das atividades rítmicas e expressivas, confirmando a existência de sentido em cada uma dessas manifestações da *cultura de movimento*.

Face à assertiva precedente, pode-se afirmar a importância e a necessidade de se atribuir significado ao trabalho com a dança (ROBLE, 2012e), por exemplo, na construção de coreografias. Contudo, apesar das finalidades diversas, todas as manifestações corporais relativas à dança promovem momentos intensos de prazer, descontração e integração social, entre outros aspectos desenvolvidos.

Ao mostrar que o ritmo, a expressão corporal e a dança estão presentes em diferentes momentos de nosso cotidiano, conclui-se que para vivenciá-los não é necessário, por exemplo, ter habilidades de coreógrafos, mas sim tecer considerações pelos conhecimentos prévios dos alunos e pelo contexto cultural e social em que se inserem.

Nessa perspectiva, o trabalho com atividades rítmicas e expressivas na escola pode e deve ser desenvolvido (tanto nas dimensões conceituais quanto nas dimensões procedimentais e atitudinais), por meio da ponderação pela presença do ritmo, da expressão corporal e da dança em todas as formas de manifestações humanas, no qual o *Se-movimentar* dos alunos seja utilizado como meio de expressão, comunicação e criação, cuja prática seja libertadora de sentimentos e emoções, reflita sobre as manifestações culturais locais (*cultura de movimento*) e transforme-se em linguagem social.

Por conseguinte, a utilização das narrativas escritas, além de possibilitarem distintas formas de comunicação, pode colaborar significativamente para a formação docente, uma vez que tal tendência assegura subsídios positivos para o desenvolvimento da prática pedagógica (PASSOS; OLIVEIRA, 2010). As autoras afirmam ainda, que a utilização desses recursos confere autonomia e responsabilidade ao professor.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos.. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (Ensino de 1ª à 4ª séries)**. Brasília, 1997.v. 7

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (Ensino de 5ª à 8ª séries)**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

COSTA, Catia S. **As lutas e a Educação Física escolar**: relatos de uma intervenção a partir dos diários de aula. 2013. 66 p. Monografia (Especialização em Docência em Educação Física)-. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação Física, Campinas, 2013.

COSTA, Catia S. Coreografia com bastões: descrição do processo criativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, VI E REUNIÃO CIENTÍFICA, XVII. Bauru, UNESP, 2012. **Anais...**, Bauru, 26 a 29 Set. 2012. Disponível em: <<http://www.conef.com.br/index.php>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

COSTA, Catia S.; FERREIRA, Lílian A. Desenvolvimento profissional de uma professora de Educação Física em início de carreira: um olhar a partir das narrativas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III CBE.. Bauru, UNESP, 2011. **Anais...** Faculdade de Ciências, 04 a 07 de Jul. 2011. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/cbe/anais.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

GONÇALVES, Nezilda L. G. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Curitiba: Ibpex, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63 – 78

MONTEIRO, Silas B. Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação otobiográfica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.p. 93 – 116.

PASSOS, Cármen L. B.; OLIVEIRA, Rosa M. M. A. Formação como um *continuum*: a escrita de professores. In: PASSOS, Cármen L. B. (e cols.). **Processos de formação de professores**: narrativas, grupo colaborativo e mentoria. São Carlos: EdUFSCar, 2010.p. 37 – 67.

REALI, Aline M. M. R.; REYES, Claudia R. Ferramentas para reflexão e inquirição. In: _____; _____. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.p. 39 – 96.

ROBLE, Odilon J. **Apresentação**. Disciplina: Atividade Rítmica/Dança. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012a.

ROBLE, Odilon J. **Tema: 1. Ritmo**. Tópico: O que é ritmo? Disciplina: Atividade Rítmica/Dança. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012b.

ROBLE, Odilon J. **Tema: 2. Expressão**. Tópico 1: Comunicação e expressão, corpo e movimento. Disciplina: Atividade Rítmica/Dança. Curso de Pós-Graduação. São Paulo (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012c.

ROBLE, Odilon J. **Tema: 2. Expressão.** Tópico 2: Expressando-se corporalmente nas aulas de Educação Física. Disciplina: Atividade Rítmica/Dança. Curso de Pós-Graduação. São Paulo (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012d.

ROBLE, Odilon J. **Tema: 3. Dança.** Tópico 1: Elementos formativos em dança. Disciplina: Atividade Rítmica/Dança. Curso de Pós-Graduação. São Paulo (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo de Educação Física. **Currículo do Estado de São Paulo:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. Ed. São Paulo: SEE, p. 223 – 260, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 14 mar.2013.

SOARES, Carmen L. A Educação Física no ensino de 1º grau: do acessório ao essencial. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v. 7, n. 3, p. 89 – 92, 1986.

SOARES, Carmem L. TAFFAREL, Celi N. Z. ESCOBAR, Micheli O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XIX. 2001.

MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação Física & Esportes:** perspectivas para o século XXI. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 211 – 224.

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO CONTEXTO ESCOLAR: A MENSURAÇÃO, O CARÁTER SELETIVO E COMPARATIVO, A DISTINÇÃO DE PERCURSO E AS POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

*Luciana Ponce Bellido Giraldi¹
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo²*

INTRODUÇÃO

Definir e pesquisar um objeto de estudo pressupõe o estabelecimento de buscas constantes por informações e conhecimentos, o que pode ser feito por revisões em bases de dados e periódicos que se dedicam a determinados temas.

Em geral, quando revisões são organizadas, a princípio, tem-se diversos assuntos que se inter-relacionam com o que seria o real objetivo de pesquisa, muitas vezes vários objetos se associam e torna o processo de sistematização da informação mais complexo.

Isso também aconteceu ao estabelecer revisões sobre o processo avaliativo do desempenho escolar. Afinal, depois de refletir sobre os estudos que foram organizados foi possível perceber que há campos distintos de produção do saber. A maior parte dela agrega o desempenho escolar com as avaliações externas e, análises dos resultados destas, contudo, se tornou necessário compreender como este tema era tratado nas pesquisas no contexto escolar também, com o intuito de identificar as informações e recorrências obtidas nestes estudos.

Afere-se que a maior parte das publicações tratou do tema avaliação de sistemas de ensino, ou de programas educacionais, políticas educativas, currículo escolar e, em geral, não se voltaram necessariamente para a avaliação de alunos de forma mais específica no ambiente escolar ou com microdados. Sendo que, a maior parte dos textos encontrados nesta vertente era datada na década de 1990.

Sousa (2005) concordou que poucas publicações se dedicaram a analisar a avaliação dos desempenhos dos alunos no contexto escolar. Entre outros eixos de estudos, foram destacadas duas vertentes de produções que associam as avaliações e os desempenhos:

[...] uma delas, sobre o desenvolvimento de avaliações de rendimento de alunos, é realizada, em quase sua totalidade, em resposta às

¹Unesp, Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, São Paulo, APOIO: FAPESP, luluponce@gmail.com

²Unesp, Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, São Paulo, sigolo@fclar.unesp.br

demandas governamentais, direcionadas a diferentes níveis de ensino, abrangendo disciplinas diversas, com o propósito de aferir o nível de desempenho apresentado por alunos em testes aplicados a uma amostra ou à totalidade da população estudantil, de um dado sistema de ensino; outra, como desdobramento e ampliação desta primeira perspectiva, refere-se à realização de avaliações de sistemas escolares ou avaliação em larga escala, incorporando à avaliação do rendimento escolar de alunos a análise de características que se fazem presentes nos contextos escolares, como fatores intervenientes no desempenho escolar, internos e externos à escola. (SOUSA, 2005, p.20).

Sabe-se que a maior parte da produção atrelada ao desempenho escolar se localizou no âmbito macro. Além disso, Sousa (2012) e Poltronieri e Calderón (2012), concluíram que os textos publicados se fizeram mais presentes na esfera técnica da avaliação, com preocupações com a organização das mesmas, e não se fixaram nas dimensões políticas e ideológicas que trariam as discussões para o campo dos debates, finalidades, implicações e efeitos das iniciativas avaliativas.

De tal modo, cientes do estabelecimento temático da produção da área e, apesar de não haver uma valorização quantitativa de publicações sobre o processo avaliativo do desempenho escolar no interior da sala de aula nos periódicos analisados; foi possível situar algumas indicações que puderam cercear o tema de estudo desta pesquisa e, também, sistematizar as produções sobre a avaliação do desempenho escolar no contexto escolar.

Para tanto, procurou-se mapear e analisar, no contexto do desempenho escolar, as produções acadêmicas divulgadas em revistas/periódicos que se preocuparam com a avaliação no contexto escolar.

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo desta proposta foram organizadas revisões bibliográficas nas publicações da Fundação Carlos Chagas, com a Revista Estudos em Avaliação Educacional e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).

Tais periódicos foram selecionados por serem conhecidos pela divulgação da temática avaliação. E, além disso, a RBEP é associada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, isto precisa ser considerado ao analisar a sua produção neste campo de saber, afinal como lembra Sousa (2012, p.375):

[...] é oportuna uma menção à natureza do Instituto, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, pois desde a Lei nº 9.448/97 (Brasil, 1997) ele passa a se constituir em centro especializado em avaliação e informação educacional. Entre suas atribuições têm-se a

de planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País, e a de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

Sousa (2012) atribui a este fator a ocorrência de muitos artigos que se destinaram a informar, num posicionamento afirmativo e propositivo, a organização e implementação de avaliações externas em diferentes níveis de ensino.

Os descritores utilizados nestas buscas foram: avaliação, mensuração, prova, nota, exame, desempenho escolar e rendimento escolar.

Ressalta-se que nem toda a produção encontrada foi utilizada na composição deste texto, lembrando que a preocupação tida aqui se localizou na busca pelas produções que contribuíssem com o estudo da avaliação do desempenho no contexto escolar, o qual se caracterizaria por ser um tema com menos produção na área, mas de grande interesse para o desenvolvimento de uma tese, em andamento, sobre os diferenciados desempenhos escolares e as trajetórias de alunos que passavam no interior das escolas por processos avaliativos.

DISCUSSÃO

Com o intuito de estudar as produções bibliográficas sobre a avaliação do desempenho escolar no interior da sala de aula, tornou-se importante remeter ao processo histórico da constituição do saber sobre o tema.

Tanto Nuhs e Tomio (2011) quanto Silva (2008) lembraram que a avaliação se constituiu, com base em características que coexistem até os dias atuais e, que se fundamentam na ideia de *mensuração*, que com o apoio de testes e exames classificavam os alunos para determinar seu progresso. Também se faz presente o embasamento na *descrição* que buscou a melhor compreensão dos objetivos da avaliação, assim o avaliador deveria descrever padrões e critérios, a qual foi acompanhada pela ênfase no *juízo*, momento em que questionaram os testes padronizados e a avaliação como medida e, por último, a avaliação foi analisada através um caráter de *negociação*, a qual estaria pautada num paradigma construtivista, em que haveria a interação e negociação entre os envolvidos, num enfoque responsivo.

Até hoje, uma das concepções mais tradicionais em educação, se estabelece sobre a perspectiva da organização do desempenho de alunos por meio da avaliação que teria o poder de classificar os estudantes em escalas, como bons ou ruins, fortes ou fracos, sendo que essa disposição, com base na lógica excludente, possibilitaria a

delimitação dos lugares dos estudantes, seus limites e possibilidades. (CHUEIRI, 2008).

Inclusive, a literatura apontou, em meio à configuração da ideia de exclusão, que os resultados da avaliação do desempenho escolar são fragmentos de informações que podem ser usados para emitir julgamentos ou estabelecer diferenças sem indicar as causas das mesmas: “[...] o fato de um grupo de alunos ser melhor do que o outro não indica por quê esses alunos são melhores.” (ALLEN, 1996, p.143).

Entretanto, a bibliografia pesquisada também indicou haver uma relação ampla, complexa e que perpassa distintas concepções, para fundamentar o estabelecimento da relação desempenho escolar e avaliação.

Como sugere Vianna (1993) não é possível renegar as contribuições da Psicometria³ que colaboraram com a ampliação dos caminhos da medida e da avaliação educacional. Todavia, a avaliação psicométrica, ao se preocupar essencialmente em contrastar e estabelecer diferenças entre os indivíduos, não se adequaria mais as necessidades atuais, já que se tornou necessário gerar um conhecimento da criança, a partir dela mesma, sem comparações seletivas.

No entanto, prevalece a confusão entre avaliação e mensuração. Avaliação confunde-se desde sua origem com a ideia de medida, já que surgiu como uma disciplina psicométrica. Em outra direção, os estudos sobre as diferenças individuais contribuíram para que a identidade entre a avaliação e a medida se fortalecesse, de tal maneira, nessa época, a avaliação associada à mensuração do rendimento escolar se estabeleceu e ainda hoje se faz presente na percepção de muitos estudiosos. (VIANNA, 1997).

O que se justifica; afinal, até a origem da palavra remete a influencia da mensuração. Conforme Nuhs e Tomio (2011) avaliar vem do latim a + *valere* que significa atribuir valor e mérito ao objeto de estudo. Logo, para tais estudiosos, a avaliação nesta lógica seria, “[...] atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado.” (NUHS, e TOMIO, 2011, p.265).

³ Conforme Sass (2011) a Psicometria se originou quando ciência psicológica se aproximou das ciências físico-matemáticas/estatísticas para fortalecer a racionalidade numa sociedade industrial e, foram levados ao contexto escolar desde os anos de 1930. Basicamente, argumenta que os testes de inteligência trouxeram às escolas um mecanismo de exclusão, além disso, a eles serviam para graduar o ensino, sendo mais comuns no início do ano. Entretanto, havia também a exigência de acompanhamento do desempenho escolar de forma quinzenal ou semanal, o que seria estabelecido por meio dos testes pedagógicos.

Corroborando com isso, Sousa (2009) ao estudar a legislação que tratava do rendimento escolar concluiu que desde 1930 a avaliação da aprendizagem é concebida como um procedimento de atribuição de valor, notas, aos alunos com base em seus desempenhos nas provas realizadas por eles. Tem por finalidade classificar, tendo em vista a seleção dos que irão prosseguir nos estudos. Apenas a partir da legislação estabelecida em 1971 houve o acréscimo da função de retroinformação, por pressupor o acompanhamento de alunos e a possibilidade de haver recuperações e avanços nas trajetórias escolares.

Atualmente, muitos estudiosos concebem que medir o desempenho escolar seria apenas identificá-lo, como já posto a partir de um caráter seletivo e quantitativo, já avaliar se apresentaria como algo mais amplo, em que, para alguns; traria consigo pressupostos que a colocam num posicionamento de atuação também.

De tal modo, há ciência sobre a influência histórica da mensuração no processo de avaliação do desempenho escolar. Está evidente que há outros fatores que também constituem o avaliar no contexto escolar. Dentre eles a subjetividade do avaliador foi uma questão recorrente na constituição da área de saber.

Para alguns estudiosos não existe a possibilidade de uma avaliação ser simplesmente neutra, instrumental ou técnica, (BURIASCO, 2000), porque muitas vezes os professores fazem o que consideram melhor em suas salas de aula, eles podem até ensinar ou destacar com mais propriedade os conteúdos que possuem mais domínio ou que considerem mais relevantes. (SETÚBAL, 2010).

Além disso, Gatti (2003) assume que a atribuição de notas ou gradações acaba por ser algo pessoal entre os professores. Há uma variedade de formas de avaliar, porém pesa uma aparente uniformidade na atribuição de notas. Para fazer isto, alguns dizem que se ocupam da média dos trabalhos de casa, problemas e provas, outros enfatizam que consideram os avanços dos alunos ao longo do ano, a conduta em sala de aula, a participação nas aulas.

Essa preocupação não é algo novo. Foi possível notar que, na década de 1950, tornou-se recursiva a apreensão com a validade/fidedignidade⁴ das avaliações. Vale a pena destacar que se tratava também da percepção da avaliação, enquanto identificadora de condições futuras para aquisição de saberes, sendo questionável a real possibilidade dessa identificação ocorrer ao perpassarem as diferentes

⁴Essas ideias tem origem na Europa, em países como a França e Portugal, passaram a estudar o que chamaram de Docimologia, a ciência do estudo sistemático dos exames, ou, do processo de atribuição de notas e das ações dos avaliadores. Pesquisas com essa perspectiva buscavam analisar as distintas variáveis que influenciam a possibilidade de medir conhecimentos.

subjetividades inerentes aos exames, os quais ocorriam, neste sentido, em momentos específicos do ano letivo, como finais de ciclo ou ingresso em outro nível de ensino.

Quando se trata, porém, de exames de ingresso, o principal problema não é o passado, mas o futuro. Importa, então, aquilatar quais serão as probabilidades de aquisições ulteriores. [...]. Sem dúvida impõe-se conhecer o valor dos métodos, mas, no final de contas, o exame é sempre como que uma balança para pesar – e que valem os pesos, que vale o próprio mecanismo da balança? Desde cedo fui levado a levantar esse problema da validade, com o objetivo de conseguir uma técnica científica para exames. (PIÉRON, 1957, p.44).

Os exames tem sido objeto periódico de severas críticas, pelo fato de representarem o único meio de avaliação do aproveitamento do aluno. [...]. Sabemos, por exemplo, que experimentados examinadores revelam apreciável variação nos julgamentos que realizam em épocas diferentes, sôbre um mesmo trabalho não apresentam homogeneidade entre si. Sabemos ainda que nos testes de múltipla escolha pode não se verificar afinal uma escolha, visto serem pouquíssimas as crianças que ousam abordar certas perguntas. Além disso, quando o mesmo grupo de crianças é novamente submetido a exame, as respostas são às vezes diferentes, alterando, em consequência, as notas finais e a classificação no grupo. (WALL, 1959, p.57).

Wall (1959) se referiu acima aos exames orais e escritos que, segundo ele, possuía um número considerável de elementos arbitrários não plenamente assumidos. Sendo assim e, com base em estatísticas das probabilidades de erros nos exames, estabelecidas naquela época; as indicações mais preocupantes de tais arbitrariedades não estariam nos alunos que alcançaram considerável aprovação ou reprovação, mas sim, nos estudantes que ficariam neste entremeio.

Dessa maneira e, com base em estudos desenvolvidos ao longo do tempo, Wall (1959) relatou que a avaliação mais efetiva de ingresso em níveis diferentes de estudos seria os testes coletivos⁵, chamados assim, por serem mais fidedignos, poderem ser aplicados em diferentes escolas e sobre diversos métodos de ensino. Contudo, trouxe como desvantagens aos mesmos, a impossibilidade de evitar erros nas zonas limítrofes, ter como consequência empresas que se organizaram para ensinar os alunos a “passarem” nos testes e, sem a possibilidade de escrita ou a organização de cálculos, não ser possível ter certeza de que os conceitos foram atingidos, embora sejam capazes de assinalar a resposta correta. Nesse contexto, duas discussões ainda permeiam os debates. Uma delas seria a questão da

⁵As avaliações ocorridas nas escolas ou em processos de seleção estavam organizadas em questões dissertativas abertas e arguições orais.

organização de testes, provas e o uso ou não das mesmas, o que ficaria mais restrito ao âmbito técnico do processo.

Na conjuntura técnica, as provas, segundo Gatti (2003), são vistas pelos professores como um instrumento para medir a aprendizagem, sendo muitas vezes o único ou o principal meio utilizado na escola.

Sobre os testes, ainda há questões postas por alguns professores a propósito da validade dos mesmos, visto que os alunos podem assinalar qualquer item, o que não indicaria que ele saiba ou não responder a questão.

Todavia, Gatti (1994) expôs que apesar de professores problematizarem a utilização das provas objetivas ou discursivas, a literatura já demonstrou, de forma evidente, que ambos os instrumentos podem medir os mesmos traços, o que depende é o contexto no qual seriam estabelecidas, ao considerarem os custos para aplicação, tempo disponível e público a ser atingido.

Ainda numa conjuntura técnica, Raphael (1995) apresentou três tipos de avaliações: a *diagnóstica* que deve ocorrer antes do início do processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo subsidiar o planejamento e as possíveis ações pedagógicas. Existe também a avaliação *formativa* que seria organizada com vistas à melhoria da aprendizagem e, por fim, a avaliação *somativa*, que possui um caráter quantitativo ao verificar os objetivos a serem alcançados e o que foi atingido.

Com relação à avaliação e sua interação com a perspectiva de futuro, expressa também nos textos de Pieron (1957) e Wall (1959), tem-se a identificação de dois olhares possíveis. Por um lado, o caráter seletivo se mostra intrínseco a avaliação, como pode ser visto na preocupação com os testes que teriam a postura de ingresso e seleção.

Numa vertente reprodutora, Ludke (1991) problematiza a percepção de avaliação e futuro dos sujeitos por meio do desempenho escolar. Ele afirma que a avaliação exerce uma função sutil ao selecionar os alunos que no futuro iriam assumir as posições dominantes ou não. A relação entre futuro e avaliação do desempenho, sob outro olhar, também constituiria um dos principais objetivos de muitos educadores: a possibilidade de haver mudanças. Como relata Buriasco (2000), a passagem pela escola implica que um aluno que ali entrou, após incidir por tal experiência, ao longo do tempo; deve sair diferente, isso porque o acesso ao conhecimento oportunizaria outras maneiras de abranger o mundo.

A percepção do futuro, neste sentido na avaliação, estaria atrelada a influencia que a escola pode trazer à vida das pessoas. Buriasco (2000, p.158) ainda afirma que

a avaliação: “[...] define, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno, não só em termos da sua manutenção, eliminação da escola, como também no tipo de profissão que terá no futuro. [...]”⁶ Ou, numa perspectiva econômica, Nascimento (2007) revela que na literatura da área se configura numa preocupação com os investimentos feitos no campo educacional e a influencia que eles trazem ao processo de escolarização, neste contexto, adverte o estabelecimento de discussões que cogitaram avaliar as influencias das escolas, em longo prazo, por meio do nível salarial que ex-estudantes possam atingir.

Todavia, é sempre valido lembrar que a escola está imersa em uma sociedade de classes em que ela é apenas uma das instituições que compõem diferentes vivencias pelas quais passam os indivíduos.

Vale acentuar que, para Vianna (1997, p.72), a “[...] Avaliação nada tem a ver com a manutenção do status quo, a reprodução do pensamento acabado; a avaliação não gera um quadro de revolução, mas conduz a mudanças desejáveis, com as quais está comprometida”. Perspectiva coerente com o seu posicionamento ao considerar a avaliação associada a um caráter interventor no âmbito escolar, sem extensão ao futuro dos alunos.

Destarte, a avaliação do desempenho escolar foi identificada com funções distintas. Ela está atrelada à mensuração, à descrição, ao julgamento, à negociação. Pode auxiliar os avaliadores a tomarem decisões, ser seletiva, comparativa ou, essencialmente, trazer informações sobre a trajetória escolar dos alunos, em um caráter qualitativo, que incluiria a possibilidade de transformação. Inclusive, ela também vem acompanhada do viés reprodutor quando associada à manutenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos lidos e analisados apresentaram, após reflexões, a marca da contradição e do processo histórico que contemplou a constituição da avaliação dos desempenhos escolares, pois tanto a percepção da avaliação quanto a do desempenho parecem carregar a mensuração, o caráter seletivo e comparativo e; também trouxeram consigo a distinção de percurso e as possibilidades de mudanças, ideais inseridos posteriormente, mas que não conseguiram romper plenamente com a percepção anterior.

⁶Atualmente há ciência sobre redes de relações estabelecidas no âmbito escolar que vão além da determinação por meio da avaliação.

Ficou claro que há uma rede de relações amplas que envolvem a avaliação dos desempenhos escolares e que não parece possível separá-los da lógica excludente que o perpassa.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Nancy. Avaliação de desempenho escolar. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, n. 13, jun. 1996.

BURIASCO, Regina L. C. de. Algumas Considerações sobre Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22. p. 155-178. Jul./dez. 2000.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Est. Aval. Educ.** 1994, n.10, pp. 67-80.[online].

_____. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

LUDKE, Menga. O professor, a escola e a avaliação. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, n. 3, jun. 1991.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. Recursos destinados à Educação e Desempenho Escolar: uma revisão na literatura internacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

NUHS, Aline Cristiane; TOMIO, Daniela. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago. 2011.

PIÉRON, Henri. A docimologia nos Exames e Concursos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, v. XXVII, nº 66, p.44-52, abr./jun. 1957.

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na Educação Básica: a Revista Estudos em Avaliação Educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set/dez. 2012.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política? **Est. Aval. Educ.** São Paulo, n. 12, dez. 1995.

SILVA, Eleonora Maria Diniz da. A Virtude do Erro: uma visão construtiva da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Est. Aval. Educ.** v. 20, nº 44, São Paulo, set./dez., 2009.

_____. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 372-388, maio/ago. 2012.

VIANNA, Heraldo Merlim. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**. jul./dez.1997 n.16. São Paulo. FCC. 1997.

_____. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/ professor. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.7, p.89-94, jan. / jun.1993.

WALL, W.D. Os exames e seus efeitos na educação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro v. XXXIII, n. 76, p.59-75, out./dez. 1959.

INSERÇÃO DO TEMA “DIABETES *MELLITUS* TIPO II” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Dias de Arruda¹
Glauco Nunes Souto Ramos²

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) no Brasil originou-se a partir dos ideais higienistas e militaristas, estabelecendo dessa forma uma relação restrita com a saúde (BETTI, 1991; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992). Mais tarde houve grande influência da esportivização (BETTI, 1991), que dominou certo período da história e podemos verificar a sua presença na prática pedagógica de muitos professores até os dias de hoje.

Nesse sentido surgiu a necessidade de se repensar os rumos que a EF brasileira queria seguir. Para tal, na década de 1980 iniciou-se o movimento conhecido como renovador, cujas contribuições foram diversas mudanças no âmbito escolar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Com isso começou-se a pensar numa EF não apenas restrita aos conceitos reducionistas e biologicistas de saúde e desportivas elaboradas até o momento, assinalando para uma percepção mais ampla da educação nessa disciplina.

Dentro do tema transversal saúde, escolhi um tema específico: diabetes, para trabalhar a relação de saúde em sua forma mais abrangente com os alunos. A escolha por esse tema se deu através da minha proximidade com o mesmo e também pela relevância social que traz consigo na sociedade brasileira.

Nos últimos anos, tem-se observado um aumento crescente na prevalência do diabetes mellitus do tipo II (DM2) entre jovens. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2006) informava que havia 5 milhões de pessoas diabéticas em 2000 no Brasil e estima-se que esse número aumente em 100%, podendo chegar em cerca de 11 milhões de diabéticos no país, no ano de 2025.

A partir desses elementos, realizamos um estudo em uma perspectiva ampla de saúde, com o tema diabetes, junto à disciplina EF, a fim de proporcionar aos alunos

¹Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
E-mail: carolinearruda2@gmail.com

²Professor Associado do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. E-mail: glauco@ufscar.br

do ensino fundamental, um entendimento sobre a temática através de intervenção na escola.

Analisar uma proposta de intervenção sobre o tema diabetes mellitus tipo II em aulas de Educação Física no ensino fundamental.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de caráter qualitativo, no qual os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma turma de 7ª série/8º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede estadual do município São Carlos/SP. A turma era constituída por 24 meninas e 11 meninos de faixa etária entre 12 e 14 anos e, ao todo, foram ministradas 8 aulas sendo que a primeira e a última foram reservadas para a aplicação dos questionários e as outras destinadas inicialmente à saúde e depois a diabetes em si, conforme quadro abaixo.

Quadro 01 – Apresentação das datas, conteúdos, estratégias de ensino e locais das aulas ministradas.

Datas	Temas/conteúdos	Estratégias de ensino	Local
31/05/2012	Questionário inicial	Aplicação do questionário inicial	Sala de aula
11/06/2012	Conceito de saúde	Montagem de cartazes	Quadra
14/06/2012	Conceito de saúde	Montagem e apresentação de cartazes	Sala de aula
21/06/2012	Conceito de saúde	Slides	Sala de informática
13/08/2012	Retomada do conceito de saúde e início sobre diabetes	Slides/vídeo	Sala de informática
20/08/2012	Diabetes	Completar e analisar um desenho	Sala de aula
27/08/2012	Diabetes	Jogo em quadra simulando o funcionamento da diabetes	Quadra
30/08/2012	Questionário final	Aplicação do questionário final	Sala de aula

Como instrumentos de coleta de informações foram utilizados questionários (NEGRINE, 1999) com os alunos e diários de aula (ZABALZA, 2004) provenientes de cada uma das aulas ministradas. Para tanto, formulamos perguntas abertas e fechadas e, na primeira aula da intervenção, entreguei um questionário inicial (QI) aos alunos a fim de tê-lo como um instrumento diagnóstico do processo de ensino e de aprendizagem e, a partir das respostas, planejar e ministrar as demais aulas.

Após cada aula ministrada, elaborei o respectivo diário de aula, conceituado como “[...] documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p.12).

Para a efetivação do presente estudo, os participantes da pesquisa foram previamente informados sobre o objetivo e os procedimentos utilizados nas aulas ministradas, recebendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foram devidamente assinados pelos pais e/ou responsáveis.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após a aplicação dos questionários iniciais (QI) e finais (QF) e também com os diários de aula feitos, iniciei a leitura destes a fim de organizá-los em categorias de análises, conforme indicado por Gomes (2004).

Nessa perspectiva organizamos duas categorias, a saber: “Concepções de saúde” e “Conhecimento sobre diabetes e sua relação nas aulas de Educação Física”.

Porém, como afirma Lüdke e André (1986, p. 49) “A categorização, por si só, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”. Desta forma, ao apresentar os dados da pesquisa procurei dialogar com a literatura a fim de subsidiar a discussão.

Para identificar as respostas de cada aluno foram utilizados apelidos escolhidos por eles próprios (CR7, Kor,...) e para indicar os diários de aula utilizei DA1, DA2...

Concepções de saúde

Através dos questionários iniciais (QI) pude perceber que os alunos estabeleceram a saúde de uma forma simplista, identificado a partir de alguns trechos tirados dos QI: “*Acho que quando se fala em saúde significa “não estou doente” (QI Andreza Simolini)*” e “*Saúde é a pessoa estar de acordo com tudo. Não ter doenças (QI Lara)*”.

Considerando-se as respostas apresentados no QI, subentende-se que os alunos envolvidos neste estudo (100%) acreditam na relação simplista de causalidade entre saúde e doença, bem como alimentação e prática de exercícios físicos. Para tanto, é importante eles compreenderem que saúde trata-se de um processo muito mais amplo do que imaginam.

Estes resultados apresentados esboçam um quadro desde o início da Educação Física na escola no Brasil, desenvolvida pelos militares com o objetivo de formar indivíduos fortes e saudáveis para garantir um bom desenvolvimento do país. Contudo, não apenas os militares defendiam essa visão, mas os médicos também, na fase que foi chamada de higienista, cuja Educação Física objetivava tornar homens e mulheres saudáveis(as), fortes, e dispostos(as) à ação (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

Betti (1991) afirma que no período de 1930-1945 a Educação Física escolar no Brasil se constituiu com o papel de desenvolver o lado harmônico entre o corpo e o espírito, formando assim um homem de ação, físico e moralmente saudável, alegre e resoluto, consciente das suas responsabilidades e valor. Portanto, há uma valorização do biológico, cujo organismo tem que se desenvolver integralmente para prevenir enfermidades. Desta maneira ainda nos dias atuais quando relacionamos a Educação Física voltada à saúde, notam-se vestígios dessas fases militarista e higienista.

Outro aspecto a considerar é que a Educação Física no campo acadêmico, hoje, se constituiu como ciências da saúde, pois na década de 1980 surgiu a necessidade de se legitimar como uma ciência perante as outras áreas e a si mesma. Deste modo as ciências naturais são mais valorizadas em detrimento das ciências humanas que por sua vez não são incentivadas e estimuladas (CARVALHO, 2006). Ou seja, as ciências naturais, particularmente da Fisiologia e da Biologia, influenciam o entendimento de conteúdo da Educação Física baseado numa visão de corpo biológico, dito de outra forma, o corpo e sua atividade física eram entendidos como dimensões da natureza (BRACHT, 2010).

A origem dessa problemática de uma ciência ser mais valorizada em detrimento a outras, surge antes mesmo da Educação Física. Segundo Carvalho (2006) o conceito de conhecimento situa-se entre a ciência e a técnica, ou seja, a “verdade” encontra-se no procedimento técnico, afastando a relação de subjetividade.

Nesse sentido encontramos algumas diretrizes que justificam os dados encontrados nos questionários iniciais, cujo pensamento dos alunos sobre saúde se trata de uma visão biologista que se dá de forma simplista. Ou seja, as práticas em saúde na Educação Física estão atreladas a determinantes biológicos de causa e efeito, o que desconsidera a relevância social no campo e responsabiliza o indivíduo pela sua condição de vida.

Para tanto, busquei com as minhas intervenções contemplar e dialogar as ciências humanas com as ciências naturais de modo a desvincular a saúde de determinantes de causa e efeito, com o intuito de refletirem sobre os fenômenos

relacionados ao processo saúde-doença em diferentes contextos, fugindo da prática de atividade física ou serviços médicos-assistenciais como soluções para o problema.

Entretanto, deve-se levar em consideração que este processo, por tratar-se de um conteúdo muito abrangente, necessita que seja compreendido como conteúdo transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ou seja, trabalhado de forma interdisciplinar. Cada disciplina tem sua contribuição a oferecer sobre esta temática e, assim, permite ao aluno uma reflexão mais completa sobre os diversos fenômenos do processo da saúde. Pode ser que nem todos os alunos correspondam às expectativas, entretanto, nos cabe como profissionais da área, proporcionar reflexões no sentido de tentar ampliar as discussões e o tema.

Diante desse quadro inicial identificado junto aos alunos planejei e elaborei as aulas sobre saúde, a fim de desmitificar essa concepção restrita presente até o momento, construindo de forma conjunta com eles algumas relações como: habitação, educação, alimentação, meio ambiente, transporte, lazer, exercícios físicos, esportes, entre outros, que poderiam interferir na saúde de um sujeito.

Com o desenvolvimento das aulas pude ir percebendo que estavam compreendendo a saúde em outra perspectiva: *“Após as discussões anteriores, perguntei a eles se saúde é ausência de doenças apenas – como muitos colocaram nos questionários iniciais – para averiguar se realmente haviam compreendido tudo o que discutimos anteriormente. Relataram que não, é muito mais abrangente do que esperavam (DA 4)”*.

Com isso após ministrar as aulas pude perceber uma mudança notável acerca dessa temática em 14 dos questionários finais (QF), identificados em algumas fala a seguir: *“Saúde não basta só a alimentação boa, mas sim morar em uma casa boa, higiene, lazer, não morar em uma casa suja cheia de doenças (QF Gi)”*, *“Quando temos boa alimentação, higiene, moradia limpa, sem lixo no chão etc, um horário de lazer, por exemplo, sair com os amigos, ler, praticar algum esporte, desenhar (QF Mah)”*, *“ Vai depender das condições da pessoa, ou seja, as condições financeiras, a educação, o lazer, se a pessoa tiver tudo isso bom ela vai ter boa saúde, caso contrario sua saúde não será boa (QF Line)”*.

Palma (2001) afirma que a saúde humana vista somente através de uma relação de causa e efeito, tendo apenas um aspecto relevante, o biológico, demonstra uma verdade absoluta, que não leva em consideração fatores que interferem diretamente na vida do ser humano, como o contexto socioeconômico e histórico

desse indivíduo, já que as condições sociais de cada um influenciam sobre o seu adoecer ou não.

Na mesma direção Fleury et al. (s/d) afirmam que:

As condições sociais são base para o padrão sanitário de um povo, assim como a posição de cada indivíduo na sociedade é uma base da própria saúde. Ao retrocedermos nas séries causais dos principais grupos patológicos, daqueles que têm maior magnitude e transcendência nas diversas sociedades, encontramos, entre os determinantes finais, com grande peso, as condições sociais de vida. A qualidade, o padrão das relações sociais resulta, portanto, em elemento com ampla e inquestionável determinação sobre a saúde (p. 3).

Porém, 21 alunos não conseguiram desvincular a ideia de saúde, havendo apenas os conceitos mostrados nos QI. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos sobre as possibilidades de não compreensão do conteúdo abordado. Primeiramente temos que levar em consideração o quadro histórico apresentado anteriormente acerca de a Educação Física estar sempre ligada a aspectos biológicos, sendo assim uma cultura já estabelecida e incorporada por muitos alunos w pwloa próprios professores que a ministram.

Em segundo lugar, a quantidade de aulas ministradas neste estudo talvez não tenha sido suficiente para os alunos compreenderem a saúde na sua forma mais ampla, contemplando tanto a área das ciências naturais como a das ciências humanas. Acreditamos que, se fosse possível ministrar mais aulas sobre a temática, os alunos a compreenderiam melhor, contudo, temos que levar em conta a organização e a complexidade da escola e do professor de Educação Física na relação com a pesquisa.

Conhecimentos sobre diabetes e sua relação nas aulas de educação física

Ainda utilizando os QI com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre diabetes a fim de subsidiar o processo educativo, identificamos que 6 participantes disseram não saber o que era diabetes e 28 responderam que sabiam. As explicações na pergunta aberta dentre os que afirmaram saber estão associadas à insulina (7), à genética (2), mas principalmente ao o excesso de doces/açúcar no organismo (19).

Como podemos ver em alguns trechos retirados dos QI e também dos diários de campo (DA): “Excesso de glicose no sangue (QI Emily)”, “É uma “coisa” que não

pode comer doce (QI Japinha)”, “Uma aluna disse que era o excesso de açúcar no sangue e logo algumas meninas também concordaram com essa afirmação (DA 5)”.

Na pergunta fechada relativa sobre o que era diabetes, 18 afirmaram ser uma doença causada pela falta ou mal funcionamento da insulina no organismo, 14 disseram ser uma doença causada somente pelo excesso de glicose no sangue e 2 colocaram ser uma doença causada somente pelo excesso de insulina no organismo.

Com esses dados percebemos uma confusão apresentada entre as respostas às perguntas abertas e fechadas no que se refere ao conhecimento deles acerca da diabetes, demonstrando o quão difícil é, para os alunos, conceituar diabetes, por mais que já tenham ouvido falar sobre esta doença (33 alunos).

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2002) conceitua a diabetes mellitus (DM) como:

DM é uma síndrome de etiologia múltipla, decorrente da falta de insulina e/ou da incapacidade de a insulina exercer adequadamente seus efeitos. Caracteriza-se por hiperglicemia crônica com distúrbios do metabolismo dos carboidratos, lipídeos e proteínas. As consequências do DM, a longo prazo, incluem disfunção e falência de vários órgãos, especialmente rins, olhos, nervos, coração e vasos sanguíneos (p. 14).

O excesso de açúcar/glicose no sangue seria uma consequência da doença que é causada pela falta ou má funcionamento da insulina, ou seja, uma vez que a insulina não consegue exercer sua devida função, a glicose não consegue entrar na célula e com o tempo ocasiona um excesso de glicose no sangue.

Contudo, devemos ter clareza de que os alunos não têm culpa de apresentarem conhecimentos conflituosos sobre o tema, uma vez que a escola, seus diversos componentes curriculares e também as aulas de educação física raramente tratam desse conteúdo específico.

A educação em diabetes torna-se uma tarefa difícil, uma vez que a educação deve ser vista sob vários aspectos, ou seja, sob o ponto de vista da criança e do adolescente, da equipe multiprofissional e da família, assim como questões socioeconômicas, ambientais, culturais, afetivas e psicológicas, ligados a esta, discutidos por Ramos e Ferreira (2000) e Hallal et al. (2006).

No questionário final (QF) respondido pelos alunos após a intervenção, houve um aumento dos que responderam corretamente a questão fechada sobre diabetes (30) comparado com o QI (18).

Nas perguntas de verdadeiro ou falso, segue o Quadro 2 referente à quantidade de acertos em porcentagem de cada pergunta nos questionários inicial e final.

Quadro 2 – Quantidade de acertos dos alunos nas perguntas realizadas nos questionários inicial e final.

Perguntas	Questionário Inicial (QI) - %	Questionário Final (QF) -%
Pode ser de diversos tipos	66,7 %	91,4 %
Pode ocorrer em adultos e idosos	91,2 %	100 %
Dá muita vontade de fazer xixi e muita sede	66,7 %	88,6 %
A pessoa tem dificuldade na cicatrização de feridas	70,6 %	100 %
Pode ser controlada com exercício físico e alimentação balanceada	91,2 %	100 %
Pode ser corrigida com cirurgia	94,1 %	100 %
Pode ocorrer em crianças e adolescentes	97,0 %	100 %
Tem cura	70,6 %	91,4 %
A pessoa enxerga embaçado	38,2 %	68,6 %
Média de acertos	76,25 %	93,3 %

Foi possível perceber que, após as aulas ministradas, os alunos alcançaram um alto grau de acerto nas respostas quando comparado com o questionário inicial, demonstrando assim que, de certa forma, compreenderam melhor o conteúdo.

Quanto à pergunta aberta notamos que os alunos também conseguiram desenvolver muito melhor as respostas, elucidadas em alguns trechos do QF: *“Por causa do mau funcionamento da insulina e algumas vezes a falta dela. Ocorre a diabetes, pois sem a insulina a glicose não chega na célula e não produz energia (QF André)”*, *“Os tipos de diabetes mais conhecidos são o tipo 1 e a do tipo 2. A do tipo 1 é genética as próprias células matam o pâncreas. A do tipo 2 é causada pela falta ou mau funcionamento da insulina no organismo (QF Chao)”*, *“Quando o sangue tem muita glicose e o pâncreas não consegue produzir insulina o suficiente para fazer a glicose entrar na célula. Então a pessoa tem que injetar insulina na veia (QF Mah)”*.

Com o intuito de entender a opinião dos alunos sobre o conteúdo diabetes nas aulas de Educação Física (EF), elaboramos uma pergunta referente a essa relação. Primeiramente no questionário inicial (QI) a pergunta foi a seguinte: “Você acha que em aulas de Educação Física temos que falar sobre diabetes. Por quê?” e, no questionário final (QF), a seguinte: “Depois das aulas ministradas, você acha que em aulas de Educação Física temos que falar sobre diabetes. Por quê?”.

Nos QI todos os alunos (34) disseram que deveria abordar esse tema, porém, com justificativas diferentes, entre elas, temos: pelo fato da EF estar relacionada à

saúde (10), pela simples prática de atividade física nas aulas (2), por ser um assunto interessante (4), para ficarem informados e desta forma ajudar na prevenção (12), pela frequência que a doença está atingindo crianças e adolescentes (5) e um aluno fez referência a ter aula teórica e não apenas prática.

Algumas respostas dos QI representam as justificativas acima: *“Sim, pois eu sei muito pouco deste assunto e acho que seria superinteressante saber mais e também acho que hoje em dia muitas crianças têm, então seria muito interessante me informar mais sobre o assunto (QI Bruninha)”*, *“Sim, para podermos ter consciência do que é, os riscos que essa doença tem e como prevenir (QI Mah)”*, *“Sim, pois a diabetes está se agravando cada vez mais em adolescentes e criança e acho que com a orientação de algumas pessoas os riscos são um pouco menores (QI Stefani Beatriz)”*.

Notamos que os alunos utilizaram de diversas justificativas para defenderem o conteúdo diabetes nas aulas de Educação Física (EF). Nesse sentido, com a atual LDB, de 1996, a EF passou a ser considerada como um componente curricular da educação básica (DIANA, RAMOS, 2000) e, com isso, traz consigo algumas responsabilidades sociais perante o seu objeto de estudo: a cultura corporal de movimento. Portanto, considerar uma EF responsável por inserir os alunos nessa nova dimensão, não se restringe somente à aptidão física ou até mesmo ao esporte, como se achava adequado até então. Logo, há a necessidade de implantação de novos conteúdos no currículo da EF na escola, para propiciar as mais variadas vivências e conhecimentos da cultura corporal de movimento aos alunos.

Podemos notar em um trecho retirado dos DA essa relação da doença com os adolescentes e o professor: *“A aluna ‘Bela Adormecida’ veio até mim falar que ela foi à médica e descobriu que tinha resistência a insulina, e me perguntou o que era... Esta aluna sempre se demonstrou muito interessada nas aulas e talvez seja também pelo motivo dela apresentar já um quadro da doença, que vim a saber apenas hoje (DC 6)*.

Sabe-se hoje que uma educação voltada à saúde não deve ter o foco em uma doença específica, pois há uma redução aos aspectos biológicos, entre o agente causal e o doente, tornando uma tarefa difícil ao aluno de aplicar as informações às suas situações concretas de sua vida cotidiana (BRASIL, 1998).

Ciente desse fato e mesmo enfatizando uma doença, a diabetes, procurei primeiramente desvincular a ideia reducionista de saúde, cujo indivíduo é responsável pela aquisição ou não da doença, desconsiderando todas as relações existentes para tal. E ao tratar da diabetes, remetia ao que havíamos estudado anteriormente sobre os

aspectos envolvidos nessa relação de saúde-doença. Além disso, caso fosse a professora da turma teria todo um programa para abordar outros aspectos relevantes à saúde, porém, como foram poucas aulas ministradas escolhi apenas um meio para atender meu objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico e dos dados obtidos através da pesquisa observamos que há uma visão simplista referente à saúde, relacionada na maioria das vezes com a alimentação equilibrada e práticas de atividades físicas, sendo que a única forma de você estar saudável é não apresentar nenhuma doença, ou seja, o organismo biológico do indivíduo é o único fator presente nessa relação de saúde e, portanto, cabe exclusivamente ao indivíduo em questão cuidar da sua saúde.

Considerando que, atualmente, o tema saúde na escola é um tema transversal (BRASIL, 1998), isto é, os diversos componentes curriculares podem e devem lidar com ele, cabe aos professores, seja qual for a disciplina e incluindo a Educação Física, contextualizar e refletir com os alunos sobre todo o processo da saúde, com o objetivo de ampliar a visão para que os mesmos criem autonomia e transfiram os conhecimentos para a sua vida cotidiana.

A escolha sobre esse tema derivou da minha proximidade e também da relevância social que traz consigo, porém, devemos ter clareza que as aulas foram baseadas no contexto de uma saúde mais ampla, não se restringindo apenas na abordagem da doença e/ou alarmando os alunos sobre ela, mas teve o intuito de conscientizar e refletir para que se tornassem críticos e autônomos sobre esse tema em suas vidas cotidianas. Logo, outras formas para contemplar esse objetivo poderiam e deveriam ser utilizadas.

Após as poucas aulas ministradas (8) foi possível identificar a incorporação das ciências humanas aos discursos dos alunos – antes só biológicos –, bem como a melhora das suas respostas referente ao conceito de saúde e diabetes, provavelmente porque compreenderam a complexidade envolvida no tema. Porém, não cabe apenas à disciplina EF abordar o conteúdo saúde, este deve ser tratado de forma interdisciplinar aumentando ainda mais o conhecimento e reflexão dos alunos, já que cada disciplina pode contribuir de uma forma diferente dentre os seus objetos de estudos.

Contudo, devemos ter clareza de que o pouco tempo em que ministrei as aulas podem não ter contribuído para a incorporação de atitudes positivas fora da escola

para toda a vida desses alunos. Entretanto, um trabalho realizado durante toda a vida escolar baseada nessa visão mais ampla e trabalhada nas mais variadas disciplinas e não somente na EF, os alunos poderiam sim desenvolver tais atitudes positivas em relação a sua saúde.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010, 14 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diabetes Mellitus**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 64 p. il. – (Cadernos de Atenção Básica, n. 16) (Série A. Normas e Manuais Técnicos).
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de políticas e Saúde. **Plano de reorganização da atenção à hipertensão arterial e ao diabetes mellitus**: manual de hipertensão arterial e diabetes mellitus. Brasília, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Os Temas Transversais). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Yara M. Saúde, sociedade e vida: um olhar da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio, 2006.
- DIANA, Fernando; RAMOS, Glauco N. S. A perspectiva discente da educação física no ensino médio. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8. **Anais...** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2000.
- FLEURY, Paulo. et al. Construção e validação de instrumento de avaliação de promoção da saúde ao nível local. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, n.3, p.44-99, s/d.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. São Paulo: Loyola; 1992. 63p.
- GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não- lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, 2009. P. 9-24.
- HALLAL, Pedro C. et al. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, junho, 2006
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NEGRINI, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. A. N. S. (Org). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999, p. 61 – 93.
- PALMA, Alexandre. Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.2, p. 23-39, janeiro, 2001.

RAMOS, Glauco N. S.; FERREIRA, Lílian A. Parâmetros curriculares nacionais: educação física e saúde. **Corpoconsciência**, Santo André, v.5, p.55-63, 2000.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes**: Tratamento e acompanhamento do diabetes mellitus.2006. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/abcad16.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE TEMAS AMBIENTAIS

Miriam Suleiman¹
Maria Cristina de Senzi Zancul

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, discussões sobre a degradação do meio ambiente e os problemas decorrentes dela começaram a ganhar ênfase em diversos países. As sociedades atuais, percebendo o reflexo de um modelo de desenvolvimento pautado em uma exploração insustentável dos recursos naturais, despertaram para uma maior atenção aos problemas ambientais.

Diversos encontros, envolvendo a temática ambiental, começaram a acontecer, principalmente após a década de 1960. Dentre eles, destacamos a Conferência em Educação na Universidade de Keele, Grã-Bretanha, em 1965, na qual o termo *Environmental Education* (Educação Ambiental) foi utilizado pela primeira vez. Neste encontro, ficou estabelecido que a Educação Ambiental deveria se tornar parte essencial da educação de todos os cidadãos.

Outros acontecimentos, como a fundação do Clube de Roma, em 1968, a Conferência de Estocolmo, na Suécia, em 1972, e a Conferência de Tblisi, na Geórgia, ex-União Soviética, em 1977, tiveram destaque por debater questões ambientais e a deterioração da qualidade de vida das populações humanas. A Conferência Rio-92, ocorrida no Brasil, foi um importante marco para discutir temas referentes ao meio ambiente. Neste evento, que contou com a participação de 170 países, foi aprovada a Agenda 21, contendo planos de ações, em escala global, visando a sustentabilidade ambiental.

No Brasil, a aprovação da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6938, de 17/01/81), foi um marco importante para a adoção de medidas mais efetivas com relação aos problemas ambientais. Posteriormente, a assinatura da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795, de 27/04/99), determinou os princípios básicos e os objetivos fundamentais da Educação Ambiental no país, além de instituir a capacitação de recursos humanos, produção e divulgação de material educativo e o acompanhamento e avaliação de atividades envolvendo a temática ambiental. Essa Lei incluiu, ainda, a Educação Ambiental nos currículos de instituições de ensino

¹Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/SP. mirsuleiman@ig.com.br.

públicas e privadas, em todas as modalidades: ensino fundamental, médio, profissionalizante, superior, educação especial e de jovens e adultos (BRASIL, 1999).

Em 1988, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Meio Ambiente foi incluído como um Tema Transversal. Segundo os PCN: apresentação aos Temas Transversais (BRASIL, 1998a), estes devem ser trabalhados de forma integrada a todas as disciplinas, articulando o estudo escolar a questões sociais, no sentido de promover o uso desses conhecimentos pelos alunos em situações de sua vida extraescolar.

No que se refere à implementação da Educação Ambiental no Brasil, diversos autores consideram que esta é uma realidade nas escolas. A demanda social e a introdução de políticas públicas conferem à escola o papel de trabalhar com as questões ambientais. No entanto, de acordo com Jacobi (2005), as práticas educativas acontecem predominantemente por meio de ações pontuais, descontextualizadas, deslocadas de uma proposta pedagógica, sem haver o questionamento do padrão civilizatório, realimentando uma visão simplista e reducionista. Guimarães et al (2009) afirmam que, embora cada vez mais os educadores ambientais venham buscando incorporar estratégias diferenciadas em Educação Ambiental em suas aulas, eles ainda são minoria, atuando de forma isolada dentro de uma prática pedagógica tradicional e conservadora, que é hegemônica no contexto escolar.

Várias investigações têm buscado identificar concepções de professores sobre meio ambiente e Educação Ambiental e de que forma os temas referentes à Educação Ambiental vêm sendo trabalhados nas escolas. A pesquisa de Reis Júnior (2003) investigou o trabalho de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental com relação à Educação Ambiental. Os resultados apontam, em relação aos professores, dificuldades de compreensão de conceitos como meio ambiente e Educação Ambiental além da manifestação de concepções quase sempre genéricas, relacionando o meio ambiente à natureza. As práticas pedagógicas analisadas no referido estudo eram, quase sempre, centradas no professor e no livro didático, com poucas atividades que enfatizassem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A conscientização dos alunos foi apontada pelos professores como forma de solucionar os problemas ambientais.

O trabalho de Fernandes Neto (2005) procurou identificar as concepções dos docentes da quarta série do Ensino Fundamental sobre meio ambiente e Educação Ambiental. Segundo a análise do autor, a maioria dos entrevistados apresentou uma visão de meio ambiente, que ele chamou de *genérica*, definida como o lugar onde se

vive, incluindo a natureza e os locais construídos pelo homem. Sobre as concepções de Educação Ambiental, a maior parte dos docentes apresentou uma visão que o autor denominou de *tradicional* ou *biológica*, que relaciona a Educação Ambiental com a preservação e conservação ambiental, valorizando a conscientização e a aquisição de conhecimentos para se alcançar um ambiente saudável.

A pesquisa realizada por Machado (2007) buscou investigar, dentre outros aspectos, concepções de meio ambiente, Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável, de professores de diferentes disciplinas que lecionam de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e como esses docentes incorporam a temática ambiental no currículo escolar. A autora notou, na maior parte das respostas, um conceito que ela chamou de *convencional*, em que se vê uma valorização da aquisição de conhecimentos científicos e a prevalência de uma ética antropocêntrica² nas relações entre sociedade e natureza. Percebeu, ainda, que era frequente o desenvolvimento de projetos envolvendo a temática ambiental, além da realização de atividades pontuais, restritas a datas comemorativas, por parte de alguns professores.

A investigação de Ferrari (2009) a respeito de como a temática ambiental é desenvolvida em escolas municipais do Ensino Fundamental, procurou identificar visões de educadores sobre Educação Ambiental. O autor encontrou uma variedade de respostas, que incluem desde uma visão que ele chamou de *utilitarista* dos recursos naturais, que enfoca o uso sustentável e a conservação da natureza, até concepções de cunho comportamental, que enfatizam a conscientização e a tomada de atitudes corretas em relação ao meio ambiente. O autor constatou que o trabalho com a Educação Ambiental presente nas escolas pesquisadas tinha como foco central uma mudança de hábitos nos alunos, considerada fundamental para a qualidade de vida dos mesmos e a sustentabilidade do planeta.

Os resultados dos trabalhos focalizados revelam que os professores apresentam visões de meio ambiente muitas vezes como sinônimo de natureza ou de locais construídos pelo homem. Além disso, apontam que os professores valorizam a aquisição de conceitos científicos, a conscientização e as mudanças de comportamentos individuais para a resolução de problemas envolvendo o meio ambiente. As práticas, de modo geral, são pontuais, restritas a datas comemorativas e com ênfase na conscientização dos alunos e no desenvolvimento de atitudes individuais em relação aos problemas ambientais.

²A autora utilizou o conceito de ética antropocêntrica presente no artigo: TOZONI-REIS, M. F. C. Formação de educadores ambientais e paradigmas em transição. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

Embora Meio Ambiente seja um dos Temas Transversais, a ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento, a disciplina Ciências tem sido identificada como uma das áreas que trata diretamente de várias questões envolvendo esse tema. Nos PCN para Ciências Naturais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), encontramos assuntos referentes a meio ambiente em todos os eixos temáticos. O documento recomenda que, ao tratar das questões ambientais, procure-se ir “além dos aspectos técnicos, considerando-a também como fruto de formas e padrões de organização social” (BRASIL, 1998b, p. 45). Ao lidar com o tema em sala de aula, recomenda-se que o aluno seja estimulado a participar, refletir, manifestar-se e debater com os membros de sua comunidade sobre as questões envolvendo o meio ambiente e sua deterioração.

Os PCN para Ciências Naturais (BRASIL, 1998b) enfatizam o desenvolvimento de posturas reflexivas e investigativas nos alunos, de forma que eles possam atuar na sociedade e exercer efetivamente sua cidadania. Para isso, o professor tem um papel fundamental, pois é ele quem vai informar, apontar questionamentos, estabelecer relações, trazer atividades desafiadoras, organizar o trabalho, etc. O professor é responsável pela seleção de temas que despertem o interesse do aluno e incentivem o debate das questões abordadas.

Pela importância do papel do professor como agente formador de sujeitos críticos com relação às questões ambientais e atuantes na sociedade, acreditamos ser de fundamental relevância que ele esteja preparado para lidar com essa temática. Os docentes devem realizar seu trabalho com uma base teórica sólida e inserir no cotidiano escolar práticas que levem efetivamente a uma mudança de posturas frente aos problemas ambientais. Nesse sentido, entendemos que são relevantes as pesquisas que procurem conhecer as concepções de professores sobre temas ambientais e que busquem identificar seus posicionamentos sobre como deve ser o trabalho com tais questões nas escolas. A partir de estudo dessa natureza é possível pensar a preparação dos docentes para lidar com temas de meio ambiente e fundamentar ações visando uma formação que possibilite um trabalho mais efetivo nas escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Ambiental assume um papel relevante, em relação ao objetivo de formar indivíduos críticos frente às questões ambientais. De acordo com Dias (2004), os programas de Educação Ambiental devem proporcionar a preparação do indivíduo

para uma mudança de paradigma que favoreça uma alternativa para o uso infinito dos recursos naturais na direção de um desenvolvimento que leve em conta a preservação desses recursos e a sustentabilidade ambiental.

Segundo Guimarães (2004), um projeto de Educação Ambiental conservador, voltado apenas para a educação comportamental do indivíduo, não é capaz de produzir as transformações significantes na realidade socioambiental. Assim, uma Educação Ambiental crítica aponta para a necessidade da construção de uma cidadania ativa, para a percepção dos problemas ambientais e suas relações de causa e efeito, bem como para a efetiva participação nos processos de transformação social e constituição de novos paradigmas que consolidem a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável.

Loureiro (2002), afirma que as ações ambientais não devem ter como foco apenas o indivíduo, com ênfase em aspectos comportamentais e morais, mas que a estrutura social deve ser analisada. Essas ações precisam vir associadas a “mudanças estruturais, assegurando uma sociedade sustentável nas múltiplas dimensões que compõem a vida” (LOUREIRO, 2002, p. 21).

Carvalho (2008) explica que a prática educativa é um processo que visa à formação de um sujeito enquanto ser social e historicamente situado. A educação não se reduz a uma intervenção focalizada no indivíduo, mas deve ser pensada em conexão com o mundo em que vivemos e pelo qual somos responsáveis. Nesse sentido, a Educação Ambiental crítica deve “contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, 2008, p. 156/157).

Reigota (2004) afirma que a Educação Ambiental deve ser compreendida como uma educação política, que prepare os sujeitos para “exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (REIGOTA, 2004, p. 10). Para o autor, a Educação Ambiental deve proporcionar ao indivíduo o conhecimento e a consciência dos problemas globais e procurar incentivá-lo a participar de forma ativa na solução destes problemas dentro de seus contextos e de sua realidade.

De acordo com Tozoni-Reis (2006), para além de uma transmissão de conteúdos, a Educação Ambiental crítica considera que os conhecimentos devem ser “apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa” (TOZONI-REIS, 2006, p. 97), de forma a

contribuir no processo de conscientização dos sujeitos e na construção de sociedades sustentáveis.

Na percepção de Sauv  (2003), a Educa o Ambiental   uma dimensão complexa da educaço global, não devendo ser considerada de maneira restrita, apenas como uma ferramenta para a resolu o de problemas ambientais e mudanças de comportamentos. Para a autora, o meio ambiente deve ser compreendido em suas diversas representa es, entre as quais: como *natureza* (que se deve preservar, apreciar), como *fonte de recursos* (para administrar, compartilhar), como *problema* (a ser resolvido ou prevenido), como *território* (lugar a que pertence uma identidade cultural), como *biosfera* (do qual os seres viverão juntos em longo prazo), como *projeto comunitário* (no qual todos devem comprometer-se). A autora entende que tais representa es estão relacionadas e são complementares e que uma Educa o Ambiental limitada a uma delas seria incompleta e corresponderia a uma visão restrita da relaço com o mundo.

De acordo com o que defendem os autores mencionados, o trabalho com a Educa o Ambiental não deve estar voltado apenas   conscientiza o e   aquisi o de comportamentos corretos, tampouco centrar-se unicamente em a es individuais, mas precisa estar no cerne do processo educativo. A Educa o Ambiental crítica propõe a formaço de pessoas que sejam capazes de perceber o papel das estruturas social, política, econômica e cultural no tratamento das questões ambientais e na qualidade de vida das popula es humanas. A compreensão do panorama ambiental em escala global fornece condi es para que os sujeitos possam analisar e intervir na sua própria realidade, de forma individual e coletiva, visando   sustentabilidade ambiental e melhores condi es de vida para o ser humano e as demais espécies.

O objetivo do presente trabalho foi verificar as concep es de professores de Ciências de escolas públicas de 6  a 9  anos do Ensino Fundamental sobre meio ambiente e Educa o Ambiental e sobre como deve ser o trabalho com essa temática nas escolas. A partir dos resultados encontrados, procuramos estabelecer rela es com pesquisas já realizadas e com as orienta es de autores que pertencem   vertente da Educa o Ambiental crítica.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui relatada   parte de um trabalho de Mestrado, cujo objetivo principal foi investigar as concep es dos professores de Ciências do Ensino Fundamental (6  a 9  anos) de escolas públicas de uma cidade do interior paulista

sobre o tratamento de temas ambientais dentro dessa disciplina. Os procedimentos para a coleta de dados foram fundamentados em autores que tratam das abordagens qualitativas em educação, entre os quais Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986). Realizamos entrevistas semi-estruturadas com dez professores que lecionam a disciplina Ciências em dez diferentes escolas estaduais no município. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Todos os professores participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o sigilo das informações e afirmando todos os preceitos éticos para a realização da pesquisa.

Na análise dos dados buscamos identificar as concepções dos professores sobre meio ambiente, Educação Ambiental e como deve ser o trabalho com essa temática nas escolas. Apresentamos as informações em gráficos e agrupamos os dados em categorias por nós estabelecidas. A elaboração de tais categorias teve como base os trabalhos de Reis Júnior (2003), Fernandes Neto (2005), Machado (2007) e Ferrari (2009). Os resultados são apresentados a seguir.

DISCUSSÃO

Conforme dito anteriormente, todos os professores entrevistados lecionam a disciplina Ciências. Pelas informações obtidas, podemos caracterizar os entrevistados como um grupo predominantemente feminino, com um maior número de professores acima dos quarenta anos de idade. A maior parte dos docentes tinha mais de vinte anos de atuação na carreira docente e cumpria uma jornada de trabalho superior a trinta horas semanais. Trata-se, portanto, de um grupo bastante experiente e com ampla prática consolidada na disciplina Ciências. Sobre suas concepções de meio ambiente, os professores entrevistados apresentaram cinco tipos de respostas, as quais apresentamos no Gráfico 1:

Gráfico 1: Concepções dos professores sobre meio ambiente

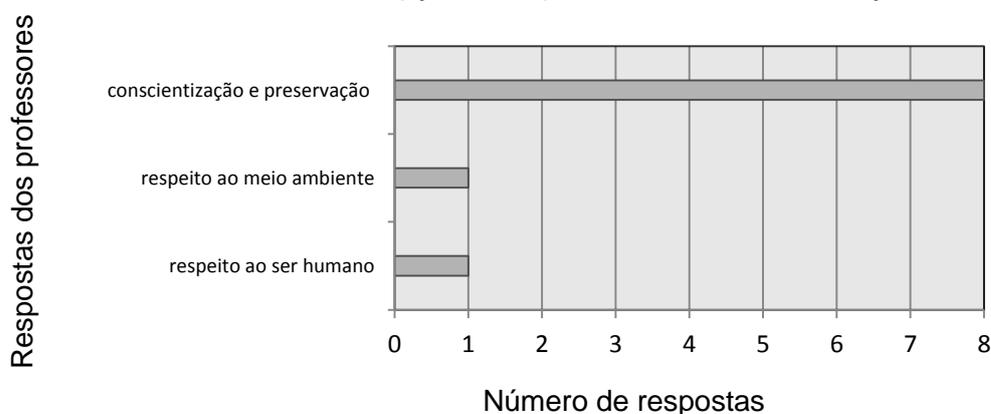


Estas respostas podem ser agrupadas em duas categorias, a *Antropocêntrica* e a *Naturalista*, conforme descrevemos a seguir:

- *Concepção Antropocêntrica*: o meio ambiente é percebido como o local onde o ser humano vive ou os ambientes construídos pelo homem, podendo ser a residência, a sala de aula e tudo o que há ao redor. Estão incluídas nesta categoria quase todas as falas dos entrevistados (nove das dez respostas), conforme observamos no Gráfico 1: “é onde o aluno está”, “é tudo que está ao nosso redor”, “é onde a gente vive”, “é um bem que devemos cuidar”. Todas essas respostas referem-se ao local habitado pelo ser humano, cabendo a ele cuidar e preservar o ambiente em que se vive.
- *Concepção Naturalista*: concepção apresentada por um dos entrevistados, em que o meio ambiente é visto como natureza, com interação entre os seres vivos, incluindo o homem, e os fatores não-vivos. Nesta concepção, os seres vivos dependem um dos outros e também do ambiente físico.

Com relação às concepções sobre Educação Ambiental, as respostas dos entrevistados foram classificadas em três categorias: *Conscientização e preservação*, *Respeito ao meio ambiente* e *Respeito ao ser humano*. No Gráfico 2 temos o número de respostas em cada categoria.

Gráfico 2 - Concepções dos professores sobre Educação Ambiental



Para a maior parte dos professores (oito professores), a Educação Ambiental refere-se à conscientização dos alunos sobre a preservação do meio ambiente. A análise das falas mostrou que muitos docentes consideram a aquisição de conhecimentos científicos sobre o meio ambiente como premissa básica para que o aluno possa se conscientizar e respeitar a natureza. Observamos, também, um interesse maior na ideia de preservação ambiental para a sobrevivência do ser humano, sendo este o grande responsável pela degradação ambiental. Assim, os entrevistados entendem que é preciso que haja conscientização e tomada de atitudes

individuais no dia a dia para que haja preservação dos recursos do planeta, garantindo-os para as futuras gerações.

Sobre a visão dos professores a respeito da importância de se trabalhar as questões ambientais na escola, grande parte dos docentes apontou a conscientização dos alunos como essencial para a preservação do meio ambiente local (a casa, a rua, a sala de aula, a escola), no sentido de desenvolver posturas individuais de preservação da natureza (não desmatar, não jogar lixo na rua, etc). Percebemos uma ênfase por parte de alguns educadores em formar cidadãos para o futuro, isto é, pessoas que na vida adulta terão atitudes corretas em relação ao meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procuramos investigar as concepções de professores de Ciências sobre meio ambiente e Educação Ambiental e como eles percebem a importância de trabalhar essa temática nas escolas. Pelas falas dos entrevistados, podemos dizer que eles apresentam uma visão restrita de meio ambiente, considerado como sinônimo de natureza ou o local habitado pelo homem.

Com relação à Educação Ambiental e a importância de trabalhar essas questões na escola, percebemos que os docentes enfatizam a aquisição de conhecimentos científicos, a conscientização dos alunos para terem comportamentos corretos em relação ao ambiente e uma preocupação na formação do “cidadão do futuro”. Além disso, as falas dos professores demonstram uma preocupação com a conservação da natureza por meio de atitudes individuais referentes ao local onde o sujeito se encontra (não jogar lixo na rua, não sujar ou depredar a escola..).

Nossos resultados a respeito das concepções de professores sobre meio ambiente, Educação Ambiental e sobre o trabalho com os temas ambientais na escola apresentam aproximações com os encontrados por Reis Júnior (2003), Fernandes Neto (2005), Machado (2007) e Ferrari (2009). Entendemos que noções restritas de meio ambiente e uma Educação Ambiental que enfatiza aspectos comportamentais individuais não atendem às determinações de uma Educação Ambiental crítica, pouco contribuindo para uma visão mais abrangente, conforme recomenda Sauv  (2003).

Segundo a abordagem crítica em Educação Ambiental, o foco do tratamento das questões envolvendo o meio ambiente não deve ser apenas o indivíduo, sendo importante analisar toda a estrutura social. Desse modo a tomada de atitudes deve acontecer por meio de processos tanto individuais como coletivos, que resultem em uma sustentabilidade ambiental. Para a formação de sujeitos capazes de promover as

necessárias mudanças sociais que culminem nessa desejada sustentabilidade, a escola e o professor têm papel fundamental. Ressaltamos a importância de uma maior atenção na capacitação de recursos humanos, para que estes possam apoiar suas práticas em bases teóricas sólidas e que tenham uma visão abrangente do tema, contribuindo, dessa forma, para a efetivação da Educação Ambiental em nossas escolas de forma crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 02 set. 1981. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Acesso em 13 fev. 2010.
- BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 27 abr. 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em 21 fev. 2010.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília, MEC/SEF, 1998a. 436p.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 138 p.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- FERNANDES NETO, J. **Das concepções às práticas: educação ambiental, meio ambiente e qualidade de vida no ensino fundamental.** 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2005.
- FERRARI, A. H. **Educação ambiental em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Araraquara: do projeto político-pedagógico à sala de aula.** 2009. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2009.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- GUIMARÃES, M. et al. Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. Pesqui.**, v. 31, n.2, 2005. p. 233-250.
- LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.;

- CASTRO, R. S. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-51.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, J. T. **Um estudo diagnóstico da educação ambiental nas escolas do ensino fundamental do município de Piracicaba/SP**. 2007. 194f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.
- REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- REIS JÚNIOR, A. M. **A formação do professor e a educação ambiental**. 2003. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.
- SAUVÉ, L. 2003. Perspectivas curriculares para la formación de formadores em educación ambiental. In: FORO NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EM LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL, 1., 2003, San Luis Potosi. **Anais...** San Luis Potosi, 2003, p. 1-13.
- TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, 2006, p. 93-100.

O CORPO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO

Ana Carolina Biscalquini Talamoni¹

INTRODUÇÃO

Pesquisadores da área da Educação vêm se preocupando com a abordagem fragmentada do corpo humano na educação formal, o que tem impedido aos alunos uma visão sistêmica e, portanto mais realista, do funcionamento orgânico bem como tem excluído do âmbito escolar questões socioculturais mais amplas como as relativas à saúde e à sexualidade. Pensar o tratamento dirigido ao corpo na educação implica em questionar as possibilidades que esta educação oferece aos alunos para que construam uma imagem corporal e uma ideia de ser humano que seja compatível com os objetivos mais altos da educação, que consistem na formação de indivíduos conscientes, capazes de ter atitudes responsáveis com relação as suas próprias vidas, no exercício da cidadania (BRASIL, 2000). Ora, se o objetivo da educação é a “formação de alunos enquanto sujeitos sociais e culturais”, a relação entre aquilo que se ensina e o que se aprende sobre o corpo na educação formal tem implicações na corporeidade dos indivíduos que têm sido incitados a vivenciar seus corpos como “uma grande máquina humana” e não a partir de suas experiências pessoais ou sociais (MACEDO, 2005, p. 133).

O corpo humano tem sido retirado dos espaços culturais que ocupa, sendo tratado pelos livros didáticos como “objeto de manipulação” dos cientistas, ou ainda, retirados de sua dimensão biológica ao ser reduzido ao mecânico em analogias com máquinas e outros objetos/entidades inanimados (TALAMONI, 2007; MACEDO, 2005; TRIVELATO, 2005; ROSA, 2004; SILVA, 2005). A ênfase dada na dimensão biológica do corpo em detrimento de outras inerentes aos seres humanos como a psicológica e a cultural é prejudicial à formação dos alunos, no sentido de que fazem supor que todos os indivíduos vivem seus corpos da mesma maneira. O corpo é um “suporte para a identidade dos sujeitos” e assim sendo, uma “concepção biologizada” de corpo atuaria no sentido da “essencialização” das identidades dos sujeitos, um dos caminhos adotados pela modernidade para o estabelecimento de identidades fixas, porque

¹Psicóloga. Doutora em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. Membro do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Epistemologia da Biologia. Email: carolinalatalamoni@gmail.com

naturais, impedindo ou invalidando as discussões acerca das diferenças (MACEDO, 2005, p. 137).

Os currículos de ciências tentam ressaltar nossa condição de “humanos universalmente idênticos”, em função de uma base genética e biológica comum, mas exclui das discussões o fato de que alunos e professores, ao mesmo tempo em que lidam com os conteúdos científicos veiculados por uma determinada grade curricular, o fazem num determinado espaço-tempo, que é o da escola, nos quais vivem sentimentos de pertencimento além de outras experiências corporais que mostram que “suas identidades são contingentes e que seus corpos são alterados pela cultura” (MACEDO, 2005, p. 138).

O livro didático e mais especificamente o de ciências tem sido considerado tanto por alunos quanto por professores do ensino fundamental como uma das principais fontes de informação, balizando tanto o ensino quanto a aprendizagem de conteúdos científicos relativos ao corpo humano (TALAMONI, 2007). Por este motivo, o presente trabalho tem por objetivo realizar a análise de conteúdo de um livro didático utilizado pelo 8º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de ensino situada na cidade de Bauru.

METODOLOGIA

O livro didático elencado para análise foi O corpo humano - Coleção Novo Pensar, de Demétrio Gowdak, Editora FTD (GOWDAK, 2006) o que se deu em função da indicação da coordenação de uma escola municipal de Bauru; esta escolha se deu em função deste livro estar sendo utilizado pela população pesquisada no âmbito de uma investigação maior de mestrado, destinado à investigação das concepções de corpo junto a alunos e professores do ensino fundamental (TALAMONI, 2007).

Os conteúdos do livro foram tratados a partir das técnicas da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), envolvem “*um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*”. Para tanto, deverão ser construídas categorias que, para o autor, representam “*uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos*” (BARDIN, 1997, p. 117).

Assim sendo, foi realizada uma breve leitura do livro, com o intuito de verificar as abordagens metodológicas utilizadas bem como identificar as possíveis representações de corpo, contidas nos conteúdos por ele veiculados.

Dentre os diversos motivos pelos quais se torna relevante considerar os conteúdos veiculados pelo livro didático, é possível apontar o fato de que o livro didático muitas vezes é uma “referencial essencial” na prática profissional do professor de ciências, além de se constituir em uma fonte importante de informações que contribui para a construção e/ou manutenção das representações de corpo. Além disso, as representações implícitas e explícitas no livro, além da organização e distribuição dos conteúdos, poderão favorecer, ou não, a representação de um corpo integrado, que corresponda ao corpo do aluno (SHIMAMOTO, 2004), e que é um desafio não só à prática docente, mas também aos próprios autores de livros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o autor do livro didático analisado, o livro procura estar de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sendo que as atividades propostas estariam propiciando não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o questionamento, a atitude crítica, o desenvolvimento de habilidades e atitudes por parte dos alunos, o que se configurariam como necessidades/exigências da própria política educacional brasileira, explicitada pela LDB e pelos próprios PCN. No entanto, observa-se que a maioria das atividades propostas, mesmo que objetivem relacionar os conteúdos científicos com o cotidiano do aluno e com outras disciplinas, está longe de abordar questões sociais mais amplas que incitariam ao aluno um posicionamento crítico.

Com relação ao Manual do Professor, este deverá, segundo o autor, subsidiar a prática reflexiva do professor, mas este se resume a uma breve apresentação dos objetivos dos PCN e LDB para o ensino de ciências no ensino fundamental e à divisão dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, sobre os quais falaremos mais tarde.

Quanto à apresentação do livro, pode-se dizer que o mesmo possui muitas ilustrações, fotos e quadros em todos os seus capítulos. É bem colorido, provavelmente com o intuito de diferenciar os diversos conteúdos abordados além de tornar-se atrativo aos adolescentes. Suas páginas caracterizam-se por um excesso de informações, figuras, textos, o que dificulta num primeiro momento o entendimento, por parte do leitor, acerca da forma como o livro está organizado.

Seu conteúdo está dividido em seis “grandes blocos” nos quais estão inseridos treze capítulos. Observa-se que todos os capítulos possuem uma formatação semelhante; primeiro, faz uma breve introdução sobre o assunto a ser estudado, seguido pelo conteúdo de ciências propriamente dito. Ao final de cada capítulo ou assunto específico, são apresentados dois “quadros” coloridos, cada um ocupando aproximadamente uma página inteira, com os respectivos enunciados: “Fique mais informado” e “Esclarecendo”. Nestes espaços, são abordados conteúdos científicos mais atuais, a história da ciência, dados de pesquisa recentes, ou ainda, informações que correlacionem o conteúdo estudado com aspectos sociais, culturais ou médicos, numa tentativa de contextualizar o que foi aprendido com a vida dos alunos, porém a título de “curiosidade”.

Logo após estes quadros, há uma outra seção, denominada “Agora é sua vez” caracterizada por um conjunto de atividades, mais especificamente de perguntas, acerca do assunto abordado, seguido de um “Desafio”, que consiste em atividades ou problemas que partem de questões cotidianas, provavelmente com o intuito de impelir o aluno a correlacionar os conteúdos estudados com sua aplicação prática na vida dos indivíduos. Ao final do capítulo, há sempre a sugestão de sites e filmes.

O conteúdo a ser desenvolvido ao longo do ano está dividido, portanto, em seis grandes blocos e treze capítulos, sendo que, pelo interesse de pesquisa que resultou neste trabalho, as análises mais minuciosas ficaram foram dirigidas ao conteúdo do bloco 3 -Reprodução, desenvolvimento e hereditariedade- que tratava do tema corpo humano. No entanto, foi realizada uma breve descrição dos outros blocos com o intuito de verificar como o corpo aparece subliminarmente nos outros blocos.

No Bloco 1: “Organização geral do ser humano”, está contida a introdução do livro bem como uma breve introdução dos assuntos a serem estudados nos primeiros dois capítulos: “Existe uma grande variação na aparência dos seres humanos, mas todos têm um corpo com as mesmas estruturas básicas, com uma organização geral semelhante, iniciando pelo nível molecular, passando pelos níveis celular e histológico e chegando aos órgãos e sistemas” (GOWDAK, 2006, p. 7).

De acordo com esta introdução, fica claro logo de início que, ao longo do livro, o corpo humano será concebido como algo “natural”, semelhante em todos os indivíduos, o que fará pressupor que, também as percepções corporais são semelhantes, como no caso, as vivências referentes à menarca e às transformações corporais decorrentes da adolescência.

No Bloco 2: “O corpo humano em atividade”, são abordadas questões como funções vitais, alimentação, digestão bem como a questão da obesidade, obesidade infantil, alimentação materna, e a “Pirâmide dos alimentos”; respiração, circulação, e excreção sendo abordada a importância dos exercícios físicos que, através de fotos, remetem à representação de um certo estilo de vida a ser adotado que, considerado como saudável, baseia-se na alimentação equilibrada e a prática, frequente, de esportes; funções de relação e funções de coordenação (Sistema nervoso).

Observa-se que logo acima da apresentação do Bloco 3, “Reprodução, desenvolvimento e hereditariedade”, ainda no índice do livro, há uma foto de três laços vermelhos, símbolo do dia internacional de combate à Aids, demonstrando talvez, qual seja a maior preocupação dos autores (ou da própria educação) ao abordar temas relativos à sexualidade humana. Dentro deste bloco estão contidos conteúdos como “Sexualidade e Reprodução” (sistema genital, educação sexual, e reprodução humana).

Este capítulo inicia-se afirmando que existem diferenças entre o sistema genital feminino e o sistema genital masculino. Introduz o sistema genital masculino, correlacionando-o com sua função na reprodução, ou seja, com a produção de espermatozoides. Junto ao texto, são apresentadas ilustrações ou figuras esquemáticas, sejam elas “o testículo em corte vertical” e o “esquema do sistema urogenital masculino”.

Quanto ao sistema genital feminino, observa-se que ele tem duas funções, a reprodução, e a gestação. As figuras ilustrativas referem-se ao “esquema do sistema genital feminino” e à “representação dos órgãos genitais femininos externos”. O próximo conteúdo refere-se ao ciclo sexual da mulher, assunto este que é de bastante interesse para as adolescentes entrevistadas. Observa-se, no entanto, que o texto refere-se a muitos termos que talvez sejam, até então, desconhecidos pelas adolescentes, além de uma linguagem extremamente técnica, de difícil entendimento, além de que não há uma explicação acerca da menarca e das modificações hormonais e fisiológicas das quais decorre:

O ciclo menstrual propriamente dito tem início no primeiro dia da menstruação, e geralmente no 14º dia o folículo ovárico expulsa o ovócito – é a ovulação. Depois de o folículo liberar o ovócito, ele passa a ser chamado corpo-lúteo ou corpo-amarelo, que secreta progesterona, hormônio que leva a um espessamento ainda maior dos vasos sanguíneos da mucosa uterina ou endométrio.

Desde o 14º dia, ou ovulação, o corpo-lúteo é mantido pelo hormônio luteinizante (LH) da hipófise, porém a produção de progesterona ocorre por um tempo limitado, e com a queda do seu nível há a

descamação do endométrio, sangramento chamado menstruação, no 28º dia [...] (GOWDAK, 2006, p. 176)

Observa-se que, provavelmente, sem a ajuda permanente do professor e sem uma prévia preparação dos alunos acerca de determinados conceitos, não há possibilidade de que as adolescentes compreendam a menstruação enquanto um fenômeno corporal, sendo que a aprendizagem, assim, fica restrita à apreensão de conceitos sem relação entre si e sem relação com o corpo vivido. Ainda dentro deste capítulo, é abordada a “educação sexual”. Dentro deste tópico, estão inseridos subitens como: “comportamentos sexuais”, “masturbação”, “homossexualidade”, “heterossexualidade”, “bissexualidade e transexualidade”.

Com relação aos comportamentos sexuais, são abordadas questões relativas à capacidade procriativa do adolescente, bem como seu desejo em satisfazer suas necessidades sexuais, “o que nem sempre é possível devido às normas sociais a ele impostas”. O livro ainda atenta para o fato de que “alguns lutam contra os próprios desejos sexuais, outros os satisfazem de forma errada. Essa última opção pode fazer da adolescência uma fase de alto risco, com possibilidade de gravidez indesejada, ocorrência de abortos, e de doenças sexualmente transmissíveis” (GOWDAK, 2006, p. 179-180).

Parece ficar implícito, no discurso acerca dos comportamentos sexuais, uma recomendação aos jovens, para que estes contenham sua sexualidade, “lutando contra os próprios desejos”, sob o risco de sofrerem consequências perniciosas para suas vidas. É importante ressaltar que não cabe à pesquisadora julgar o discurso mais apropriado acerca da iniciação sexual para jovens de 12 ou 13 anos, mas que, em se tratando de educação sexual, toda e qualquer recomendação deve ser explícita e fundamentada de modo não coercitivo.

No subitem “Masturbação”, o comportamento masturbatório é deficiente por uma ação com conseqüente obtenção de prazer e satisfação. Há uma preocupação dos autores em desmistificar algumas ideias como: “masturbação causa espinhas no rosto” ou “debilidade mental”. O texto também observa que se trata de um comportamento que é considerado “normal do ponto de vista biológico e sexológico” mas que do ponto de vista ético, religioso ou social nem sempre é considerado da mesma forma, o que pode ocasionar muitas angústias aos adolescentes. (GOWDAK, 2006, p. 180).

No subtópico “A homossexualidade, a heterossexualidade, a bissexualidade e a transexualidade”, os autores buscam definir estes padrões de comportamento e de relacionamentos interpessoais, salientando que se trata de uma escolha individual, já

que até então, a ciência não encontrou nenhum fator genético que determine a opção sexual. Logo após estas explicações, ainda no mesmo capítulo, são abordados os “riscos associados à sexualidade”, reiterando a importância do acesso às informações para que o jovem fique apto a “mudar seu comportamento”, sentindo-se seguro com relação às atitudes que deve tomar. O primeiro risco associado à sexualidade é a gravidez, que até então, não foi abordada pelo livro em nenhum de seus aspectos (concepção, gestação, alterações fisiológicas, anatômicas, psicológicas, etc.). Logo em seguida, são apresentados os principais métodos contraceptivos (alguns com fotos) sequenciados pela questão do aborto e sua ilegalidade no Brasil. O problema das doenças sexualmente transmissíveis é abordado através da apresentação de uma tabela com as principais doenças, formas de contágio e prevenção, sendo que o texto dá uma ênfase maior na Aids, por ser ela uma “doença letal”.

Ainda como um último subitem deste capítulo, encontra-se a reprodução humana, quando são explicados os processos de fecundação, nidação, gestação e nascimento, com algumas ilustrações: “representação do acesso dos espermatozoides às tubas uterinas”, “diagrama da fecundação até a nidação”, “vista lateral colorida de embrião de seis semanas” (foto), “representação de momentos do parto normal”, e para finalizar o “processo” uma foto de uma criança, no momento de seu nascimento (ainda com o cordão umbilical, porém já limpa).

O livro ainda é constituído por: Bloco 4: Evolução dos seres vivos (Os evolucionistas e os mecanismos da evolução); Bloco 5: Biotecnologia (Saúde e tecnologia; Ética e tecnologia); Bloco 6: Ecologia (O ambiente e o ser humano) cujos conteúdos deverão ser analisados pela pesquisadora em trabalhos vindouros.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De um modo geral observa-se uma intenção dos autores em trabalhar interdisciplinarmente alguns conceitos previstos para o ensino de ciências na sétima série, o que é explicitado através de quadros informativos e da divulgação de outros meios (digitais) através dos quais os indivíduos poderão se informar. No entanto, acredita-se que estes quadros e/ou atividades propostas por si só não garantem um trabalho/aprendizagem interdisciplinar até mesmo porque são seções à parte do conteúdo formal do livro, podendo não ser utilizados.

A distribuição dos conteúdos em blocos, capítulos que compartimentalizam o conhecimento acerca do corpo, repetem uma fórmula já conhecida e característica da maioria dos livros didáticos e que se configuram em uma problemática sobre a qual as

pesquisas em didática das ciências vêm se debruçando e que, no trabalho com o corpo humano e outros conteúdos acabam por prejudicar uma visão sistêmica do homem e da natureza. A linguagem científica, não sendo simplificada ou dosada, acarreta num distanciamento ainda maior entre o corpo representado no livro e o corpo vivido por professores e alunos, o que dificulta a realização de uma aprendizagem significativa.

É importante salientar que, ao se tratar de um livro didático de ciências, este tem seu maior comprometimento com a abordagem dos conteúdos científicos específicos para a 7ª série, sendo que, a sexualidade não é uma especificidade do ensino de ciências, mas um tema transversal. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que os alunos possam se reconhecer sendo aquele corpo do qual o livro fala, o que se torna progressivamente difícil à medida que as representações e a própria linguagem científica distanciam o conhecimento da realidade do aluno, se impondo como algo difícil, restrito e muitas vezes abstrato.

É possível inferir que, ao avançar os conteúdos científicos, adentrando em alguns aspectos da “orientação sexual”, ou então os utilizando enquanto “ponto de partida” para a inserção de novos conteúdos, o professor de ciências estará também se aproximando de seus alunos e aproximando seus alunos dos conteúdos que deverão ser aprendidos, porque salienta aspectos das vivências corporais sobre os quais os adolescentes possuem curiosidade e sobre os quais também necessitam de informação, conforme constatado através das entrevistas e discussões realizadas.

Obviamente que o estudo do corpo não se restringe ao estudo dos sistemas genitais e da sexualidade, mas acredita-se que sob outros pontos de vista e pensando os demais sistemas, também existirão outras questões cotidianas pertinentes à vida dos alunos, que influenciam em sua corporeidade, e a partir das quais poderá se realizar uma abordagem mais humanizada do corpo.

Ainda com relação ao conteúdo do livro, no Caderno de Instruções do Professor, estes são subdivididos em conteúdos conceituais, procedimentais, e atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos e fatos que devem ser aprendidos, através da “aquisição de informações e pela vivência de situações que envolvam tais conceitos” (GOWDAK, 2006, p. 11). Os conteúdos procedimentais relacionam-se aos procedimentos, decisões e ações organizadas pelo professor para que o aluno seja capaz de aprender os conteúdos conceituais, enquanto os conteúdos atitudinais referem-se a normas, valores e atitudes, visados pela aquisição do novo conhecimento.

No Caderno de Instruções do Professor, estão elencados os “objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais” de cada capítulo do livro. Os objetivos conceituais, na maioria das vezes reportam-se a verbos como: caracterizar, dissertar, reconhecer, identificar, comparar, conhecer e comparar, atribuir, listar (hierarquicamente), definir, diferenciar, citar, compreender, conceituar, discorrer, descrever, apontar, dentre outros.

Quanto aos objetivos procedimentais, estes consistem em atividades que poderão ser desenvolvidas pelo professor junto a seus alunos, com o intuito de favorecer a aprendizagem, como por exemplo, buscar objetos cujas formas se assemelhem à determinadas estruturas/órgãos corporais, a comparar o corpo humano a uma cidade (cada célula, órgão e sistema é um constituinte da cidade) e a fazer outras analogias para melhor explicitação do conteúdo, além de outras práticas sugeridas. Estas analogias, se bem utilizadas poderão favorecer a aprendizagem significativa, no entanto, também poderão reiterar uma visão fragmentada do corpo, a partir do qual este é compreendido em termos puramente mecânicos.

A respeito dos objetivos atitudinais, estes provavelmente refletem um conjunto de atitudes e posicionamentos que se espera do aluno a partir dos conteúdos aprendidos. Dentre os diversos objetivos apontados, vale ressaltar o primeiro de todos, que é “demonstrar interesse pela Ciência como forma de compreender melhor o ambiente ao nosso redor” e que faz parte dos objetivos atitudinais de todos os capítulos do livro.

Ainda são apontados, e reiterados em todos os capítulos dos livros, objetivos como: posicionar-se criticamente perante os meios de comunicação, rejeitar o contato com o álcool, fumo e drogas, a ingestão de medicamentos sem orientação médica, desenvolver e manter práticas saudáveis relacionadas ao corpo e saúde, manter uma dieta variada e equilibrada, valorizar as atividades físicas, valorizar os avanços científicos e tecnológicos na área da saúde e da medicina, desenvolver e manter hábitos de higiene, valorizar o bem-estar, a qualidade de vida, o lazer e o silêncio como pré-requisitos à manutenção da saúde, reconhecer o paladar e o olfato como sentidos importantes para evitar a ingestão de alimentos estragados, proteger-se contra as doenças sexualmente transmissíveis, ter consciência das mudanças corporais relativas à adolescência – que não se dão de forma igual em todos os indivíduos, manter uma postura “tranquila” com relação à sexualidade e assimilar que a sexualidade faz parte da vida das pessoas, ter consciência de que práticas e atitudes desrespeitosas contra o próprio corpo comprometem a saúde, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise de conteúdo realizada, foi possível perceber o que se pretende que o aluno saiba e saiba fazer ao final da 8º ano do ensino fundamental; para além da compreensão de determinados conteúdos específicos, relacionados aos diversos sistemas do corpo, existe um discurso através do qual entende-se que o comprometimento maior do livro (ou da educação) relaciona-se mais com a formação do aluno no que diz respeito a ideias, valores e práticas que visam, em última instância, uma determinada forma do aluno pensar seu corpo, sua sexualidade, sua corporeidade, salientando, e reiterando diversas vezes, a importância dos cuidados com o corpo e a adoção de um estilo saudável de vida (fazendo exercícios e mantendo uma dieta equilibrada e “variada”), o que nem sempre é possível para a maioria dos alunos de escolas públicas, municipais ou estaduais, de nosso país. Estas contradições devem estar claras tanto na análise do livro didático quanto do manual do professor, já que os objetivos por ele explicitados nem sempre condizem com o conteúdo/abordagem apresentados implicitamente no livro através dos textos e atividades propostos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOWDAK, D. **Novo pensar**: com atualizações. São Paulo: FTD, 2006 (Coleção Novo Pensar), 4v. para alunos de 5ª a 8ª séries Conteúdo: 7ª ser. Corpo Humano.
- MACEDO, E. Esse corpo das ciências é o meu? In: AMORIM, A. C.; *et a/Ensino de Biologia*: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.p.131-140
- ROSA, G. F. O corpo feito cenário. In: MEYER, D.; SOARES, R. F. R. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 17-30.
- SILVA, E. P. Q. Quando o corpo é uma (dês) construção cultural. In: AMORIM, A. C.; *et a/Ensino de Biologia*: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p. 141-150.
- TALAMONI, A. C. B. **Corpo, ciência e educação**: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)- Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru, 2007.
- TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ ser humano habita nossas escolas? In: AMORIM, A. C.; *et a/Ensino de Biologia*: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p.121-130.

A CONCEPÇÃO DE (IN) JUSTIÇA EM CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

*Ana Paula Fantinati Menegon de Oliveira¹
Rita Melissa Lepre²*

INTRODUÇÃO

A questão da justiça, bem como a noção de Direitos Humanos, acompanha a história da humanidade. As sociedades, ao longo do tempo e inspiradas nesses conceitos, reservadas as particularidades de cada época, buscam nortear a convivência pacífica entre os homens. Essas noções permeiam o universo humano desde os primeiros anos de vida da criança, estando presente no meio que a cerca, nas falas e atitudes de seus pais, familiares e professores e em todas as interações que ela experiênciam com o mundo e com os outros.

É através da construção de relações de respeito, valendo-se de carinho, ternura e afeto entre os semelhantes que será possível transmitir princípios e valores morais como os que estão presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) para que as crianças desenvolvam sentimentos e atitudes justas, construam sua autonomia e pratiquem o altruísmo, reconhecendo e convivendo com a diversidade através de ações cooperativas e de respeito mútuo.

As virtudes morais não devem ser ensinadas apenas por transmissão verbal, mas através de um ambiente que proporcione princípios universais além dos encontrados nos contratos sociais, ou seja, que crie pessoas críticas e reflexivas que saibam adequar as atitudes de acordo com os contextos e situações, sabendo diferenciar uma ação pela sua intencionalidade e objetivo, não considerando apenas o ato em si.

Torna-se essencial compreender que nem sempre as palavras de autoridade, da lei ou da ordem, vindas de um adulto ou irmão mais velho, são as melhores moralmente falando e conseqüentemente nem sempre geram as melhores atitudes. Devido a isso é fundamental proporcionar aos indivíduos condições que os tornem cada vez mais autônomos, dentro dessa questão comprova-se a relevância de conhecer o desenvolvimento das noções de (in) justiça nas crianças. Contribui também para proporcionar a compreensão sobre como ocorre à conscientização da

¹ Mestranda do Programa Educação para a Ciência. Pedagoga. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências/ Bauru. E-mail: anapaulafmoliveira@gmail.com – PIBIC /CNPQ.

² Psicóloga. Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências – UNESP Bauru. E-mail: melissa@fc.unesp.br

importância do respeito às regras buscando manter a organização coletiva e a convivência pacífica na sociedade, influenciando o respeito e prática dos direitos universais que devem começar desde a primeira infância, entretanto não visa à mera obediência sem questionamentos e reflexões.

Como aporte teórico utiliza-se nessa pesquisa, sobretudo, os estudos de Jean Piaget (1932) sobre o juízo moral na criança, assim como os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, buscou-se pesquisar quais são as concepções de (in) justiça e sua relação com os Direitos Humanos das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental (faixa etária entre 6 e 9 anos), propondo formas de trabalhar a Educação Moral, por meio dos métodos ativos, visando a construção da autonomia moral, com o objetivo de compreender quais são as concepções de justiça para as crianças, correlacionando-as com as noções de Direitos Humanos; de colaborar na constituição inicial da formação moral aliada à cidadania nos primeiros anos escolares e contribuir para a conscientização da importância de conhecer e principalmente proporcionar às crianças em seu dia-a-dia momentos de cooperação, participação, solidariedade, trabalho em grupo e respeito mútuo, buscando-se proporcionar o entendimento do desenvolvimento das crianças para que atinjam a justiça distributiva, que se baseia na reciprocidade e na igualdade, focada em princípios equitativos, no qual se considera as condições e contextos particulares dos sujeitos envolvidos na situação, que deve ser a desejada para todos os indivíduos.

METODOLOGIA

Para a efetiva aplicação da pesquisa utilizou-se o método clínico piagetiano, através da apresentação de 03 historietas que envolvem as noções de justiça, apresentadas verbalmente e por meio de ilustrações, acompanhadas de explicações dos fatos quando necessário, visando a melhor compreensão por parte das crianças. Em seguida efetuou-se um questionamento flexível direto para o entrevistado, sob forma de conversação livre e aberta. Foram entrevistadas 40 crianças de ambos os gêneros, entre 06 e 09 anos de idade de 2 (duas) escolas do município de Bauru (SP), sendo uma pública e outra particular.

O método clínico pode ser caracterizado como sendo

um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da

aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras (DELVAL, 2002, p. 67).

A seleção dos entrevistados ocorreu mediante retorno do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que todos os alunos das salas de 1º e 2º anos indicadas pelas instituições escolares receberam.

Optou-se por essa faixa etária devido a facilidade de compreensão das historietas e maior mobilidade de expressão verbal. Uma vez que o interesse desta pesquisa foi trabalhar com crianças pequenas, estas têm condições cognitivas de entender e se expressar melhor, conforme Helen Bee

A criança que começa a andar ou o pré-escolar pode agora locomover-se com facilidade, é capaz de se comunicar de modo cada vez mais claro, tem uma ideia de si como uma pessoa independente com qualidades específicas e possui as habilidades cognitivas e sócias iniciais que lhe permitem interagir com os companheiros de forma mais integral e positiva. Ao mesmo tempo o pensamento da criança começa a *descentralizar-se*, tornando-se menos egocêntrico e menos ligado à aparência externa das coisas (BEE, 1997, p. 260).

Em relação a linguagem Clara Regina Rappaport apresenta que

o que se nota é a presença concomitante de linguagem socializada (um diálogo verdadeiro, com intenção de comunicação) e de linguagem egocêntrica (aquela que não necessita necessariamente um interlocutor, não tem função de comunicação). [...] À medida que ela vai crescendo a evolução da linguagem se dá no sentido de uma maior socialização, mostrando mais uma vez que toda a tendência do desenvolvimento em seus vários aspectos se dá no sentido da interiorização e da socialização. Isto porque, para Piaget, a linguagem socializada é aquela que pode ser compreendida pelas outras pessoas de uma mesma cultura. E para ele todo pensamento adulto é socializado, no sentido de ser construído de tal forma, que se for verbalizado será compreendido pelo interlocutor (RAPPAPORT, 1981, p. 71).

Vale ressaltar que segundo Piaget as crianças da faixa etária entre 6 e 9 anos encontram-se entre o período pré-operacional e o período das operações concretas, podendo ser observado um

[...] um marcante declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Isto é, em função da capacidade, agora adquirida, de formação de esquemas conceituais, de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. [...] A criança não irá mais tolerar contradições no seu pensamento, ou entre o pensamento e a ação como antes, mas sim, irá sentir

necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações (RAPPAPORT, 1981, p. 72).

Encontra-se abaixo a tabela 1 com a distribuição por escola e idades dos sujeitos participantes desta pesquisa:

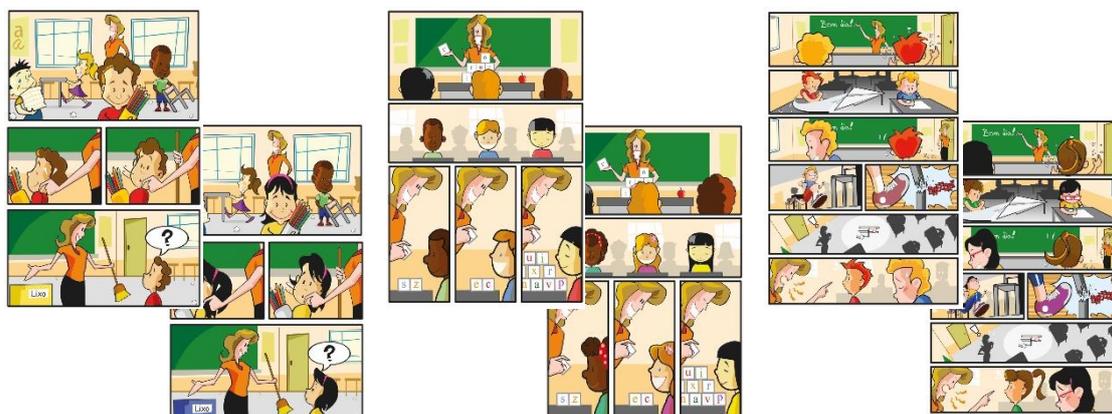
Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos por idade e por escola

Escola	Faixa Etária						Total
	6,0 – 6,12 anos		7,0 – 7,12 anos		8,0 – 8,12 anos		
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	
Pública	6	2	3	5	-	4	20
Particular	4	2	6	7	1	-	20
Total	10	4	9	12	1	4	40
%	25,0	10,0	22,5	30,0	2,5	10,0	100
% idade	35,0		52,5		12,5		100

As questões norteadoras para a entrevista clínica foram:

- O que você acha da situação apresentada?
- Você acha que ela pode acontecer?
- A situação apresentada foi justa ou injusta?
- O que você faria se fosse com você?
- O que você considera como sendo justo? E injusto?
- Você ouviu falar de ter direito a alguma coisa?
- Ouviu falar de Direitos Humanos? O que são?
- Você acredita que todos temos direitos? São iguais para as crianças e os adultos?

Seguem ilustrações das historietas utilizadas durante as entrevistas:



Fonte: Ilustração de Raphael Mortari

DISCUSSÃO

Concebe-se nesta pesquisa uma visão de criança diferente daquela de tratar-se de um “adulto em miniatura” ou de um adulto em potencial, de um *vir a ser*, concebe a criança como uma potência de ser em ato, alguém repleto de curiosidade,

apto para aprender e ensinar, um sujeito pleno e ativo, que apresenta suas especificidades em cada etapa de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Conforme descrevem Bazílio e Kramer

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – entendo as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (BAZÍLIO, KRAMER, 2008, p. 91).

De acordo com a concepção de criança como um ser ativo, devemos educá-la segundo os conceitos de Direitos Humanos desde sua primeira infância, deixando-a se apropriar de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Segundo Benevides, uma educação em Direitos Humanos, “significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas” (BENEVIDES, 2000, p.1).

Sendo assim, seguem os resultados e discussões encontrados na pesquisa:

História A – Era uma vez uma arrumação de uma sala de aula. Cada aluno(a) devia desempenhar uma tarefa para colocar tudo em ordem. Um devia guardar os cadernos, outro os lápis e canetas, outro organizar as carteiras, outro procurar varrer, outro recolher o lixo do chão. Um dia não havia aluno(a) para varrer o chão. Aquele(a) que deveria desenvolver essa tarefa havia faltado. Então a professora pediu a um(a) outro(a) aluno(a) que já havia feito outro trabalho, para varrer o chão. O que fez ele(a)?

Constatou-se que a grande maioria das crianças concordaram com a situação apresentada, considerando-a justa, possível de ocorrer na realidade e varreriam a sala se ocorresse com elas, pois obedeceriam a solicitação da professora. Percebe-se uma presença significativa da fase heterônoma. Em relação a justiça verifica-se um período de transição entre a justiça imanente para a justiça retributiva.

Remetendo a necessidade de trabalhar com as crianças noções de igualdade, respeito e solidariedade conceitos que compõem os Direitos Humanos, demonstrando ser totalmente possível e viável com crianças dessa faixa etária. Cabe ao educador

propor cotidianamente situações e ações que englobem essas noções, solicitando a participação de todos, envolvendo-os em um ambiente de cooperação e respeito mútuo.

História B – Três crianças brincavam com blocos de montar. Uma era loira, outra negra e a outra japonesa. A professora por preferir mais a japonesa sempre lhe dava mais blocos do que para as outras. O que você acha disso?

Constatou-se que a grande maioria das crianças participantes discordaram da situação apresentada, considerando-a injusta devido principalmente a diferença na quantidade de blocos distribuídos, possível de ocorrer na realidade. Quando questionadas sobre se fosse você que recebesse mais ou menos blocos a maioria com exceção de poucas crianças continuam considerando a situação injusta e afirmando a necessidade da igualdade de quantidade. Percebe-se assim um foco nas coisas palpáveis, concretas característico dessa faixa etária. Verifica-se uma fase de transição entre a heteronomia para a autonomia.

De acordo com os dados coletados a maioria das crianças percebem a questão das quantidades desiguais e devido a isso consideram a situação como injusta, fato que proporciona uma abertura significativa para o trabalho sobre Direitos Humanos através de exemplos e materiais concretos.

História C – Em uma sala de aula tinha dois(duas) meninos(as). Um(a) sempre bagunçava bastante, enquanto o(a) outro(a) era comportado(a). Um dia a professora teve que sair da sala e deixar os alunos sozinhos. O(A) aluno(a) comportado(a) começa a correr entre as carteiras e acaba derrubando e quebrando uma cadeira. Quando a professora volta, viu o acontecido e acusou o(a) aluno(a) bagunceiro(a). O que você acha disso?

Constatou-se que a grande maioria das crianças de toda a faixa etária pesquisada discordaram da situação apresentada, considerando-a injusta devido principalmente por ser culpabilizada a criança que não fez a ação, porém consideram a história possível de ocorrer na realidade. Quando questionadas sobre se fosse você na situação apresentada todas as crianças responderam que contariam a verdade. Percebe-se assim que apesar do medo da coação as crianças encontram-se em uma fase de transição entre a heteronomia para a autonomia.

Considerando as repostas obtidas diante das três histórias pode-se inferir que aparecem semelhanças significativas com os quatro tipos de repostas encontradas nos estudos de Piaget e seus colaboradores, sendo elas:

Primeiramente há as crianças que acham “justa” a ordem do adulto e que não distinguem assim o que é justo e o que está simplesmente de acordo com a ordem recebida ou com a lei da obediência. Há, em seguida, as crianças que acham a ordem injusta, mas que consideram que a regra da obediência deve ter primazia sobre a justiça: portanto, é obrigatório executar sem comentar a ordem recebida. As crianças desse segundo tipo diferenciam, portanto, a justiça da obediência, mas admitem como evidente que esta deve prevalecer sobre aquela. [...] Em terceiro lugar, há as crianças que acham a ordem injusta e preferem a justiça à obediência. Em quarto lugar, enfim, há os que acham igualmente a ordem injusta, não acham obrigatória a obediência passiva, mas que preferem a submissão por complacência à discussão ou à revolta (PIAGET, 1994, p. 211).

No caso específico desta pesquisa vale enfatizar que também foram encontrados em corroboração aos estudos piagetianos sujeitos nos diferentes períodos do desenvolvimento da noção de justiça e em suas fases intermediárias (justiça imanente, justiça retributiva e justiça distributiva).

Diante das respostas encontradas tanto nas historietas como das questões abertas verificamos a necessidade de ações concretas para melhor compreensão das crianças nessa faixa etária (entre 6 e 9 anos), e quando estas remetem à questões de direitos e igualdade, em sua maioria apoiam-se em diferenças observáveis, porém esses fatos não são determinantes e nem limitantes para a construção de noções sobre os Direitos Humanos, pelo contrário nos apresenta a certeza da possibilidade e da necessidade de uma educação em e para os Direitos Humanos, que podem e devem ser ensinadas juntamente com o processo de desenvolvimento da noção de justiça, pois conforme afirma Piaget

o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola [...] Não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. (PIAGET, 2002, p.61).

Sendo assim, o ambiente escolar deve trabalhar e estimular o respeito mútuo e a cooperação, pois segundo Benevides “ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, significa querer uma mudança cultural, que se dá através de um processo educativo” (BENEVIDES, 2000, p.2).

Vale ressaltar que essa educação em e para os Direitos Humanos deve ser permanente, pois exigem certas atitudes de obediência às normas e as regras de

convivência, em que prevalece o respeito à dignidade humana, estimulando nas crianças, a percepção da diversidade, a consciência da igualdade e o sentimento de solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constatou que as crianças na faixa etária entre 6 e 9 anos encontram-se no período de transição entre o estágio pré-operatório e o operatório concreto, não apresentando diferenças significativas relacionadas à idade dos sujeitos e o gênero em relação as respostas apresentadas.

Considerando os resultados expostos diante das três historietas apresentadas às crianças, pode-se inferir que as situações são consideradas justas ou injustas tendo como base os fatores concretos, observáveis.

Fato relevante é a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) na apresentação dos Temas Transversais sobre o conteúdo de Ética, trazer a importância do ensino em todas as disciplinas de fatores referentes ao respeito mútuo, à justiça, ao diálogo e a solidariedade, incentivando o desenvolvimento pleno dos educandos, objetivando a formação de cidadãos e a garantia da dignidade humana.

Somente conhecendo e compreendendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo nos diferentes estádios se é possível planejar um trabalho efetivo e satisfatório para se desenvolver as noções de justiça e conseqüentemente de Direitos Humanos nas crianças. Considerando o desenvolvimento intelectual, para assim proporcionar além de um ambiente adequado ao ensino, discussões, exposições e interações eficientes, utilizando-se de exemplos e histórias para que as crianças, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, entrem em contato e em desequilíbrio quanto as informações tão essenciais para a formação de cidadãos totalmente autônomos e capazes de transformar o ambiente em que vivem, e quem sabe toda a humanidade. Só teremos a real vivência dos Direitos Humanos no momento em que todos forem capazes de praticarem a justiça distributiva, considerando a importância e o papel de cada indivíduo dentro de sua situação particular, e para que isso aconteça é primordial que desde a primeira infância as crianças vivenciem situações de cooperação, respeito mútuo e de igualdade.

Entretanto, cabe ao educador mediar o desenvolvimento das noções de justiça das crianças inter-relacionando-as com os princípios dos Direitos Humanos visando à constituição de sujeitos autônomos adaptados ao convívio social, promovendo e

vivenciando os valores da liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e da paz.

Diante do exposto e dos dados coletados nessa pesquisa, fica evidente ser possível trabalhar as noções dos Direitos Humanos acompanhando o desenvolvimento da noção de justiça das crianças durante as séries iniciais do ensino fundamental. Bem como evidência a urgência em abordar tal temática em qualquer etapa da escolaridade, principalmente na Formação Inicial em Licenciaturas, focando os professores, possibilitando que os mesmos entrem em contato e assimilem-acomodem os conceitos dos Direitos Humanos e saibam proporcionar em sua futura atuação a construção de ambientes colaborativos, envoltos em respeito mútuo e reciprocidade.

Outra possível implicação deste estudo diz respeito a necessidade de Cursos – tipo Formação Continuada – a serem realizados prioritariamente com professores atuantes deste nível de ensino (anos iniciais do ensino fundamental), que provavelmente, embora saibam da existência dos Direitos Humanos não o vivenciam/exemplificam em ações cotidianas devido aos inúmeros afazeres na escola.

Enfim, as situações ilustradas nas historietas são interessantes, pois permitem aos alunos pensar e visualizar situações possíveis do cotidiano e próximas à eles, não esquecendo que os conceitos de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz devem ser vivenciados dia a dia.

REFERÊNCIAS

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. *Observatório de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm#_ftn2>. Acesso em: 24 mar. 2011.*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria et al. **Sou criança, tenho direitos: oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Educação infantil em Direitos Humanos**. Observatório de Educação em Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://unesp.br/observatorio_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=6487>. Acesso em 23 mar. 2011.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O Método Clínico**: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1989.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção Psicologia e Educação).

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em:

<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 11 mar. 2011.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. A obra original é de 1932.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981, v. 1, p. 51-75.

O JOGO PERFIL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ALGUMAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM¹

Denise Rocha Pereira
Karoline Rezende Thomaz da Silva

INTRODUÇÃO

A importância do trabalho com jogos e brincadeira na educação infantil é algo quase que unânime quando se procura ouvir as vozes dos educadores e da própria literatura especializada (KISHIMOTO (2010), KAMII (1991), que considera tal prática fundamental para o desenvolvimento infantil.

Contudo, para discutir sobre jogos no ensino fundamental é preciso resgatar três aspectos: infância, direito de brincar e a escola.

O brincar configura-se como um direito da infância. Segundo o ECA/1990 Lei 8.069 de 1990, o brincar que aparece no cap. II – Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, art. 16 e determina o direito à liberdade à criança, no inciso IV deste artigo destaca o direito a *brincar, praticar esporte e divertir-se*. Ainda nesta Lei, considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade.

Refletindo sobre a escola do ensino fundamental, é urgente que educadores e políticas educacionais retomem os sentidos da infância, porque na maioria das vezes os espaços e os tempos da infância não são pensados para esses alunos que entram no ensino fundamental com seis anos completos, como determina a Lei Federal 11.114/2005, e se não houver nenhuma retenção saem com dez anos de idade. Dos seis anos até os dez anos a criança permanece no primeiro ciclo do ensino fundamental. Estes alunos, na condição de crianças possuem formas peculiares de compreender e interagir neste mundo, por isso o trabalho pedagógico nas escolas do ensino fundamental devem levar em conta o papel e o direito de brincar afinal é um espaço para alunos que pertencem à infância.

Partindo destes apontamentos é que este artigo busca refletir sobre a importância e as contribuições dos jogos e brincadeiras no ensino fundamental, especificamente a proposta do jogo Perfil que é disponibilizado para alunos dessa modalidade, (ensino fundamental – do segundo ao 5 ano) durante o recreio e as oficinas em contra turno. A reflexão centra-se na relação do ensino e aprendizagem

¹CAPES - Programa Institucional de Incentivo à Docência – PIBID/Unisalesiano de Lins/SP/ Secretaria Municipal de Educação de Lins-SP .Projeto “Contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem escolar no ensino fundamental do alunos 2º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem” desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da rede pública deniserochap@hotmail.com

desses alunos. Além disso, o artigo se propõe a analisar a estrutura do jogo, suas regras, como são inseridas na escola, a aceitação dos alunos, suas dificuldades e habilidades para desenvolvê-lo e o porquê de propor o jogo Perfil para os alunos.

A pesquisa teve como objetivo compreender as necessidades da modificação dos espaços e possibilidades de ofertar jogos e brincadeiras para os alunos do ensino fundamental respeitando a cultura da infância e refletir sobre as contribuições do trabalho com o jogo perfil para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais assim como refletir sobre as dificuldades de aprendizagem e as correlações com as dificuldades do brincar com o jogo perfil.

METODOLOGIA

- a) **Sujeitos e local:** A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Lins-SP, com turmas do ensino fundamental I, a escola atende 63 alunos no período da manhã e 57 no período da tarde totalizando 120 alunos.
- b) **Material utilizado:** Jogo perfil e folha de observação
- c) **Procedimentos da coleta:** Os jogos foram propostos e desenvolvidos nos momentos de recreio (pátio externo) e oficinas (sala de aula própria) durante dois meses, por quatro dias na semana, sendo mediados pelos estagiários do projeto: Contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem escolar no ensino fundamental do alunos 2º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem, feito em parceria da CAPES/PIBID e a Licenciatura de Pedagogia do Centro Universitário UNISALESIANO. Os jogos foram disponibilizados aos alunos com agrupamentos menores (quatro) e em alguns momentos números maiores participaram de um mesmo jogo. Levou-se em consideração e respeitou-se a vontade dos alunos em participarem, uma vez que os jogos devem ser prazerosos para as crianças.

Partindo de observações dos acadêmicos estagiários do projeto aos alunos participantes, foi feita a análise qualitativa das possibilidades e dificuldades encontradas pelos alunos na participação dos jogos de perfil.

Para auxiliar na observação utilizou-se de pautas com as descrições: memoriza as dicas dadas; tem concentração na sua jogada e na do parceiro; persiste na continuidade da jogada; Ouve a categoria pedida e pensa para tomada de decisão na jogada, analisando as possibilidades, calcula mentalmente as casas a andar fazendo a subtração, sabe ler, ouve melhoria da leitura, sente-se bom jogador.

DISCUSSÃO

Cada vez mais, os jogos e brincadeiras vêm sendo utilizados como objeto de estudo e pesquisa para o trabalho em sala de aula, apesar disso, a prática de jogos e brincadeiras no ensino fundamental necessita ser ampliada, pois é algo pouco valorizada no ensino fundamental principalmente.

Para Macedo (2005) a escola fundamental obrigatória não é lúdica, e apresenta ao universo infantil uma proposta de benefícios futuros, incompatíveis ao pensamento infantil de viver o aqui e o agora.

É de suma importância que a escola utilize jogos e brincadeiras com função educativa, mas sobretudo, não deixar de lado o prazer funcional. É através do lúdico que se desenvolvem diversos conhecimentos e habilidades que auxiliam os alunos a conhecerem e reafirmarem aspectos cognitivos e sociais que serão utilizados na sociedade ao qual estão inseridos.

De uma maneira geral o ato de jogar requer planejar as ações antecipadamente, fazer inúmeras relações, prestar atenção e concentrar-se, respeitar as regras, descentrar-se. Essas atitudes podem mobilizar recursos internos que não servirão apenas para o momento do jogo, mas para outras situações vividas na escola e no meio social (MACEDO, 2005).

Neste sentido, é preciso ter clareza que os jogos e brincadeiras no contexto escolar atingem objetivos diferentes para quem ensina e para quem aprende:

Na perspectiva das crianças, não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem sucedida quando adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização. Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades.(MACEDO, 2005, p17)

Segundo Kishimoto (2010), quando acontecimentos lúdicos são intencionalmente planejados pelos educadores com o objetivo de estimular a aprendizagem é que surge o aspecto educativo. Em acordo com Macedo (2005) a autora nos aponta que devem ser mantidas as condições para a expressão do jogo, a ação intencional da criança para brincar, e somente assim o educador potencializa as situações de aprendizagem.

Conforme Macedo (2005) também podem utilizar-se de jogos para situações de avaliação de desempenho escolar com o objetivo de levantar elementos para compreender as dificuldades e as competências dos alunos, além de proporcionar um

ambiente estimulador e de aprendizagem significativa pois a linguagem lúdica fala de perto aos alunos.

Dentro das especificidades dos conteúdos que cada jogo com regras pode oferecer é preciso reconhecer o que cada um pode oferecer e contribuir para o trabalho educativo.

De uma forma geral os jogos de regras configuram-se em jogos coletivos e propõe ao indivíduo o pensar sobre os acordos, em reconhecer a regra como autoridade, em pensar nas suas jogadas e na jogada do outro. Kamii (1991), partindo da Epistemologia Genética de Piaget, nos aponta que: “[...] conhecimentos e valores morais são aprendidos não por interiorização de elementos externos ao sujeito, mas por uma construção interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio ambiente(p.18)”. Para Kamii (1991), a interação entre crianças é imprescindível para o desenvolvimento intelectual e moral. Pensando no papel social da escola na formação do cidadão e do ponto de vista da ação pedagógica, os jogos se tornam instrumentos fundamentais para o aprendizado social além de cognitivo.

O jogo perfil, caracterizado como jogo de tabuleiro com regras, também obedece a essas características sobre o contrato social, exigindo a obediência as regras, o esperar a vez para jogar, a ação planejada antes de dar a resposta, além da exigência do pensamento classificatório, do cálculo mental e da leitura.

Para fazer o acompanhamento e evolução dos envolvidos no jogo Perfil, criou-se uma pauta de observação, conforme segue abaixo. A pauta foi preenchida pelos estagiários como forma identificar os elementos que merecem ser trabalhados e construídos pelo aluno.

Figura1- Pauta de Observação para o Jogo Perfil

Nome aluno	Demonstra prazer ao jogar	Memo-riza as dicas dadas	Tem concentra-ção nas suas jogadas e nas jogadas dos parceiros	Persiste na continui-dade da jogada	Respei-ta as regras	Ouve a categoria pedida e pensa para tomada de decisão na jogada, analisando as possibilidades	Calcula mental-mente as operações (casas a andar)	Saber ler	Ouve melhoria da leitura	Sente-se bom jogador
------------	---------------------------	--------------------------	--	-------------------------------------	---------------------	--	---	-----------	--------------------------	----------------------

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO JOGO PERFIL

Entre a diversidade de jogos e brincadeiras propostos durante o projeto, esta o jogo Perfil Junior e Perfil 4. A variação do complemento do nome, diz respeito a complexidade das perguntas que o jogo traz.

O jogo é composto por 1 tabuleiro, 216 cartas com dicas, 6 peões, 20 fichas vermelhas e 5 fichas azuis e tem como objetivo ganhar quem levar o peão até a chegada primeiro. As cartas são de conhecimentos gerais, existem categorias de pessoas/personagens, lugares, anos, coisa e animais. Cada carta possui 20 dicas e cada jogador pode escolher a sua, estas dicas ajudam a chegarem nas respectivas respostas.

O jogo perfil Junior através de suas cartas e dicas reveladas uma a uma leva o participante a se esforçar a raciocinar em reconhecer ou descobrir pessoas/personagens, lugares, datas (ano) coisas e animais. Dando assim mais animação e entusiasmos no jogo.

As cartas do jogo podem ser descritas da seguinte forma:

- **Pessoa/Personagem:** esta carta pode ser de qualquer ser humano vivo, morto, fictício (Lobisomem, mágico) ou animais com personagens (Nemo);
- **Lugar:** esta pode ser qualquer criação da natureza (Mar, Rios, Planetas) ou qualquer local ou ambiente que se pode ir;
- **Coisa:** são objetos inanimados e itens não encontrados nas outras categorias (óculos, livro) conceitos intocáveis e abstratos (Páscoa, gripe);
- **Animais:** trata de qualquer tipo de bicho (cavalo, borboleta);
- **Ano:** trata de datas de acontecimentos históricos. (Apenas no perfil 4).

A escolha do primeiro a jogar fica a critério dos participantes, depois de escolhido começa o jogo. O participante que está com a ficha na mão será o mediador dessa rodada, assim que pegar a primeira carta do monte diz aos outros a que categoria ela pertence. Em seguida cada jogador escolhe uma dica colocando a ficha vermelha sobre o tabuleiro em cima do número escolhido o mediador revela a dica e o jogador tem apenas uma chance de dizer o que é nesta rodada. Se acertar a resposta o mediador ganha os pontos preenchidos com as fichas vermelhas, ou seja, dicas reveladas. O jogador recebe os pontos das dicas não reveladas. Assim até algum dos participantes acertarem a resposta correta. O registro dos pontos ocorre através dos peões avançando as casas.

Em alguns momentos o número escolhido pode trazer uma instrução ao invés de dica são elas: Perca sua vez: o participante fica sem opinar naquela rodada. Avance (ou volte) espaços: o peão deve avançar ou recuar a quantidade de casas mencionadas. Um palpite a qualquer hora: o jogador recebe uma ficha azul que lhe dá o direito de palpar imediatamente antes da jogada do outro e por fim escolha um

jogador para avançar (ou recuar) espaços: escolhe se um participante aleatoriamente, não podendo escolher a si próprio.

O objetivo do jogo é levar o peão ou pino primeiro até a chegada. O jogo pode ser jogado de 2 a 6 pessoas ou também em uma adaptação em grupos ou duplas, como foi feito na escola. A idade estimada está em 7 a 12 anos, O tempo estimado de jogo gira em torno de 20 a 30 minutos.

TRABALHANDO O VALOR COGNITIVO E SOCIAL DO JOGO PERFIL

- **Fazer classificações**

A operação de classificação está presente em todas as relações do pensamento. Na classificação, ocorrem dois tipos de relação: a relação de pertinência e a relação de inclusão (SANTOS, 1990). O jogo perfil solicita do sujeito que reflita o tempo todo quanto a inclusão e pertinência.

São grandes categorias: pessoas/personagens, lugares, coisas, ano e animais. Na operação de inclusão de classe estabelece-se a relação entre parte e todo. Quando se fala a classe maior, por exemplo, animais, o participante foca em uma só classe, mas ao mesmo tempo deve pensar um leque de possibilidades, as subcategorias dessa grande classe. À medida que cada pista da carta é lida, também representando a parte de um todo de 20 características/pistas do animal lido, o jogador deve estabelecer relação parte e todo a cada pista lida.

Na operação de classificação por pertinência, a relação ocorre pela semelhança que se estabelece a cada elemento a classe pertencente. A cada pista lida, requer do sujeito que ele estabeleça a relação de algo em comum com a pista anterior, não fugindo da classe pertencente que se tem em comum, como no caso do exemplo animal girafa e suas pistas: a) tenho uma língua bem grande, b) chego até 5 metros; c) leões, leopardos e hienas são meus inimigos naturais. As pistas/características que são dadas fazem com que o sujeito brincante busque todas estas características em um único animal, mas ao mesmo tempo pode pensar nas semelhanças existentes entre os animais. Na pista a) poderia levantar a hipótese do animal ser um tamanduá, na pista b) poderia levantar a hipótese de ser elefante, já pista c) poderia levantar inúmeras hipóteses além dos animais citados, tendo em vista que na cadeia alimentar os animais leões, leopardos e hienas estão no topo da escala de predadores.

É essencial que o jogador ouça com atenção e analise as pistas antes de responder, fazendo as relações mentais possíveis. Esta ação estimula a memória

sobre as dicas lidas e o pensar para a tomada de decisão da expressão de sua hipótese.

- **Fazer cálculos mentais**

O tabuleiro é composto por 60 casas (perfil júnior) e 130 casas (perfil 4). Além disso, tem um campo menor onde as fichas são postas conforme a numeração das pistas que foram lidas. O número máximo de pista é 20 (vinte) e a cada pista dada, sobrepõe-se a ficha no numeral que a represente. Quando o jogador acerta a pista dada, deve fazer a operação de subtração entre o número total de pistas e as pistas já alcançadas. O saldo deste cálculo mental é que corresponderá a quantidade de casas que o jogador andará no tabuleiro. O jogador deve também considerar que será requisitado que saiba fazer a leitura dos numerais até 20.

- **Leitura**

Cabe ao mediador fazer a leitura das pistas para o grupo. É preciso que a leitura seja fluente com boa entonação para garantir o sentido dos participantes que a ouvem. A leitura dos números que antecedem as pistas também exige o conhecimento dos numerais, porque a cada pista lida, sobrepõe-se o numeral lido. Quando não há fluência da leitura, cabe ao educador fazer a mediação, incentivando a autocorreção da mesma e a repetição das pistas se necessário.

- **Autodisciplina**

Segundo Piaget (1994), moral consiste em um sistema de regras a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo tem por regras. A regra do jogo, significa a autoridade. Se o aluno respeita as regras do jogo é porque reconhece como autoridade. Reconhecer a autoridade significa respeitar a vez de jogar e falar sobre a dica dada, respeitar as regras postas pelo jogo, ficar atento a todas as participantes para manter-se como participante contínuo no jogo.

AS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS NA APLICAÇÃO E VIVÊNCIA DO JOGO NO PROJETO.

- **Concentração e memorização na pista dada anteriormente para formação da única categoria na classificação.**

A cada vez que o mediador fazia a leitura das pistas, a criança não conservava a informação anterior respondendo qualquer coisa sem fazer relações com as pistas dadas anteriormente. Com o tempo de vivência no jogo percebeu-se uma modificação de comportamento fazendo relações entre as pistas, porém, observou-se que este quesito ainda é o mais desafiador para as crianças, que muitas vezes não fazem relação de parte com o todo, fazendo classificações aleatórias. A intervenção do

estagiário do Projeto foi essencial, porque buscava fazer os questionamentos para que os alunos chegassem a autorreflexão e repensassem a resposta dada.

Para fazer a classificação muito além da memorização e concentração é preciso que o sujeito estabeleça relações, coordenando todas as informações.

- **Persistência para chegar até o final do jogo.**

Nas primeiras vezes que o jogo foi proposto, era comum que os alunos desistissem da brincadeira, porque não compreendiam as regras e não se sentiam atraídos para continuar o percurso. À medida que foram se apropriando das regras, passaram a concluir as partidas, até a chegada do vencedor. Conforme Macedo (2005), persistência e investimento são atitudes que os alunos construirão ao longo de sua vida escolar, necessários para a vida social de uma forma geral. Na experiência o autor retrata com o jogo Pega-Varetas no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP como um recurso interessante e que trabalha conceitos abstratos - persistência, de forma significativa e atraente aos alunos.

- **Leitura das pistas:**

Para os alunos com leitura sem fluência, que silabam ao ler, muitas vezes comprometia o sentido da leitura, porém o estagiário do Projeto PIBID, como o papel de educador incentivava a leitura e contribuía para que o sentido não fosse prejudicado. O fato das fichas provocarem a leitura é um aspecto bastante favorável no jogo, pois amplia o sentido da leitura para àqueles que estão em processo de formação de sua trajetória como leitor. A leitura do texto instrucional do Jogo favorece a leitura significativa ao aluno.

- **Operação de subtração da contagem das fichas para o caminhar no tabuleiro**

Foi observado que os alunos utilizavam os dedos para realizar a operação matemática de subtração, quando tinham que caminhar sobre o tabuleiro, pois não conseguiam fazer as operações mentalmente, necessitando de recursos concretos para fazer a operação (dedos das mãos). Os estagiários incentivavam a contagem mental solicitando que fizessem contagens mentalmente, fazendo as operações com base dez (sistema decimal).

- **Autodisciplina**

Para muitas crianças, a questão da disciplina na escola é algo desafiador. Reconhecer o educador como autoridade significa reconhecer o adulto como alguém que eu respeito e que me ajuda a construir limites. Em jogos de regra como o perfil, aceitar as regras é reconhecer a autoridade das regras e comporta-se de forma apropriada conforme o jogo nos diz. Percebeu-se no início do projeto uma grande

dificuldade dos alunos em manter-se disciplinados no jogo e até mesmo de permanecerem nos jogos até o final, como já foi discutido no texto anteriormente. Os alunos não esperavam a vez para falarem as suas hipóteses. Com o tempo foram compreendendo as regras, construindo um controle interno sobre as esperas e o respeito ao que foi estabelecido.

Enfim, em os aspectos acima relacionados que compreenderam em autodisciplina, operações matemáticas, leitura, persistência, fazer relações, fazer classificações operatórias, são aspectos que não se referem exclusivamente ao jogo perfil. Na vida escolar essas atitudes e habilidades são requisitadas e podem revelar pelo jogo as dificuldades apresentadas tanto dos alunos, quanto da estrutura escolar que precisa passar por transformações. Pode-se demonstrar avanços nas atitudes dos alunos que participaram do projeto, porque houve a frequência no jogo e o acompanhamento do adulto que pode mediar, corrigir e orientar durante a brincadeira, sem que se perdesse o prazer de brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar jogos e brinquedos no ensino fundamental significa poder contribuir para a formação integral dos alunos, levando em conta que não somente os aspectos cognitivos devam ser trabalhados, mas que muitos outros aspectos e que por meio de ação lúdica, desperta-se o interesse da criança em aprender, fator fundamental no aprendizado.

Dentro das especificidades dos conteúdos que cada jogo com regras propõe é preciso reconhecer o que cada um pode oferecer e contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Diversificar os tipos de jogos e brincadeiras é poder ampliar a possibilidade de desenvolvimento.

Os jogos têm uma ação imediata com as crianças quanto ao prazer funcional, porém, além de terem fins em si mesmos do ponto de vista da criança, podem desenvolver habilidades e atitudes que vão sendo apropriadas pelas crianças para outras questões de sua vida social e não somente a sua vida escolar.

A visão do educador é fundamental sobre a importância da utilização de jogos no ensino fundamental e também como um mediador deste processo que conhece as potencialidades e dificuldades, incentiva, esclarece e desafia os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. **Lei 11.274** de 06 de fevereiro de 2006. Leis da Presidência da República. Brasília, 2006.

KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, L. PETTY, A.LS, PASSOS, N.C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, V.M. Matemática no Ciclo Básico: Em busca de significado. IN: **A criança e o conhecimento**: retomando a proposta pedagógica do ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1990.p. 21-37.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**.. São Paulo: Summus, 1994.

ACIDENTES AUTORREFERIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adilson Gonçalves da Silva¹
Sandra Regina Gimenez-Paschoal

INTRODUÇÃO

Considera-se o termo “acidente” para se referir a um “evento não intencional e evitável, causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como o do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e de lazer” (BRASIL, 2005, p.8). Acidentes de transporte, quedas, queimaduras e choque elétrico e por contato com material cortante são alguns dos acidentes mais comuns e geradores de lesões (MALTA *et al*, 2012).

Os acidentes se configuram como um grave problema de saúde pública, representando parte considerável dos atendimentos hospitalares em todas as idades. Entre as crianças e adolescentes os acidentes são a principal causa de morte e de inúmeros outros episódios causadores de sofrimento em decorrência desse tipo de evento (UNICEF, 2001). As políticas públicas de promoção à saúde têm dado especial atenção à faixa etária que compreende os adolescentes que, pelo indivíduo estar em desenvolvimento e em busca de novas experiências, configura-se como grupo de maior exposição às situações de risco (WHO, 2008).

Em qualquer faixa etária, os acidentes podem causar diversos danos, tanto em relação às lesões físicas quanto aos aspectos psicológico e emocional. Mas os acidentes ocorridos na adolescência causam prejuízos ainda maiores, considerando os anos potenciais de vida do jovem, que podem ser perdidos e os prejuízos ao rendimento escolar e à autoimagem do adolescente, os quais se refletem diretamente na sua qualidade de vida. (MARTINS; ANDRADE, 2005; DEL CIAMPO *et al*, 2012). Alguns desses acidentes podem ter como causa as situações geradas por situações de seu cotidiano, seja em casa ou na rua, incluindo aquelas que se relacionam até com o próprio ambiente escolar, tanto em relação ao espaço físico inadequado quanto em relação ao gerenciamento das atividades escolares (CARVALHO; PUCCINI; SILVA, 2007).

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Marília; Programa de Pós Graduação em Educação, Marília – SP, e-mail: adilson.gsilva@bol.com.br.

Os acidentes ocorrem em qualquer tipo de local, tanto naqueles muitas vezes considerados seguros, como o próprio domicílio, quanto nos locais públicos ou de uso comum. O adolescente experimenta cada um desses locais de maneira intensa, o que é próprio dessa fase de busca por novas sensações e desafios, de descobertas e resignificações. Nessa experimentação, muitas vezes o jovem ignora situações de risco em que, porventura possa se colocar. Por essa razão, tornam-se mais suscetíveis aos diversos tipos de ocorrências acidentais, que são eventos a que qualquer outro indivíduo das demais faixas etárias, com menor frequência, está sujeito (MALTA *et al*, 2012).

Martins e Andrade (2005) investigaram as causas externas de internações e óbitos entre menores de 15 anos em uma cidade do Sul do Brasil, por meio de coleta retrospectiva de dados em hospitais, identificando que entre os 8.854 jovens que foram atendidos, 95,7% tiveram alta médica, sendo que as principais causas das internações foram as quedas (32,4%), seguidas de acidentes de transporte (19,5%), acidentes causados por forças inanimadas (por exemplo, impacto causado por objeto lançado ou em queda, impacto causado por equipamento esportivo, impacto contra objetos, etc.) (15,5%) e envenenamentos (13,5%).

Hedström, Bergström e Michno (2011) verificaram os prontuários de todos os jovens de zero a 19 anos atendidos no setor de emergência de um hospital universitário da Suécia entre os anos de 1998 e 2008, e também concluíram que entre os 41.330 eventos de lesões atendidos, as quedas (38,4%) foram a principal responsável pela lesão, seguidas dos impactos contra objetos, pessoas ou animais (26,2%) e acidentes de trânsito (12,0%). O estudo também concluiu que os meninos foram mais suscetíveis a fraturas e contusões, enquanto as meninas sofreram mais entorses, distensões e lesões no joelho.

Em um estudo conduzido em um Pronto-Atendimento do Centro de Saúde Escola de uma Faculdade, no período de nove meses, os pesquisadores identificaram que 180 adolescentes com idade entre 10 e 16 anos foram atendidos com algum tipo de lesão. As quedas (39,2%) foram a principal causa do atendimento, com maior frequência nos membros superiores (46,1%) acometendo mais os homens (58,8%)(DEL CIAMPO *et al*, 2012). Malta *et al* (2012) encontraram resultados semelhantes entre jovens de 10 a 19 anos, identificando maior frequência de quedas (36,9%) atingindo principalmente os membros superiores (37,3%), com prevalência entre homens (65,6%).

De acordo com o Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde (SIH/SUS), no período de dezembro de 2011 a novembro de 2012 foram registradas 135.823 internações por causas externas com jovens de 10 a 19 anos. Por meio desses dados pode-se observar que os acidentes são muito frequentes nessa faixa etária, principalmente os acidentes de transporte, as quedas, os choques contra objetos e as queimaduras (BRASIL, 2013).

As consequências produzidas pelos acidentes evidenciam a necessidade de planejamento por meio dos setores públicos da saúde e da educação, em conjunto com os demais setores, a fim de se promover ações voltadas à prevenção, com respeito às especificidades de cada região (COCCO; LOPES, 2010). Além disso, mudanças na legislação pertinente e eficácia na fiscalização contribuem na diminuição dos índices de acidentes envolvendo os adolescentes, aliado à promoção de ambientes e comportamentos seguros e saudáveis (CARVALHO; PUCCINI; SILVA, 2007; MALTA *et al*, 2012).

Na educação escolar a prevenção pode figurar entre os temas a serem inseridos no currículo do ensino fundamental. Com a inclusão dos temas transversais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possibilitaram a inclusão de temas relevantes à promoção da saúde do aluno, como os acidentes, ao mesmo tempo em que privilegiou a sua adequação com as diversas realidades de cada região, permitindo que sua aplicabilidade fosse levada a efeito em todas as demais disciplinas, de forma transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2001).

O trabalho de prevenção aos acidentes, que deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de vida, por sua vez, somente será possível por meio de pesquisas que se debrucem na investigação sobre a multiplicidade dos fatores envolvidos nos acidentes, e por meio de estudos que contemplem os vários seguimentos da sociedade envolvidos direta ou indiretamente na temática (MATOS; MARTINS, 2012). Assim como, identificar os acidentes autorreferidos por alunos do ensino fundamental.

MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida nas cinco escolas públicas existentes em uma cidade de pequeno porte, no interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 35.000 habitantes. Ao todo, há sete escolas que oferecem o ensino fundamental (9º ano) no município, sendo duas particulares. Das cinco escolas pesquisadas, três são estaduais (A, B e D) e duas são municipais (C e E), havendo variação no número de alunos matriculados em cada escola.

Entre os 746 escolares matriculados no 9º ano do ensino fundamental das escolas selecionadas, 457 aceitaram e/ou foram autorizados pelos pais ou responsáveis a participar da pesquisa, sendo 58,4% do sexo feminino e 41,6% do sexo masculino. Também se verificou variação no número de participantes da pesquisa, entre os alunos das escolas participantes (Tabela 1), havendo maior participação entre os alunos da escola D (70,6%) e menor participação entre os alunos da escola A (35,9%). Entre os escolares que não participaram da pesquisa (38,7%) há os que não quiseram responder o questionário, os que faltaram às aulas nos dias em que o pesquisador foi até a escola para a realização da pesquisa, e ainda os que não trouxeram o TCLE assinado pelos pais ou responsáveis.

Foi utilizado um instrumento elaborado especificamente para essa pesquisa, o Questionário de Rastreamento de Acidentes (QRA), que continha 19 questões que identificavam a ocorrência de acidentes nos últimos 12 meses. O QRA foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica acerca dos principais acidentes aos quais os adolescentes estão sujeitos diariamente e que são mais frequentes nessa faixa etária. Para a elaboração do instrumento foram utilizados os procedimentos psicométricos disponíveis na literatura e de acordo com o utilizado em pesquisas dessa natureza.

A fim de se verificar a frequência de respostas referidas pelos escolares em relação aos acidentes, na aplicação do QRA, optou-se em se verificar o total de ocorrências assinaladas pelos participantes da pesquisa em cada item do questionário, e para cada um dos acidentes. As opções de resposta variavam de a) “nunca”, b) “1 vez”, c) “2 vezes”, d) “3 vezes” e opção e) “4 vezes ou mais”. Desta forma, considerou-se como critério de análise, o mínimo de zero e o máximo de quatro vezes para cada item do questionário.

A pesquisa foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, de acordo com a Resolução 196/96, obtendo-se o Parecer favorável de número 1570/2009. Após a autorização do CEP, foi feito contato com a Direção Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Ensino, para a autorização da pesquisa nas instituições de ensino.

Após o recebimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos pais ou responsáveis, o pesquisador foi até as escolas e aplicou o questionário entre os escolares, em suas salas de aula, com a presença e acompanhamento do professor.

Tabela 1 – Frequência de alunos matriculados e participantes com percentagem de participação, por escola

Escola	Matriculados	Participantes	Participação por Escola
	<i>f</i>	<i>f</i>	%
A	128	46	35,9
B	155	92	59,3
C	61	42	68,8
D	211	149	70,6
E	191	128	67,0
Total	746	457	61,3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os acidentes foram distribuídos na Tabela 2 de acordo com os resultados totais de acidentes, obtidos nas coletas das cinco escolas pesquisadas, do mais frequente ao menos frequente.

Verificou-se (Tabela 2) que os acidentes mais frequentes foram “Quedas” (674), “Acidente de bicicleta” (583), “Contato com material cortante” (572), “Choque elétrico” (437), “Impacto contra objetos” (413) e “Queimaduras” (398). Os acidentes menos frequentes foram “Acidente de carro em que você era o passageiro” (64), “Acidente de moto em que você era o garupa” (56), “Intoxicação acidental” (52) e “Atropelamento em que você era o pedestre” (37).

Tabela 2 – Frequência das respostas de acordo com o tipo de acidente referido

ACIDENTES	Total (N=457)	
	<i>f%</i>	
Queda	674	13,0
Acidente de bicicleta	583	11,2
Contato com material cortante	572	11,0
Choque elétrico	437	8,4
Impacto contra objetos	413	8,0
Queimadura	398	7,7
Impacto causado por equipamento esportivo	330	6,3
Impacto contra outra pessoa em evento esportivo	314	6,1
Mordedura ou golpe provocado por cão	284	5,5
Imp. causado por obj. lançado ou que caiu sobre você	250	4,8
Mordedura ou golpe provocado por outros animais	234	4,5
Penetração de corpo estranho através da pele	201	3,9
Penetração de corpo estranho em orifício natural	128	2,4
Apertado ou comprimido por ou entre dois objetos	97	1,9
Mordedura ou picada de inseto venenoso	69	1,3
Acidente de carro em que você era o passageiro	64	1,2
Acidente de moto em que você era o “garupa”	56	1,1
Intoxicação acidental	52	1,0
Atropelamento em que você era o pedestre	37	0,7

Total	5.193	100,0
--------------	--------------	--------------

Entre os quatro acidentes que foram referidos com menor frequência, três estão relacionados aos acidentes no trânsito, apesar de algumas pesquisas relacionarem os acidentes de trânsito como os mais frequentes entre os jovens (MARTINS; ANDRADE, 2005; MATOS; MARTINS, 2012; MALTA *et al*, 2012). Observa-se que na população estudada, provavelmente em razão das características próprias da amostra, os acidentes com bicicleta são os mais comuns e frequentes entre aqueles ocorridos no trânsito. A prevalência dos principais acidentes investigados no presente estudo corrobora com outros estudos dessa natureza envolvendo crianças e adolescentes (CARVALHO; PUCCINI; SILVA, 2007; COCCO; LOPES, 2010; HEDSTRÖM; BERGSTRÖM; MICHNO, 2011; DEL CIAMPO *et al*, 2012; BRASIL, 2013).

Foram selecionados os acidentes mais frequentes entre os escolares, tabela 3, e apresentados, separadamente por escola, extraindo-se a percentagem de cada acidente, em cada escola, em relação ao número máximo que poderia ser atingido em cada acidente em cada escola, ou seja, quatro ocorrências para cada um dos acidentes. A escola D teve resultados diferenciados em relação às outras escolas, apresentando percentagens acima daquelas observadas nas demais escolas, em relação a todos os acidentes. Nos resultados encontrados para a escola C também se verificou comportamento diferenciado em relação às demais escolas, observando-se as menores percentagens obtidas na análise, em todos os itens listados entre os seis principais acidentes. Também se verificou o nível de significância, por meio de análise estatística com o uso do programa estatístico SPSS (SPSS, 2003). Em análise de variância (ANOVA), considerando-se os totais de cada acidente em relação às escolas, verificou-se que as quedas, contato com material cortante, choque elétrico e as queimaduras foram altamente significativos. Não foram observadas, durante a realização das análises, diferenças significativas entre os resultados identificados nas escolas estaduais em relação às escolas municipais. Também não foram encontrados estudos comparativos relacionados aos acidentes ocorridos entre escolas administradas pelo Estado ou pelos municípios.

Tabela 3 - Frequência e percentagem, por escola, dos seis acidentes mais referidos

Acidentes	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	p
	<i>f(%)</i>	<i>f(%)</i>	<i>f(%)</i>	<i>f(%)</i>	<i>f(%)</i>	
Quedas	55(29,8)	119(32,3)	37(22)	287(48,1)	176(34,3)	0,000
Acidentes com bicicleta	43(23,3)	102(27,7)	52(14,1)	189(31,7)	197(38,4)	0,067

Contato Mat/Cortante	45(24,4)	102(27,7)	27(16,1)	240(40,2)	158(30,8)	0,000
Choque elétrico	35(19,0)	76(20,6)	22(13,1)	216(36,2)	88(17,1)	0,000
Impacto com objetos	35(19,0)	85(23,1)	24(14,2)	166(27,8)	103(20,1)	0,133
Queimaduras	40(21,7)	62(16,8)	18(10,7)	179(30,0)	99(19,3)	0,000

Quanto à idade dos participantes, todos os acidentes se mostraram mais frequentes em escolares com a idade de 13 anos, decrescendo a frequência conforme o aumento da idade, confirmando os achados de outras pesquisas sobre esses acidentes, revelando que acidentes como quedas, acidentes com bicicleta, contato com material cortante, choque elétrico, impacto com objetos e queimaduras tendem a diminuir com o aumento da idade (ANDRADE *et al*, 2012; MALTA *et al*, 2012).

A diminuição na frequência dos acidentes, de acordo com o aumento da idade é mais acentuada para o acidente de quedas (13=45,1, 14=36,0 e $\geq 15=27,2$), apresentando-se menos acentuada em relação ao acidente de bicicleta, na comparação (13=32,8, 14=31,8 e $\geq 15=31,0$), conforme se verifica na Tabela 4.

Tabela 4 – Frequência dos acidentes entre os alunos participantes e a percentagem em relação total de acidentes de cada item.

Acidentes referidos	Alunos participantes					
	13 anos		14 anos		≥ 15 anos	
	f	%	f	%	f	%
Quedas	215	45,1	373	36,0	86	27,2
Acidentes com bicicleta	156	32,8	329	31,8	98	31,0
Contato Material/Cortante	175	36,8	319	30,8	78	24,7
Choque elétrico	133	27,9	240	23,2	64	20,3
Impacto com objetos	133	27,9	222	21,4	58	18,4
Queimaduras	111	23,3	227	21,9	60	19,0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acidentes envolvendo adolescentes são frequentes em todos os ambientes, mas o ambiente escolar, ao mesmo tempo em que pode causar um evento acidental, também está envolvido com a necessidade de produção de novos hábitos culturais, a fim de que se promovam ambientes e comportamentos seguros e a prevenção de ambientes e comportamentos de risco, tanto dentro quanto fora da escola.

Mesmo com a utilização do mesmo instrumento de coleta de dados e os mesmos procedimentos de pesquisa, foram identificadas diferenças significativas nos resultados dos acidentes entre as escolas envolvidas no estudo, com percentagens maiores de alguns acidentes em parte das escolas pesquisadas. Em relação aos seis principais tipos de acidentes referidos, para quatro deles (quedas, contato com

material cortante, choque elétrico e queimaduras) houve diferenças significativas ($p \leq 0,001$) na análise estatística de variância (ANOVA), entre as escolas. Essa análise demonstra o índice de variação obtida nas cinco escolas, em relação aos seis tipos de acidentes trabalhados neste estudo.

A inserção curricular da temática “prevenção de acidentes” pode representar a diferença entre currículos de diferentes escolas, incorporando-se aos demais temas já abordados, e assim complementando a questão do auto-cuidado, da autoestima e da prevenção, e suprimindo dessa forma a necessidade legal já definida em lei (BRASIL, 2001; BRASIL, 2005).

Sugere-se que sejam feitos estudos que identifiquem os acidentes entre escolares, investigando se há inserção curricular acerca da prevenção aos acidentes em cada instituição pesquisada, e a metodologia utilizada na condução do tema em cada um desses estabelecimentos de ensino. A comparação a respeito da frequência de acidentes e as possíveis correlações entre o currículo utilizado e a frequência de acidentes podem significar indicativos sobre a melhor forma de se inserir o tema no currículo escolar do ensino fundamental.

Estudos sobre iniciativas pontuais acerca de temas relacionados à prevenção de acidentes, seja por parte das escolas ou restrito a alguns professores, podem também servir de objetos de pesquisa que indiquem possíveis variações nos resultados de uma escola para outra. O esquecimento de alguns dos eventos por parte dos escolares seria outra variável a ser explorada e considerada em estudos futuros acerca do tema (CARVALHO; PUCCINI; SILVA, 2007).

Quanto à relação entre acidentes e idade dos alunos, no estudo identificou-se que os acidentes tendem a ser mais frequentes entre os adolescentes mais jovens, havendo acentuada diminuição com o aumento da idade (MALTA *et al*, 2012; DEL CIAMPO *et al*, 2012; BRASIL, 2013).

Pesquisas como esta podem subsidiar o trabalho de educadores quanto aos riscos mais comuns a que estão sujeitos os escolares com os quais estão em constante interação educacional (MALTA *et al*, 2012), auxiliando na elaboração de projetos pedagógicos voltados à educação para a segurança e para a saúde (CARVALHO; PUCCINI; SILVA, 2007), considerando-se as especificidades sociais e culturais de cada grupo e comunidade (COCCO; LOPES, 2010).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. C. A. *et al*. Perfil das vítimas de violências e acidentes atendidas em

serviços de urgência e emergência selecionados em capitais brasileiras: Vigilância de Violência e Acidentes, 2009. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v.21, n.1, p.21-30, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência**: Portaria MS/GM nº 737 de 16/05/01, Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à Saúde. Departamento de Regulação, Avaliação e Controle de Sistemas. **Sistemas de Informações Hospitalares do SUS (SIH/SUS)**. Brasília: Ministério da Saúde; 2013.

CARVALHO, M. F. P. P.; PUCCINI, R. F.; SILVA, E. M. K. Acidentes não fatais em adolescentes escolares de Belém, Pará. São Paulo. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 25, n. 4, p. 324-330, 2007.

COCCO, M.; LOPES, M. J. M. Morbidade por causas externas em adolescentes de uma região do município de Porto Alegre. **Rev. Eletr. Enf.** v.12, n. 1, p.89-97, 2010.

DEL CIAMPO, L. A.; et al. Epidemiological and clinical characteristics of injuries among adolescents attended at an emergency service in the city of Ribeirão Preto, São Paulo. **Med J.**, São Paulo, v. 130, n. 1, p. 27-31, 2012.

HEDSTRÖM, E. M.; BERGSTRÖM, U.; MICHNO, P. Injuries in children and adolescents—Analysis of 41,330 injury related visits to an emergency department in northern Sweden. **Injury, Int. J. Care Injured** v.43, p. 1403–1408, 2012.

MALTA, D. C. *et al.* Causas externas em adolescentes: atendimentos em serviços sentinelas de urgência e emergência nas capitais brasileiras – 2009. **Ciênc. Saúde Coletiva**. v. 17, n. 9, 2012.

MARTINS, C. B. G.; ANDRADE, S. M. Causas externas entre menores de 15 anos em cidade do Sul do Brasil: atendimentos em pronto-socorro, internações e óbitos. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 194-204, 2005.

SPSS. **SPSS**. Chicago: SPSS Inc. 2003.

UNICEF. A league table of child deaths by injury in rich nations – Innocenti Report **Card Nº2**. Florence: Unicef Innocenti Research Centre; 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World report on child injury prevention**. Geneva: WHO/Unicef; 2008.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMUM PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU - SP: DANDO VOZ AOS PROFESSORES

*Thaís Cristina Rodrigues Tezani¹
Renata Serrano Silveira*

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou um projeto do Programa Núcleos de Ensino PROGRAD-UNESP, denominado “Construção do currículo comum para ensino fundamental das escolas públicas municipais de Bauru – SP”. Portanto, a pesquisa desenvolveu-se pela necessidade que encontramos em conhecer a fundo a visão dos professores no que diz respeito ao processo de construção curricular. Ressaltamos que o projeto em discussão objetivou a construção de um currículo comum para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) das escolas municipais de Bauru – SP, numa perspectiva democrática e participativa. Ressaltamos a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A proposta de construção curricular surgiu devido ao crescimento que ocorreu nos últimos anos na rede municipal de ensino fundamental em Bauru – SP, pois ficou difícil o trabalho de coordenação, uma vez que passou de um número reduzido de escolas para as atuais dezesseis, deixando o trabalho pouco satisfatório, fragmentado e de difícil acompanhamento.

Tezani (2012) apresenta na introdução do documento final entregue à Secretaria Municipal de Educação, que os trabalhos se desenvolveram durante os anos de 2010, 2011 e 2012 pelo “Grupo de trabalho currículo comum”. Os participantes foram diretores, coordenadores pedagógicos, professores, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, professores e alunos da UNESP. O objetivo que todos tinham era elaborar a unificação curricular do ensino fundamental.

Durante as reuniões ocorridas, ficou definido que os coordenadores pedagógicos seriam os interlocutores do trabalho entre o grupo e as escolas. No segundo semestre de 2010 foram estudados documentos normativos e iniciou-se discussões sobre a questão curricular. Foi necessário entender que o objetivo não era engessar, ser fechado ou mínimo, mas sim, comum, podendo proporcionar mobilidade dos alunos em caso de transferência, podendo ser atendido sem perdas educacionais.

¹ Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru – e-mail. thaistezani@yahoo.com.br

Em 2011 e 2012, com a aprovação do projeto junto ao Núcleo de Ensino, os trabalhos foram iniciados efetivamente, contando com a participação de vários professores e especialistas e bolsistas do curso de Pedagogia.

Tezani (2012) afirma que um grande passo foi dado, mas que existe a consciência que esse foi só o primeiro, tanto em relação às políticas e programas, como em relação às práticas pedagógicas.

Com base na realização de uma pesquisa empírica de base qualitativa, seus objetivos foram: analisar a visão de alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de construção curricular; identificar as percepções, concepções e expectativas dos docentes sobre esse processo; verificar como os professores construíram os objetivos e conteúdos a serem trabalhados e identificar as metodologias de ensino, estratégias de avaliação e organização do trabalho pedagógico.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA;SILVA, 2002, p.7-8).

Apresentar uma definição de currículo pronta e acabada, e que todos entendam e concordem, é complexa, delicada e praticamente impossível. Devido a essa dificuldade, durante o texto, vamos buscar apresentar alguns autores da área, cada um com sua proposta teórica, de modo que possamos compreender melhor tais conceitos.

Pedra (1997, p.31) apresenta essa diversificação de conceitos com o termo currículo, ou teoria do currículo. Para ele, essa gama de definições sobre o termo, tem um sentido adequado. “Os variados conceitos atribuídos ao termo currículo não descrevem realidades diferentes, apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu”.

Moreira e Silva (2002) iniciam uma discussão sobre o currículo muito peculiar, afirmando que há um bom tempo o currículo já não é mais visto apenas como uma área técnica, relacionada apenas a métodos e procedimentos. Atualmente, o currículo vem sendo bastante discutido, apresentando uma tradição crítica, baseado em questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Ele não mudou sua estrutura em si,

continua apresentando o “como”, mas agora possui uma perspectiva, surgindo então o “por que”. Dessa forma, há possibilidade de nova organização do conhecimento escolar.

Jonnaert (2010) fala sobre a especificidade que existe na estrutura do currículo, dizendo que ele é característico, mas não rígido, assim o seu principal papel é a possibilidade de adaptação que o sistema educativo pode efetuar diante dele. O currículo é um material flexível, pois é necessário que existam as adaptações para que se tenham respostas adequadas às questões atuais de cada sociedade. Um currículo não pode ser fechado, pois dessa forma ele poderia causar inadequações na escola com relação às questões da evolução da sociedade e não atenderia as necessidades da comunidade escolar.

Silva (2005) afirma que existem três principais teorias que antecedem o currículo, que são: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós- críticas. As teorias tradicionais nascem quando surgem os estudos sobre currículo. O autor apresenta que os professores de alguma forma sempre estiveram envolvidos com esse tema, mesmo antes de surgir o termo currículo, e diz que de certa forma todas as teorias pedagógicas e educacionais acabam falando sobre o currículo.

Moreira (2003) afirma que a teoria curricular crítica no Brasil teve início no final da década de 1970, na época estava ocorrendo à explosão de uma literatura pedagógica mais progressista. O autor nos mostra também grande preocupação educacional situada nas questões dos conteúdos curriculares nas escolas de primeiro grau. Foi uma preocupação geral dos especialistas na época. Existia grande debate entre ter conhecimento universal objetivo para todos, independente de sua colocação social, ou propor uma escola alternativa que integrasse construção de conhecimento e conscientização. Porém, a pedagogia dos conteúdos perde a força e o debate fica estancado, sem apresentar uma solução.

Na década de 1990, ocorreu no Brasil uma demanda grande de publicações de livros, artigos, na área do currículo, os quais receberam forte influência europeia. Nessa década, também estudiosos debateram a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa década, foram intensos os estudos sobre currículo no Brasil, mas independente disso, a teoria curricular crítica, assim como nos Estados Unidos, continuava sendo vista como uma crise e não homogêneo.

Os principais estudiosos dessa área têm como foco a sala de aula, sempre buscando responder algumas questões, como: a quem pertence o conhecimento?

Quem o selecionou? O porquê da forma que ele é organizado e transmitido aos alunos? Por meio dessas perguntas Silva (1990) mostra que é possível entender a relação entre o ensino e o currículo, saindo do paradigma da ciência natural e passando para uma metodologia de trabalho baseado em conceitos e terminologias próprias. O currículo crítico trabalha questões éticas, políticas, sociais, diferente do currículo como ciência natural, pois não trabalha apenas a parte técnica instrumental, tendo também como objetivo aumentar a igualdade social e educacional.

Diante desse contexto apresentado, Silva (2005) afirma que as teorias críticas do currículo vêm como uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. As teorias tradicionais se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo. Dessa forma, o autor apresenta a teoria crítica em detrimento da teoria tradicional.

Fica evidente que as teorias tradicionais vieram com o papel do ensinar fazer, como fazer e a teoria crítica tinha um objetivo mais reflexivo, querendo entender o porquê se fazer e não exatamente o como.

A construção curricular privilegia o encontro de todo tipo de informação que o docente precisa para a realização da prática pedagógica. Porém, cada um com sua particularidade, pois cabe ao papel do professor fazer as adaptações necessárias para que os conteúdos e todas as diretrizes vindas do currículo sejam assimilados por alunos e assim alcance o sucesso escolar.

Com relação a essa construção do currículo Sacristán (2000), apresenta sete momentos pelos quais a construção do currículo perpassa, sendo eles: currículo prescrito, apresentado aos professores, moldado pelos professores, em ação, realizado, avaliado e o currículo oculto.

O autor afirma que o *currículo prescrito*, está presente em todo o sistema educativo, seu conteúdo é sempre algum tipo de prescrição ou orientação com relação à escolaridade obrigatória, atuando como um referencial na ordenação do sistema curricular. São aspectos que servem como referência na ordenação do sistema curricular.

Existem muitas instâncias responsáveis por elaborar ou traduzir o significado dos conteúdos do currículo prescrito ao professor. Esse é o *currículo apresentado ao professor*, isso ocorre porque a prescrição é genérica, não sendo suficiente para o professor seguir como orientação em suas aulas. O que dificulta bastante a compreensão é o nível de formação dos professores, além das condições do seu trabalho, com falta de recursos, também são pontos que trazem a dificuldade para

colocar em prática o currículo prescrito, dessa forma os livros-textos são seus principais tradutores.

O *currículo moldado pelo professor* é o momento em que o professor torna-se o agente ativo dentro da sala de aula, ele decide sobre a concretização dos conteúdos e significados do currículo, e por meio de sua cultura profissional, molda todas as propostas que lhe são feitas. Nesse momento, ele torna-se o verdadeiro “tradutor” que intervém diretamente nos significados das propostas curriculares.

A partir desse momento, entra o *currículo em ação*, durante sua real prática, o professor embasado em teorias, concretiza sua atuação, ação pedagógica e dessa forma transforma o currículo em método, dando um sentido real ao ensino. Durante a prática os propósitos do currículo são ultrapassados, pois existem várias influências, interações que se produzem dentro da sala de aula.

O *currículo realizado* é uma consequência da prática. Por meio da prática são produzidos diversos efeitos: cognitivo, afetivo, social, moral. A aprendizagem dos alunos é reflexo do currículo, que projetam na atuação do professor e no âmbito social e familiar.

Existem pressões exteriores ao professor, que acabam impondo critérios para o ensino e aprendizagem dos alunos. Devido a isso, surge o *currículo avaliado*, para que se tenha o controle do saber e da qualidade do que está sendo ensinado. Por meio do currículo avaliado é reforçado o significado do que realmente é a prática.

E, por último, existe o currículo oculto, trata-se de tudo o que ocorre dentro da escola e da sala de aula, mas que não está prescrito formalmente, são situações que ocorrem e que não estavam previstas, elas acontecem nas relações sociais independente do assunto que está sendo abordado e de modo indireto interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Ao falar de currículo oculto, outros autores também o abordam como importante e que inevitavelmente isso ocorre dentro das escolas. Dessa forma, Silva (2005. p.78), afirma:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

É preciso questionar o que vem a ser o conhecimento que deve ser mencionado no currículo. Para Pedra (1993), o conhecimento é algo com valor em si mesmo e com suas bases históricas, o que lhe tornam possível e dá sentido. Quando se escolhe esse ou aquele conhecimento para fazer parte do currículo,

automaticamente já está se fazendo uma adesão do que vem a ser o conhecimento válido para ser incorporado à prática curricular.

Segundo Moreira (2003, p.12) as desigualdades sociais no mundo vêm se agravando, aumentando a miséria, a pobreza, o desemprego. Diante disso, existem algumas pessoas que são indiferentes com a realidade do mundo, que simplesmente cruzam seus braços e nada fazem.

Apple e Weis (1986) reconhecem a escola como uma instituição que exerce diferentes papéis: reprodução, produção e legitimação do conhecimento. Dessa forma os autores concluem apresentam que para cada grupo diferente, são ensinados para eles diferentes normas, conhecimentos, valores, que tem sua disposição de acordo com classe, sexo e raça.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO

Para a coleta de dados, utilizamos quatro procedimentos. O primeiro foi a observação participante realizada a partir de um planejamento prévio e da definição conjunta de um roteiro pautado pelo “*quê*” e “*como*” observar. A observação foi feita durante algumas reuniões do projeto. As observações foram organizadas em um caderno de registros para posterior categorização e análise dos dados. Após esse momento, foi aplicado um questionário (questões abertas e fechadas), com os coordenadores das escolas e participantes do projeto desde 2010. Ao adentrarmos nas escolas foi feito um estudo documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Gestão. Após, utilizamos de entrevista semi-estruturada realizada com os professores, sujeitos do processo de implementação do currículo comum. A entrevista foi realizada a partir de um roteiro básico de questões que foi complementado na situação de contato entre os professores e a pesquisadora. A entrevista aconteceu, com a autorização dos sujeitos, gravada e transcrita, para posterior análise.

a) Observação do projeto

Utilizamos um roteiro de observação, para que não fosse perdido o foco durante essa parte do nosso trabalho. O roteiro estava constituído em observar a relação entre os professores e coordenadores; fala dos professores com relação aos temas discutidos; fala dos participantes com relação à reformulação do currículo; reação dos professores, forma de recebimento das informações vindas dos professores especialistas.

Durante o processo, o professor especialista fazia apresentações e sempre proporcionava abertura para participação o que ocorria de forma efetiva. As

coordenadoras e professoras demonstravam interesse e satisfação com a construção do currículo. A todo instante traziam para as discussões as experiências em sala de aula para adequar a fala do professor especialista com a realidade das escolas.

Dessa forma, ficou evidente durante as observações, que a realidade escolar sempre foi privilegiada, a abertura para fala de professores e coordenadores também sempre foi proporcionada, podemos afirmar que se tratou de um projeto que visou a participação e a democracia.

b) Questionário

Uma das escolhas que fizemos com o objetivo de analisar o intercâmbio realizado pelos coordenadores com os professores sobre a construção do currículo comum foi o uso de questionário (com questões abertas e fechadas). Os coordenadores das dezesseis escolas são também participantes ativos da construção da proposta, responsáveis pela tradução das orientações para as escolas e para aos professores.

Ao analisar os dados do questionário notamos que a visão que as coordenadoras apresentaram com relação ao currículo comum foi positiva. Tal fato pode ser confirmado devido à afirmação de Pedra (1997), pois cada pessoa tem a sua concepção do papel e importância do currículo. Podemos afirmar que, mesmo com opiniões diferentes, todas chegaram a um mesmo ponto e, demonstraram satisfação ao formular um currículo comum.

Não é possível apresentar aqui todos os dados obtidos, desta forma, selecionamos apenas um quadro dentre os vários que obtivemos.

Quadro 1 – Pontos positivos e negativos da proposta?

COORDENADOR	RESPOSTA
C1	Tivemos a oportunidade de conhecimento e estudo constante. Foi muito válido enquanto profissional.
C2	Só vejo pontos positivos, pois foi um momento muito rico de reflexão sobre a nossa prática.
C3	Pontos positivos, estudo em grupo.
C4	Positivos são: reflexão sobre o currículo e a prática docente e também sobre o processo de ensino-aprendizagem. Pontos negativos: pouco tempo para as reflexões e faltou reuniões.
C5	Pudemos analisar, estudar, debater o currículo escolar, porém foi, muitas vezes, cansativo.
C6	Positivos: Reflexão de como trabalhar os conteúdos de forma uniforme. Negativos: Mais tempo para formação continuada (só teve formação para os coordenadores).
C7	Positivo: Uma reflexão de todo o conteúdo desenvolvido em cada ano, retomando, sua real importância. Negativo: Faltou um contato dos coordenadores do projeto com os professores, esclarecendo as vertentes na construção deste currículo.
C8	Positivo: Análise, reflexão e a unificação do currículo entre as escolas de toda rede. Negativos: Estudo, reflexão e maior aprofundamento em Língua Portuguesa.
C9	Positivos: Reformulação do currículo. Negativo: O tempo que foi pouco.
C10	A oportunidade de contato com os professores em discutir os conteúdos.

C11	Positivos: Reciclagem – oportunidade de entrar em contato com ideias e professores de várias disciplinas e linhas de pesquisa. Negativo: Não vejo nenhum.
C12	Pontos negativos: A convocação de professores no horário de trabalho por não ter quem o substituam. Pontos positivos: interação dos professores por área.
C13	Pontos positivos: garantir a qualidade do ensino comum à todos os alunos.
C14	Pontos positivos foram os estudos realizados que contribuíram para a prática.
C15	Leitura, estudo, revisão dos conteúdos são pontos positivos. O ponto negativo foi as convocações em horário de trabalho dos professores, porque não tinha professor substituto.
C16	Positivo: organização dos conteúdos para melhor trabalhar a interdisciplinaridade. Negativo: O elo de ligação entre Educação infantil e fundamental para garantir os pré-requisitos.
C17	A elaboração de um único documento para a rede. A ligação do fundamental com o infantil.

Nessa questão, percebemos que os pontos positivos prevaleceram os negativos. A maior parte dos pontos negativos destacar a necessidade de aprender mais sobre a importância do currículo, por parte dos coordenadores.

c) Entrevista

No terceiro momento da metodologia dessa pesquisa, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada com os professores, sujeitos do processo de implementação do currículo comum. Ela foi realizada a partir de um roteiro básico de questões que foi complementado na situação de contato entre os sujeitos e a pesquisadora, com a autorização dos sujeitos, gravada e posteriormente transcrita.

A primeira questão feita às professoras selecionadas foi: **“Você enquanto docente, teve voz e vez na construção da proposta?”** De forma geral, todas as seis professoras participantes responderam que tiveram voz e vez na construção da proposta, como dito em alguns momentos anteriores a participação ativa dos professores é um fato de extrema importância para legitimar essa proposta.

“Sim nós tivemos né, os encontros né que foram definidos né, ela passou a data que ia ser e aí ela passou para nós né o que a gente trabalhava. Nós colocamos num papel discutimos e aí depois veio a alteração para a gente fazer daquilo que a gente concordava ou não, então a gente teve sim participação (PROFESSORA 1).

Sim, teve oportunidade para todos docentes dentro do grupo escolar pode tá participando da construção da proposta (PROFESSORA 2).

Sim (PROFESSORA 3).

Tivemos sim (PROFESSORA 4).

Sim (PROFESSORA 5).

Tive (PROFESSORA 6)”.

O coordenador como intermediário das decisões na construção do currículo passava as informações para as professoras que realizam as atividades. Seguimos a entrevista com a seguinte questão: **“Em sua opinião, encontros e conversas entre as escolas para a formulação do currículo, trouxeram maior benefício e qualidade em proposta?”** A resposta positiva nessa questão foi unânime. As

professoras acreditam que a troca de experiência foi um fato determinante e importante para essa construção curricular.

Colocar o currículo em ação vem de encontro com os momentos apresentados por Sacristán (2000), quando o professor transforma o currículo em método, dando um sentido real ao ensino. As professoras de modo geral, acharam importante a troca de experiência acontecer com mais frequência, pois acreditam na ajuda mútua para modificar as atividades que utilizam na sala de aula, metodologias, e desta forma tentar aprimorar sua prática com a ajuda das colegas. Essa colocação ficou bastante evidente nas falas das seguintes professoras:

“Eu acho que sim, deveria ter mais vezes ajuda bastante porque a gente vê também a outra perspectiva né, as vezes alguma proposta de outras professoras que até então você não tinha pensando, então quer dizer ajuda bastante essa troca de experiência, mas acho assim que deveria ser num horário em que a gente pudesse ter a participação da maioria, porque o que aconteceu, não teve essa interdição, teve professor que puderam ir outro não, então as vezes só podia ir aquele, porque quem trabalhava geralmente de manhã e a tarde não teve essa oportunidade de ir, só teve a discussão na escola com o próprio grupo (PROFESSORA 1). Deveriam acontecer mais vezes, porque até pela questão de horário não foi flexível para todo mundo, poder tá se encontrando, tem pessoas que trabalham em dois períodos, e essa questão deixou um pouco a desejar e ajuda bastante sim pra ver essa questão da visão, se todo mundo tá tendo, construir uma visão coletiva não só da, em termos municipais não só eu enquanto professora, não só o grupo do Santa Maria, construir todo mundo junto, ajudaria se tivesse mais encontros (PROFESSORA 2)”.

Essa troca de experiência que as professoras citam, está relacionado com o que Moreira e Silva (2002) apresentam quando falam que o currículo não é neutro e inocente. Um ponto apresentado na fala das professoras é o fato da visão minimizada do objetivo do currículo, vendo este apenas como uma lista de conteúdo e não toda a sua amplitude que Morgado (2006) apresenta, afirmando que o currículo tem objetivo social, educativo, valorização do contexto local, melhora nos resultados, papel cultural.

Todas as professoras entrevistadas consideram importante que esse acompanhamento seja feito. Uma aponta ser necessário para que seja elaborada uma avaliação, se foi possível alcançar os objetivos iniciais, outra aponta a parte mais reflexiva, pensar sobre o que foi feito e o que está acontecendo na prática.

A participação legítima das professoras vem de encontro com a fala de Pedra (1993), quando apresenta que o currículo é sistematização, seleção de conteúdos que são vindos da cultura concreta e que vão além dos conhecimentos científicos, trazendo em si o que pode ser conhecimento válido. Dessa forma, apresentando o modo de ver e classificar o mundo. É exatamente nessas características que estão presentes o verdadeiro objetivo da participação das professoras nessa construção, pois essa vivência esse modo de ver o mundo estará efetivamente presente no currículo.

d) Observação nas escolas e análise de documentos

Outro instrumento utilizado nessa pesquisa foi à observação nas unidades escolares e análise de seus documentos. Durante a visita nas escolas para executar as entrevistas com as professoras, foi realizada a observação do cotidiano escolar. Com relação aos documentos das escolas, estudamos seu Plano de Gestão. Alguns com dados mais recentes e outro a caminho de formular um novo, porém com informações atualizadas e importantes sobre a organização escolar. Por meio da análise dos documentos, pudemos conhecer um pouco da história das escolas, conhecer os recursos humanos, espaços físicos e dados estatísticos a respeito da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, conclui-se que o currículo é uma ferramenta importante dentro das escolas, um instrumento que vem sendo estudado há muito tempo e que vem ganhando força cada vez mais, e principalmente sendo reconhecido. Cabe aos profissionais: coordenadores, professores, diretor, entenderem o objetivo que o currículo tem e o quanto pode qualificar e melhorar o ensino, sendo um amparo tanto para o professor escolher melhor a forma de trabalho de modo facilitar a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.; WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 19-33, 1986.

JONNAERT, P. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-37.

MORGADO, J. C. Autonomia curricular: perspectivas e realidade. In: COSTA, M. Z. da; MOURA, A. P. (Org.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas: Alínea, 2006. p. 53-71.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, v.12, n.58, p. 30-37, 1993.

_____. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.** São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEZANI, T. C. R. (org.) **Currículo comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru – SP.** UNESP - PROGRAD, 2012 (mineo).

EFEITOS DO PRONARRAR EM ALUNOS COM ATRASO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO¹

*Jáima Pinheiro de Oliveira²
María Fernanda Bagarollo³
Aliandra Cristina Mesomo Lira⁴
Carla Luciane Blum Vestena*

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa de maior abrangência que conta com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo número: 405359/2012-8). Trata-se de uma pesquisa que pretende investigar a eficácia de um programa de produção textual, voltado para os casos de atraso no processo de alfabetização. O diferencial frente aos programas propostos até o momento, pauta-se no uso efetivo e contínuo do texto narrativo ou histórias para favorecer as habilidades de leitura e de produção textual de escolares, por meio de uma assessoria junto ao professor em sala de aula, com o uso de recursos de baixa tecnologia.

O estudo pauta-se, ainda, no compromisso de contribuir com pesquisas acerca das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de desenvolver procedimentos que as minimizem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cada vez mais, tem-se observado um crescimento do número de crianças que ingressam no Ensino Fundamental com histórico diferenciado, ou seja, que nem sempre foram expostas a condições pré-escolares satisfatórias e, por isso, têm dificuldades no processo de adaptação escolar nas séries iniciais. Isso reflete, por sua vez, nos processos fundamentais envolvidos na alfabetização, ou seja, na leitura e na escrita (OLIVEIRA, BRAGA, 2011) e também em outros aspectos do desenvolvimento humano (ZANATA et al. 2011).

Diante desse quadro, são necessários apoios especializados, tanto para as crianças, quanto para os professores, pois muitas dessas crianças não frequentaram a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. E, em alguns casos, mesmo

¹Pesquisa com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo número: 405359/2012-8).

²Bolsista PDJ (CNPq); Docente do Departamento de Fonoaudiologia (DEFONO) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná. E-mail: jaimafono@gmail.com

³Docente do Departamento de Fonoaudiologia (DEFONO) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.

⁴Docentes do Departamento de Pedagogia (DEPED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.

que a tenham frequentado, infelizmente, trata-se de uma etapa da escolarização que ainda passa por muitas mudanças, sendo uma delas a formação de professores que atuam nesse segmento. Ainda não existe um perfil profissional para atuar nessa etapa de escolarização. Ainda que a Educação Infantil seja entendida como orientações e práticas pedagógicas, apoiadas fundamentalmente em aspectos de promoção do desenvolvimento infantil, essas práticas podem ocorrer com carência de planejamentos específicos, em razão dessas mudanças (ZABOROSKI, OLIVEIRA, 2012). Isso pode, também, refletir no desempenho posterior dos alunos.

O texto narrativo, foco desse estudo, segundo Spinillo (2001), é um texto que versa sobre algo que aconteceu ou sobre um conteúdo ficcional que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal. Esse texto está presente na infância, em vários momentos e de maneira natural. Quando uma criança conta algo que aconteceu aos seus pais, por exemplo, está lançando mão do mesmo. Por isso, deve ser dada uma atenção especial à estrutura desse texto, tendo em vista que a produção de histórias pode auxiliar na construção da autoria, em função principalmente da atividade de recontá-las (STADLER; WARD, 2005; MORROW, 1985; 1986). De acordo com esses autores, tanto durante a produção oral, quanto no momento da escrita, a criança pode reelaborar a versão pessoal de uma história conhecida, introduzindo pequenas alterações solicitadas, como a mudança de cenário, de tempo ou de narrador. Nesse exercício, ela pode realizar um esforço criativo para conseguir reconstruir a mesma história e não perder a coerência. Esse processo é parte integrante e fundamental do percurso de autoria, razão pela qual, além de ser necessário apoiar a criança nas atividades de produção de texto, não se deve julgar como improdutivo a reprodução exata desse apoio. Por isso, o uso de gênero textual, também, pode favorecer o desenvolvimento de um leitor reflexivo (OLIVEIRA, 2010).

O conhecimento sobre as convenções e a estrutura do gênero narrativo ou de histórias tem sido amplamente examinado. Essas investigações também são realizadas no que tange à produção oral, já que essa produção pode igualmente interferir no desempenho escrito (MAGGIOLO, COLOMA, PAVEZ, 2009; DADALTO, GOLDFELD, 2009; SOUZA, SPERB, 2009). Dentro desse contexto, alguns autores consideram o ato de narrar como uma atividade linguística e cognitiva (BÉFI-LOPES, BENTO, PERISSINOTO, 2008; VIEIRA, SPERB, 2006; SILVA, SPINILLO, 2000) E outros (CAVALCANTE, MANDRÁ, 2010; DADALTO, GOLDFELD, 2009; BÉFI-LOPES, BENTO, PERISSINOTO, 2008) alertam para a importância da narrativa ao longo do

desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, na inserção social e escolar da criança.

De modo geral, as pesquisas de intervenção em linguagem escrita indicam que as principais lacunas na literatura nacional estão direcionadas para a área de intervenção, ou seja, é preciso um investimento maior em relação aos programas com esse foco (OLIVEIRA, BRAGA, 2011). Especificamente em relação à produção de histórias, os alunos possuem uma dificuldade maior na elaboração de uma situação-problema e um desfecho para essa situação. Esse desenvolvimento, assim como as dificuldades dos alunos estão intimamente ligados ao nível de escolaridade, à idade e fundamentalmente ao contato do aluno com a escrita, fora do ambiente escolar, o que requer uma atenção especial no que tange aos fatores individuais e ambientais ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A atual pesquisa tem como objetivo principal verificar os efeitos de um programa de produção textual (PRONARRAR), voltado para o uso do texto narrativo ou histórias, a partir de estímulos pictográficos (figuras), no desempenho em leitura e escrita de alunos com atraso no processo de alfabetização.

METODOLOGIA

- *Caracterização do estudo*

O estudo caracteriza-se por ser do tipo descritivo observacional, com proposta de delineamento do tipo quase-experimental. Para o seu desenvolvimento foram realizadas revisão sistemática de literatura e pesquisa de campo (COZBY, 2003; GIL, 1999; LAKATOS; MARKONI, 1991).

- *Participantes*

Participaram dessa amostra dois alunos que cursam 2º e o 3º ano do ensino fundamental com queixas de dificuldades escolares (familiares e/ou professores) e também os pais e/ou responsáveis pelos alunos e seus respectivos professores. Como principais critérios de seleção dos participantes foi estabelecido: a participação voluntária, após leitura, concordância e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a presença de queixa em relação ao desempenho escolar da criança e ausência de qualquer alteração orgânica que pudesse interferir no desenvolvimento perceptual, sensorial ou cognitivo dessa criança.

- *Locais*

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado do Paraná. Algumas etapas da coleta ocorreram

também na Clínica-Escola de Fonoaudiologia (CEFONO) e em laboratórios da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), *Campus* Universitário de Irati, Paraná.

- *Equipamentos, materiais e instrumentos*

Foram utilizados para a execução dessa coleta: notebooks, projetores multimídia, impressoras scanners e copiadoras jato de tinta, além de equipamentos específicos (audiômetro para avaliação audiológica, por exemplo), para a avaliação das crianças. Além destes equipamentos ainda foram utilizados materiais específicos, como *Softwares*: Pedro no parque de diversões. Por fim, foram utilizados os seguintes instrumentos: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os familiares e educadores; autorização da escola e da CEFONO e protocolo para indicação de alunos com dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA, BRAGA, SCHIER, 2013).

- *Delineamento do estudo*

O programa de intervenção empregado utilizou um delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos, constituído de duas condições: linha de base e intervenção. A condição de intervenção foi constituída de duas fases: fase A, na qual foram utilizadas instruções dirigidas, e fase B, na qual foi empregada uma estratégia de autorregulação.

Esse programa (variável independente) foi ministrado por uma única pessoa/pesquisador, cuja meta foi o ensino de elementos organizadores de histórias (variáveis dependentes), em sua modalidade escrita. Os elementos selecionados (cenário, tema, enredo, resolução e sequência) baseiam-se nos estudos de Morrow (1986), testados com efeitos significativos em Oliveira (2010) e com uma proposta aperfeiçoada (OLIVEIRA, BRAGA, 2012).

A linha de base foi constituída de uma fase de levantamento inicial de desempenho em produção narrativa escrita do escolar, antes de qualquer intervenção, ou seja, nesse momento, o experimentador buscou investigar esse desempenho, tal como ele ocorria naturalmente.

- *Programa de intervenção*

O programa aplicado para auxiliar a produção de histórias escritas dos escolares com queixa na habilidade de produção de textos baseia-se nos estudos de Ferreira e Spinillo (2003), Lins e Silva e Spinillo (2000) e Spinillo (2001). Esses estudos foram realizados com escolares em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita. A aplicação do programa também seguiu as orientações presentes em Oliveira e Braga (2012).

O programa é composto por módulos alternados entre duas fases de intervenção (A e B). Na fase A, a produção de uma história foi realizada com instruções específicas do pesquisador, com duração de duas sessões semanais. Na fase B, a produção se deu a partir de uma estratégia de autorregulação, pouca interferência (instrução) do pesquisador, e executada em uma sessão semanal. A duração de cada sessão variou de 40 a 50 minutos. Essa estratégia de autorregulação refere-se a um quadro (Quadro 1) com instruções, disponibilizado para o aluno.

Quadro 1 - Caracterização dos elementos que compõem uma história

Elementos que compõem uma história	Caracterização de cada um dos elementos
Cenário	O lugar no qual se passa a história O tempo em que aconteceu a história Um ou mais personagens da história
Tema	Problema a ser resolvido pelo personagem principal ou pelos personagens
Enredo	Uma ação ou um conjunto de ações para resolver o problema
Resolução	O momento em que o personagem principal ou os personagens mencionados resolvem o problema

- Análise de dados

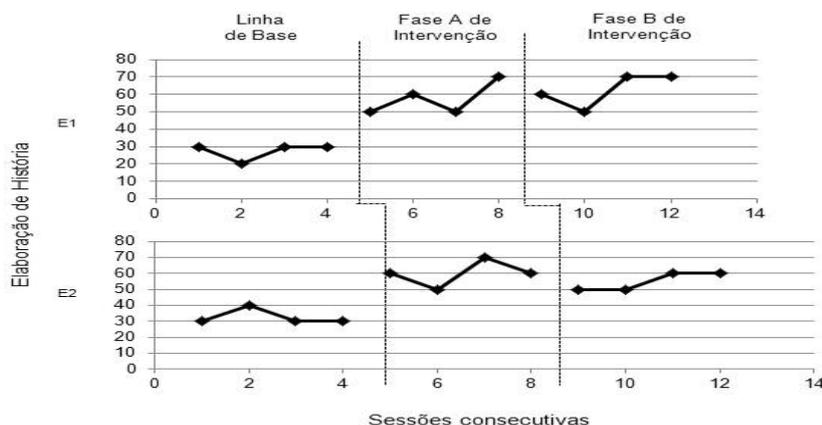
A análise de dados contemplou as medidas sugeridas em Oliveira e Braga (2012). Essas medidas foram obtidas mediante instrumentos construídos para uso exclusivo desse programa (OLIVEIRA, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desempenho dos Escolares na Elaboração de Histórias Escritas

A Figura 1, a seguir, fornece-nos o desempenho dos escolares ao longo de doze sessões do programa, em relação à elaboração de histórias. É possível visualizar nesse gráfico, que os escolares E1 e E2 foram beneficiados pelo programa, durante as fases de intervenção A e B. e C.

Figura 1 - Desempenho dos escolares (E1 e E2) na habilidade de elaboração de histórias, após a aplicação do programa de intervenção PRONARRAR



Ao observarmos os dados de E1 na Figura 1, constatamos que, durante a linha de base, esse escolar apresentou uma produção de história com média de desempenho de 27,5%. Durante a fase A de intervenção essa média subiu para 57,5% e na fase B, para 62,5%. O participante 2 (E2) produziu histórias com média de 32,5% durante a linha de base. Na fase A de intervenção essa média foi para 60% e, na fase B, E2 obteve uma média de desempenho de 55%.

Esses dados indicam melhor desempenho na fase A de intervenção para o escolar E2 e sem diferença, em relação a essas fases, para E1. Uma das hipóteses que pode ser levantada para essa ausência de diferença, é o próprio repertório inicial de E1, ou seja, as duas fases o beneficiaram de maneira indistinta. No entanto, isso necessitaria de investigações mais detalhadas acerca das variáveis que interferiram nesse desempenho ao longo do programa, ainda que o delineamento utilizado permita um controle rigoroso de variáveis. Sobre esse procedimento utilizado, Graham e Perin (2007) comentam que um dos delineamentos mais utilizados em programas de intervenção em escrita é o de linha de base múltipla intrassujeitos, pois o mesmo possibilita a consideração de diferenças no desempenho dos indivíduos, haja vista, que é possível acompanhar individualmente esse desempenho ao longo de todo o processo de intervenção.

Os dados obtidos corroboram os estudos que indicam o uso de instruções explícitas como um dos mais eficazes para promover o desenvolvimento de narrativas (FERREIRA, CORREIA, 2008; MARANHE, DE ROSE, 2005) e a produção escrita de crianças que apresentam dificuldades nessa habilidade, de maneira geral (JOSEPH, KONRAD, 2009; OLINGHOUSE, 2008; GRAHAM, PERIN, 2007). Corroboram ainda os achados dos estudos que utilizam de modo simultâneo instruções dirigidas e estratégias de autorregulação (GODDARD, SENDI, 2008; DE LA PAZ, 2007; BUI, SCHUMAKER, DESHLER, 2006).

Os achados também vão ao encontro de estudos que apontam o uso de gravuras em sequência como uma das condições que mais favorece a emergência de histórias mais elaboradas (OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2007; CORREIA, 2007; LINS E SILVA, SPINILLO, 2000; SPINILLO, 1991). Destaca-se aqui que grande parte dos estudos anteriores utilizaram uma única gravura que sugeria as características principais dos elementos da história, com foco para uma situação-problema, ao passo que no PRONARRAR tem-se uma gravura para cada elemento da história (cenário, tema, enredo e resolução), conforme pode ser visualizado no Apêndice A.

O uso da leitura de histórias em módulos iniciais da fase A de intervenção, para identificar as partes que a compõem, também pode ter sido um elemento favorecedor da emergência de histórias escritas. Isso confirma a importância das práticas orais para o desenvolvimento da linguagem, seja em sua modalidade oral ou escrita (ANSOLIN, OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2007) e também do quanto é relevante o contato com aspectos da linguagem escrita em períodos anteriores à entrada da criança na escola (OLINGHOUSE, 2008).

Sem dúvida, o PRONARRAR parece ser mais um apoio em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, principalmente no que se refere aos aspectos de autoria, visto que os escolares devem realizar todo um processo de reelaboração dessa história, inserindo novos elementos às suas produções orais e escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do programa confirmou o uso da leitura e de gravuras em sequência como recursos eficazes para a emergência de histórias escritas, corroborando estudos anteriores. É preciso salientar, no entanto, que o PRONARRAR é composto por gravuras confeccionadas para este fim, com cuidados metodológicos sugeridos por estudos anteriores.

Essa análise, no entanto, é um estudo preliminar, que contribuirá para coletas individuais do programa, com fins de obtenção de indicadores de sua eficácia.

Ressalta-se, por outro lado, que se trata de um recurso de baixa tecnologia e de fácil domínio pelo professor. Nesse sentido, é possível testar e aperfeiçoar o PRONARRAR em ambiente de sala de aula, contribuindo com a produção textual de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Sugere-se para futuras investigações, o uso do programa com populações diferenciadas, ou seja, voltado para escolares com outras características. E também a realização de pesquisas em grupo, com planejamento de condições que favoreçam a manutenção das habilidades adquiridas.

REFERÊNCIAS

ANSOLIN, M.; OLIVEIRA, J. P. O uso da “contação de histórias” como apoio para crianças com atraso de linguagem escrita. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, III. UNICENTRO, 2010. **Anais ...** Universidade Estadual do Centro-Oeste.

BÉFI-LOPES, D. M.; BENTO, A. C. P.; PERISSINOTO, J. Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização*

Científica, v. 20, n. 2, p. 93-98, 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BUI, Y. N.; SCHUMAKER, J. B.; DESHLER, D. D. The Effects of a Strategic Writing Program for Students with and without Learning Disabilities in Inclusive Fifth-Grade Classes, **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 21, n. 4, p. 244–260, 2006.

CAVALCANTE, P.A.; MANDRÁ, P.P. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, São Paulo, v.22, n.4, p.391-396, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CORREIA, J. A. F. Escrita de histórias por crianças de escola pública e particular em diferentes situações de produção. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)- Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE, 2007, 76p.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciência do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DADALTO, E. V.; GOLDFELD, M. Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. **Rev. CEFAC**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 42-49, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 ago. 2011.

DE LA PAZ, S. Managing cognitive demands for writing: comparing the effects of instructional components in strategy instruction. **Reading and Writing Quarterly**, v.23, p. 249–266, 2007.

FERREIRA, S. P. CORREIA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças, **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n.4, p. 547-555, out/dez, 2008.

FERREIRA, A.L., SPINILLO, A.G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M.R. **Metalinguagem e aquisição de escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**.5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODDARD, Y. L.; SENDI, C. Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four fourth-grade students with learning disabilities, **Reading & Writing Quarterly**, v. 24, p. 408–433, 2008.

GRAHAM, S.; PERIN, D. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. **Journal of Educational Psychology**, v.99, p.445–476, 2007.

JOSEPH, L. M.; KONRAD, M. Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. **Research in Developmental Disabilities**, v.30, p. 1–19, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LINS SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A.G. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.3, p.337-350, 2000.

MAGGIOLO, L. M.; COLOMA, T. C.; PAVEZ, G. M. M. Estimulación de narraciones infantiles. **Revista CEFAC**, v. 11. n. 3, p. 379-388, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 ago. 2010.

- MARANHE, E. A.; DE ROSE, J. C. C. Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE– ANPED, VII, Belo Horizonte, 2005. **Anais...**, 2005.
- MORROW, L. M. Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. **Journal of Reading Behavior**, v.18, n.2,p.135-152, 1986.
- MORROW, L.M. Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. **The Elementary School Journal**, v. 85, n.5, p. 647-661, 1985.
- OLINGHOUSE, N. G. Student and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students, **Reading and Writing**, v. 21, n. 3p. 26, 2008.
- OLIVEIRA, J. P. Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem. 136fTese (Doutorado em Educação) - 136f. Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2010.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. **PRONARRAR – Programa de intervenção metatextual** – apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização. Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2012b, 70p.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Intervenções em linguagem escrita: uma revisão da literatura com vistas à redução dos transtornos funcionais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 517-536, 2011.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M.; SCHIER, A. C. Proposta de instrumentos para verificação da demanda de dificuldades de aprendizagem em ambiente escolar. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. **A Atuação da Fonoaudiologia na Escola: reflexões e práticas**. Editora WAK, 2013, p. 189-214.
- SANTOS, M. T. M. Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 295p.
- SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A.G. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias, **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n. 3, p.337-350, 2000.
- SOUZA, A. P. R.; SPERB, C. B. Desempenho narrativo em sujeitos com distúrbio/atraso fonológico. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 3, p. 389-395, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 ago. 2010.
- SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Faperj/Nau, 2001.p.73-116.
- SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, p. 219-248, 1997.
- STADLER, M. A.; WARD, G. C. Supporting the Narrative Development of Young Children.**Early Childhood Education Journal**, v. 33, n. 2, p. 73-80, 2005.
- VIEIRA, A. G.; SPERB, T. M. O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança, **Psicologia:Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 9-19, 2006. Disponível em:<www.scielo.br>. Acesso em: 23 ago. 2010.
- ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. Perfil de educadores infantis: contribuições para as discussões sobre a formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, v. 12, p. 529-547, 2012.

ZANATA, E. M. et al. (Orgs.). Formação Docente e Universalização do Ensino: Proposições para o Desenvolvimento Humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 771p.

Apêndice A – Modelo de História do PRONARRAR



ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A SUA PRESENÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS

*Marinéia dos Santos Silva¹
Esther Pacheco de Almeida Prado²*

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise desenvolvida no trabalho de conclusão de curso³ da Pós-Graduação – especialização em Matemática oferecida pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) no ano de 2010 (SILVA, 2010).

Segundo D'Ambrosio (2001) a História da Matemática é uma área de pesquisa fértil e promissora, e, por isso, há um crescimento de trabalhos e livros publicados nessa área. Analisando a própria prática como professora do ensino fundamental, refletimos sobre o currículo de Matemática. Com base nos documentos curriculares, particularmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), percebemos que a História da Matemática ocupa um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

Por várias décadas, a educação no Brasil tem sido tema de discussão em Congressos e está constantemente presente em diversas pesquisas, por isso algumas políticas educacionais foram implantadas na década de 1990 para melhorar a educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9394/96) e os PCN (BRASIL, 1998) são políticas educacionais implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) e subsidiadas pelo Banco Mundial com a finalidade de melhorar a qualidade da Educação no Brasil. A LDB estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional, enquanto os PCN (BRASIL, 1998) orientam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas como parâmetro para a Educação Básica a nível nacional.

Os PCN (BRASIL, 1998) para a área de Matemática constituem um referencial para a educação Matemática escolar, e orientam para a construção de uma prática que favoreça o acesso ao conhecimento matemático, e que possibilite de fato a inserção dos alunos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Estes parâmetros destacam que a Matemática está presente na vida de todas

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP – Rio Claro/SP. E-mail: marineia.ss@hotmail.com.

²Professora do Instituto de Ciências matemáticas e de Computação - IMCM/USP – São Carlos. E-mail: epaprado@icmc.usp.br

³De autoria de Marinéia dos Santos Silva e orientado por Esther Pacheco de Almeida Prado.

as pessoas, em situações tais como: quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas etc. (BRASIL, 1998, p.59).

Os Parâmetros propõem algumas alternativas para o ensino da Matemática que: “permita ao aluno compreender a realidade em que se está inserido, desenvolver suas capacidades cognitivas e sua confiança em enfrentar desafios, de modo a ampliar os recursos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.60). Uma das alternativas propostas nos PCN (BRASIL, 1998) é o uso da História da Matemática como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem.

Os PCN (BRASIL, 1998) orientam sobre a importância do uso da História da Matemática como recurso didático e metodológico e consideram que por meio dela o aluno pode construir suas ideias Matemáticas a partir de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento, auxiliando, portanto, no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.45).

Deste modo, alguns autores discutem a serventia da História da Matemática; aliás, essa questão é colocada com insistência pelos envolvidos com ela. Segundo D'Ambrosio (1998), a História da Matemática serve para professores, alunos, pais e comunidade em geral e suas principais finalidades são:

1. situar a Matemática como manifestação cultural de todos os povos em todos os tempos, como a linguagem, os costumes, os valores, as crenças e os hábitos, e como tal diversificada nas suas origens e na sua evolução;
2. mostrar que a Matemática que se estuda nas escolas é uma das muitas formas de Matemática desenvolvidas pela humanidade;
3. destacar que essa Matemática teve sua origem nas culturas da Antiguidade mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média e somente a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos, como um estilo próprio; e desde então foi incorporada aos sistemas escolares das nações colonizadoras e se tornou indispensável em todo o mundo em consequência do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. (D'AMBROSIO, 1998, p.10).

Tais pontos, para o autor, constituem a essência de um currículo voltado para a História da Matemática, e, para ele, um modo de se praticar história no ensino é fazer acompanhar cada ponto do currículo tradicional por uma explanação do contexto socioeconômico e cultural no qual aquela teoria ou prática se criou, como e por que se desenvolveu.

A Matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se impôs, incontestada, às demais formas. Enquanto nenhuma religião se universalizou, nenhuma língua se

universalizou, nenhuma culinária nem medicina se universalizaram, a Matemática se universalizou. (D'AMBROSIO, 1998, p.10).

Neste contexto, consideramos importante ressaltar como a História da Matemática está assegurada nos PCN (BRASIL, 1998) e como ela foi proposta nos Livros Didáticos. A seguir apresentaremos os objetivos deste trabalho, bem como a pergunta diretriz que norteou esta investigação.

Com o intuito de melhorar a educação brasileira, na década de 1990 foram implantadas políticas educacionais, entre elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (Brasil, 1998) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A História da Matemática é abordada pelos PCN (BRASIL, 1998) como um recurso didático a ser utilizado em sala de aula. Com base nisso, Buscamos compreender *Como está sendo proposto o desenvolvimento da História da Matemática nos Livros Didáticos para os 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental?*

METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar a História da Matemática nos documentos de orientações curriculares e a sua presença nos livros didáticos, a coleção “Matemática e Realidade” dos autores Gelson Iezzi, Osvaldo Doce e Antonio Machado foi escolhida, pois são autores conhecidos e conceituados na área de Matemática. Essa coleção foi indicada no PNDL (2011) e chegou à escola pública como material de divulgação da Editora Saraiva. Com base nessa análise, nossa pesquisa tem as características da pesquisa bibliográfica que segundo Andrade *et al.* (2009)

A **pesquisa bibliográfica** investiga o **problema** a partir do referencial teórico existente em livros e outras publicações. Incluída na modalidade de **pesquisa teórica**, ela trabalha com a coleta de dados documentais, inclusive pode ser eletrônica. Para tomar conhecimento do que já se investigou sobre o problema que pretende estudar, você necessita ir às fontes teóricas (ANDRADE et al 2009. p. 23).

E acrescentam que:

[...] a **pesquisa bibliográfica** tem a finalidade de levantar as contribuições culturais e científicas já existentes sobre um determinado tema. Deve também explorar áreas nas quais os problemas foram estudados de forma insuficiente. (ANDRADE et al, 2009, p. 24).

Foram objetos de análise os seguintes documentos de políticas educacionais: Os PCN - Ensino Fundamental e o PNLD. A seguir descreveremos as análises dos resultados.

DISCUSSÃO

Nos PCN (BRASIL, 1998) são oferecidas orientações metodológicas para o ensino da Matemática em sala de aula, tais como: História da Matemática inserida como informações, desafios e curiosidades, Resolução de Problemas, Tecnologias da Informação e Jogos. (Brasil, 1998, p. 40). Essas tendências são denominadas por Lopes (2000) como tendências emergentes na Educação Matemática, cujo objetivo é melhorar e inovar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho e a importância dos PCN (BRASIL, 1998) na orientação da educação e, em particular dos livros didáticos, considero relevante analisar como os PCN (BRASIL, 1998) orientam o uso da História da Matemática como recurso didático. Neste documento temos que:

A História da Matemática, mediante um processo de transposição didática e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem em Matemática.

Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno frente ao conhecimento matemático. Além disso, conceitos abordados em conexão com sua história constituem-se em veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo (BRASIL, 1998, p. 45).

E acrescentam que:

A História da Matemática é, nesse sentido, um instrumento de resgate da própria identidade cultural. Em muitas situações, o recurso à História da Matemática pode esclarecer ideias Matemáticas que estão sendo construídas pelo aluno, especialmente para dar respostas a alguns "porquês" e, desse modo, contribuir para a constituição de um olhar mais crítico sobre os objetos de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 45).

Ao discutir as orientações dos documentos curriculares Miguel e Miorim (2004), consideram que:

Para os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, a História da Matemática, se tratada como um assunto específico ou conteúdo, seria insuficiente para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Entretanto, a apresentação de tópicos da História da Matemática em sala de aula, segundo essa abordagem, tem sido defendida por um número expressivo de matemáticos, historiadores da Matemática e investigadores em Educação Matemática, de diferentes épocas, os quais recorrem à categoria psicológica da motivação para justificar a importância de tal inclusão (MIGUEL; MIORIM, 2004, p. 16).

A partir das orientações dos PCN (BRASIL, 1998) e de Miguel e Miorim (2004) podemos entender os motivos dos autores de Livros Didáticos que se mostram preocupados em inserir a História da Matemática em seus livros.

Com a implantação de novas políticas educacionais na década de 1990, muitas editoras e autores se preocupam com a produção de Livros Didáticos, pois os mesmos auxiliam a promoção da aprendizagem dos alunos em sala de aula. Os professores estão atentos e procuram trabalhar com livros que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Os Livros Didáticos trazem conteúdos, exemplos e exercícios que estão mais próximos ao cotidiano dos alunos, favorecendo assim uma melhor assimilação pelos alunos.

Muitos termos são usados para estabelecer as denominações dos livros utilizados no contexto escolar. Segundo Ossenbach e Somoza (2001) os livros podem receber diversos nomes, entre eles: livros escolares, manuais, Livros Didáticos, textos didáticos, livros de textos, textos escolares entre outros. No Brasil, geralmente, usamos o termo Livro Didático para o contexto escolar até o Ensino Médio.

Acredito que a utilização de conceitos claros e objetivos é fundamental nos Livros Didáticos, pois segundo Choppin (2000):

Os manuais escolares são, em primeiro lugar, ferramentas pedagógicas (livros elementares, claros, precisos, metódicos) destinadas a facilitar a aprendizagem (que poupam os esforços inúteis para aprender). Esta é para nós, atuais e antigos alunos, estudantes ou docentes, a função principal e a mais evidente (CHOPPIN, 2000, p. 18).

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD foi criado por uma iniciativa do MEC por meio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE. O PNLD foi instituído em 1985 e é o responsável pela distribuição dos Livros Didáticos para todos os estudantes matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio nacionais.

Foi crescente o emprego de erros nas definições, exemplos e exercícios nos Livros Didáticos. Com base nisso a Secretaria do Ensino Fundamental – SEF – criou uma avaliação do PNLD, visando a melhoria dos Livros Didáticos. Um dos itens avaliados é a inserção da História da Matemática. A primeira dessas avaliações foi em 1997 para o primeiro e segundo ciclos e em 1999 para os terceiro e quarto ciclos.

O PNLD tem como objetivo contribuir para a socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade por meio de seleção, aquisição e distribuição de Livros Didáticos, além disso, possibilitar a participação ativa e

democrática do professor no processo de seleção dos livros, garantindo assim, a crescente melhoria física e pedagógica dos livros.

Com base nisso, Miguel e Miorim (2004) argumentam que:

A partir da década de 1990, presenciamos a ampliação do trabalho com elementos históricos não apenas em propostas curriculares como também em coleções paradidáticos e de livros didáticos. Essa ampliação seria acompanhada de uma grande diversidade de formas e abordagens e de características relativamente à natureza da história que se recorre (MIGUEL & MIORIM, 2004, p.56).

Ainda acrescentam que,

Temos presenciado nos últimos anos uma ampliação da presença do discurso histórico em produções brasileiras destinadas à Matemática escolar, dentre as quais se encontram os livros didáticos, os livros paradidáticos e as propostas elaboradas por professores individualmente, por grupos de professores, por escolas ou por órgãos governamentais responsáveis pela elaboração de diretrizes para os ensinos fundamental, médio e superior (MIGUEL & MIORIM, 2004, p. 15).

Ao analisar a História da Matemática nos Livros Didáticos nos basearemos nas categorias estabelecidas por Vianna (1995). Em seu trabalho Vianna procura mostrar como a História da Matemática estava sendo inserida nos Livros Didáticos, para isso ele analisou a coleção “Matemática e Vida” de Bongiovanni, Vissoto e Laureano da editora Ática, essa coleção corresponde aos quatro volumes de 5ª a 8ª séries – Ensino Fundamental.

Ao desenvolver sua pesquisa Vianna (1995) estabeleceu as seguintes categorias:

- *História da Matemática como Motivação*: Nesse caso a História da Matemática aparece como uma anedota ou lenda ou apenas como um breve texto que se introduz em alguns capítulos do livro. Vianna (1995) caracterizou de “Motivação”, pois esses textos aparecem no início do capítulo quando o conteúdo ainda não foi apresentado aos alunos.
- *História da Matemática como Informação*: Nesse caso é apenas incluso dados adicionais, informações extras, normalmente aparecem notas históricas no fim do capítulo, para que os alunos assimilem com o conteúdo explicado pelo professor.
- *História da Matemática como Estratégia Didática*: São intervenções de conhecimentos históricos focados para auxiliar os alunos a relacionar com o desenvolvimento do conteúdo. Nesse caso o aluno é convidado a desenvolver alguma atividade ou sugerir ideias que levam à compreensão do conteúdo matemático.

- *História da Matemática Como Parte Integrante do Desenvolvimento do Conteúdo (uso imbricado)*. Nesse caso o uso da História da Matemática é implícito, não se fala diretamente sobre a História da Matemática, nem de nomes de matemáticos. Um exemplo é: “No século passado surgiu o sistema de medidas...”.

Com base nas categorias apresentadas anteriormente, este trabalho objetivou-se analisar como a História da Matemática foi proposta na coleção do Ensino Fundamental: “Matemática e Realidade” dos autores Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce e Antonio Machado. Esta coleção foi indicada no PNLD (2011), tendo como Código: 24931COL02 – Editora Atual.

Os autores, ao apresentarem a coleção, relatam que: “Em outra seção de leitura, “Matemática no tempo”, você entrará em contato com a interessante história das descobertas Matemáticas por meio da abordagem de um tema ligado ao assunto que foi estudado.” (p. 3).

Na seção “Matemática no tempo”, os textos são caracterizados por informações, curiosidades e trazem explicações sobre a origem do conteúdo matemático estudado em cada Unidade. Vale ressaltar que depois do texto é apresentado “Explorando a leitura” e geralmente este item, é composto por cinco questões que auxiliam os alunos na compreensão, análise e reflexão do texto abordado.

Os exemplares são padronizados, contendo muitos desafios que são propostos em cada capítulo. O termo “Matemática em notícia” é um interessante item trabalhado com o conteúdo estudado aplicado na Matemática cotidiana. No final das Unidades apresentadas é disponível todas as respostas dos exercícios. O Manual do professor encontra-se no final de cada livro didático, contendo várias metodologias que contribuem para que os professores desempenhem uma melhor prática pedagógica no ensino da Matemática.

No “Manual do professor”, os autores apresentam os objetivos gerais, estrutura da obra, principais temas, avaliação do processo educativo, entre outros tópicos que auxiliam os professores no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Vale destacar o item: “Leituras recomendadas ao professor”, neste item os autores fazem recomendações de obras e coleções que auxiliam o professor. Com base nisso, os autores relatam que:

Indiscutivelmente o bom professor é o que está sempre em busca de atualização e aperfeiçoamento. O professor de Matemática, talvez mais do que qualquer outro, precisa estar sempre em busca de mais

conhecimento em Matemática e de informações sobre os mecanismos da aprendizagem dessa ciência (MANUAL do Professor, p.6, 9º ano).

E ainda afirmam que:

Para coordenar um curso de Matemática rico e aberto, o professor de hoje precisa conhecer não só o programa curricular de Matemática, mas também informações sobre a história das descobertas Matemáticas, curiosidades, brincadeiras e jogos lógico-matemáticos, bons livros paradidáticos para estimular o interesse pela matéria, etc (MANUAL do Professor, p. 6, 9º ano).

Entre as coleções e livros recomendados pelos autores em História da Matemática, vale ressaltar: Introdução à História da Matemática (EVES, 2007), Conceitos Fundamentais da Matemática (CARAÇA, 1998), História da Matemática (BOYER, 2003) e Introdução à História da Educação Matemática (MIORIM, 1998).

A análise dos livros didáticos foi feita separando os exemplares por ano. Em cada exemplar, observamos atentamente se a História da Matemática estava proposta ou não, ou ainda, como ela era apresentada nas unidades e/ou nos capítulos. As considerações que tecemos acerca da análise dos livros didáticos serão apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir analisando a coleção, é que a História da Matemática não é abordada em todas as unidades dos exemplares. Nessa coleção encontramos três das categorias apresentadas por Vianna (1995): História da Matemática como Motivação; História da Matemática como Informação e História da Matemática como Estratégia Didática. Porém, a categoria que mais se apresentou foi: História da Matemática como Informação. Essa categoria foi estabelecida, pois os textos que são apresentados na seção, Matemática no tempo são trabalhados sempre no final dos capítulos ou unidade apresentada e também por trazerem informações, curiosidades e reflexões acerca do conteúdo matemático estudado.

Apesar de nos anos finais do Ensino Fundamental o ensino vir organizado por disciplina, nada impede que o professor desenvolva seu trabalho de forma mais integrada e até interdisciplinar. Reconhecemos que para isto é preciso haver um esforço conjunto e muito trabalho coletivo. Entretanto, conforme sugere e orienta os PCN para o ensino da Matemática, os alunos têm o direito de receber um ensino mais contextualizado e que se aproxime da realidade deles.

Compreendemos que a História da Matemática contribui de maneira peculiar para que este trabalho venha a ser desenvolvido no ensino dos conteúdos e conceitos

matemáticos. Contudo, apesar de ser imprescindível, apenas a presença de textos enfocando a História da Matemática nos Livros Didáticos não são suficientes para que o referido ensino seja propiciado aos estudantes.

Para que um trabalho mais integrado e contextualizado possa ser desenvolvido no âmbito educacional e em especial no ensino da Matemática do sexto ao nono ano, os professores necessariamente precisam ter uma boa formação cultural acerca dos conhecimentos gerais e matemáticos, uma boa formação profissional com ênfase nos procedimentos didático-metodológicos e em estratégias didáticas adequadas para os respectivos anos de escolarização. Para além de um bom livro didático, que sem dúvida poderá fazer a diferença, a formação inicial e continuada do professor, dentre outros fatores de ordem política, econômica e social, influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que dentre os livros analisados, na maioria das unidades, os textos que trazem a História da Matemática aparecem no final destas unidades e dos capítulos. Essa característica poderá contribuir para que os textos não sejam trabalhados. Como professora de Matemática, acredito que se estes textos aparecessem mais no início das unidades, talvez pudessem ser melhores trabalhados ou pelo menos lidos pelos estudantes. A experiência docente por mim vivenciada permite inferir que a impressão que temos, observando algumas situações de profissionais da área, que a História da Matemática ainda é contemplada de forma insipiente, apenas nos Livros Didáticos, como que para cumprir o disposto nos PCN para o Ensino da Matemática, na LDB N.º 9394/96 e no PNLD.

REFERÊNCIAS

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CHOPPIN, A. Passado y presente de los manuales escolares. In: **La cultura escolar de Europa: Tendências históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

D'AMBROSIO, U. Palavras do Presidente da SBHMat na sessão de abertura do IV SNHM. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 4, 2001, Natal. **Anais...** Rio Claro: Editor da SBHMat, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos da Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & perspectivas**. Rio Claro: UNESP, 1999.

D'AMBROSIO, U. **EtnoMatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES, J. A. **Livro Didático de Matemática**: concepção, seleção e possibilidades frente a descritores de análise e tendências em Educação Matemática. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. **História na Educação Matemática**: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. Introdução. In: OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. (eds). **Los manuales escolares como fuente para la História de la Educacion em América Latina**. Madrid: LerKo Print, 2001.

VIANNA, C. R. **Matemática e História**: algumas relações e implicações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

PRÁTICA OU PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO?

Aline Graciele Mendonça¹

INTRODUÇÃO

A alfabetização tem o objetivo de ensinar aos homens se comunicarem através da escrita. Comunicação que nos permite a construção de uma sociedade, que, de acordo com a aquisição deste conhecimento, pode se tornar uma sociedade democrática ou dominada. O tema alfabetização foi estudado nesse trabalho, no sentido de aprendizagem de leitura e da escrita para a formação crítica do indivíduo, buscando refletir sobre a importância de discutirmos seus processos de ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de um trabalho sistemático com estratégias e metodologias para garantia da aprendizagem dos alunos.

Iniciamos o trabalho refletindo o significado da alfabetização, sendo considerada um processo com várias dimensões, como afirma a UNESCO (2003), alfabetizações, uma vez que, ao trabalhá-la, temos que considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que a determinam. Abordamos a alfabetização como um processo que abrange o aspecto das habilidades técnicas e o da linguagem escrita, levando em consideração os aspectos políticos que a determinam.

Finalizamos buscando responder a questão: Prática ou práticas metodológicas na alfabetização? Ressaltando o significado de alfabetização como um processo que envolve várias facetas e necessita ser ensinado, não com uma prática metodológica, mas com várias metodologias, sendo estas planejadas, articuladas com um processo de avaliação contínuo, significativo que possibilite ao professor conhecer sua realidade para atuar nela, garantindo a aprendizagem de todos os aspectos deste processo, tanto o da habilidade técnica quanto o da língua escrita.

A reflexão aponta que não existe uma metodologia capaz de ensinar a todos ao mesmo tempo, por não serem receitas prontas, ao contrário, necessitam ser estudadas e refletidas continuamente, caso se verifique, no processo de avaliação, que os alunos não estão aprendendo.

Dessa forma, o presente trabalho teórico teve como objetivo identificar e

¹Mestranda da Universidade Estadual de Londrina – (UEL) e Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP- Campus Birigui) . E-mail: aline.g.a@hotmail.com

compreender práticas metodológicas, articuladas a uma avaliação da aprendizagem contínua, que contribuam para aprendizagem da maioria dos alunos no processo de alfabetização, nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal objetivo foi estratificado compondo os objetivos específicos, quais sejam:

- 1-Conceituar o significado do processo de alfabetização nos dias atuais e estabelecer a relação deste com a construção de uma sociedade democrática;
- 2-Descrever, segundo a teoria construtivista, como ocorre a construção do conhecimento na criança durante o processo de alfabetização;
- 3-Characterizar os principais métodos de alfabetização já utilizados e suas contribuições no processo;
- 4-Identificar e compreender práticas metodológicas variadas aliadas a avaliação da aprendizagem, que contribuam para a aprendizagem da alfabetização em todas suas dimensões.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou como referenciais metodológicos a Pesquisa Bibliográfica, que segundo Severino (2000) é utilizada para explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, buscando conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

A metodologia foi escolhida após definição do problema da pesquisa, verificando-se ser importante o profundo conhecimento do tema, uma vez que, em um trabalho científico só quem conhece bem é capaz de identificar bons problemas e elaborar boas hipóteses de trabalho. Utilizou-se a pesquisa bibliografia publicada na forma de livros, revistas, artigos científicos, entre outros periódicos, leis federais, imprensa escrita e internet. Por serem considerados um grupo importante de publicações e particularmente serem atuais, os periódicos eletrônicos, foram fontes bibliográficas bastante utilizadas neste trabalho.

Primeiramente foi realizada uma leitura exploratória do material selecionado, buscando analisar quais seriam importantes, aceitando ou descartando informações mediante a realização de uma avaliação crítica do material para a realização dos propósitos da pesquisa. Posteriormente realizou-se uma leitura interpretativa e crítica, mais aprofundada, buscando o conhecimento sobre o assunto para construção de um referencial teórico, que serviu de alicerce para a fundamentação de conceitos acerca das práticas metodológicas utilizadas em sala de aula e a capacidade das mesmas em

garantir a aprendizagem de todos os alunos, das primeiras séries do ensino fundamental, quanto ao processo de alfabetização.

DISCUSSÃO

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA

A ideia de que alfabetizar é apenas decifrar letras e seu estudo transmitido de maneira mecânica já foi superado na maioria das pesquisas sobre o assunto, porém, isto não significa que devemos deixar de ensinar o código escrito, como diz Soares (2004) é importante o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. Portanto “não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita” (SOARES, 2003. p.19).

Por outro lado, cabe esclarecer que este processo deve se desenvolver em um contexto de letramento, entendido como a participação em eventos variados de leitura e de escrita. Soares (2004), alerta que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, necessitando de metodologias diferentes para seu ensino, particularmente a aprendizagem inicial da língua escrita, considerada pela autora, alfabetização, exige múltiplas metodologias, caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático.

Diante das afirmações supracitadas não devemos atribuir um significado muito amplo a alfabetização ou considerá-la como um processo permanente. De encontro com esta afirmação destacamos os pensamentos de Oliveira (2005) onde afirma que no processo de alfabetização os significados de ler e escrever envolvem as capacidades de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa e os objetivos destes processos são: o de ler é compreender e o de escrever é comunicar-se.

A aprendizagem apenas do código escrito de maneira isolada é insuficientemente para a alfabetização, pois fazer parte do mundo da escrita, exige de nós não apenas decifrar códigos, mas interpretá-los, e, através da leitura e da escrita, produzir conhecimento conseguindo elaborar discursos para diversas situações. Por outro lado apenas o convívio intenso com textos não garante a alfabetização, como diz Soares (2004. p.11) que afirma ser um equívoco, um falso pressuposto considerar “[...] que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza”.

A alfabetização deve ser trabalhada, enquanto prática de ensino, considerando seus dois aspectos: o das habilidades técnicas, que envolve relações de consciência fonológica (relação grafema - fonema), o trabalho com o alfabeto, codificações e decodificações, e o aspecto da linguagem escrita que possibilita ao aluno conhecer as diversas funções sociais da mesma, envolvendo contato direto com textos bem escritos, criativos e significativos, valorizando o lúdico e os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando avançarem em seu conhecimento e serem capazes de ler o mundo ao qual fazem parte interpretando e transformando a própria realidade.

Outra questão importante a se considerar quanto tratamos de alfabetização é sua dimensão política e transformadora, como diz Freire e Guimarães (1987. p. 130) “A alfabetização, como a educação em geral, não é força motriz da mudança histórica. Ela não é apenas meio de libertação, mas instrumento essencial para todas as mudanças sociais”. A alfabetização é uma das questões sociais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar como instrumento primordial na vida social e acadêmica dos alunos, muitas vezes adquirindo um caráter de produtora e ou reprodutora de uma ordem vigente. Como afirma Demo (2006. p.28) “O sentido mais profundo da alfabetização é propiciar ao aluno oportunidade de, sabendo ler e escrever compreensivamente, significativamente, tomar conta de seu destino com autonomia”.

Quanto a construção do conhecimento pela criança utilizaremos a teoria construtivista, principalmente pelos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) por contribuir significativamente para compreensão de como se dá a construção do conhecimento da aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças.

Esta teoria considera o conhecimento uma construção subjetiva que depende de uma relação intrínseca entre experiência, fornecedora da matéria, e a razão que fornece a forma. O sujeito, neste processo, é um ser em contínuo crescimento, que organiza suas experiências pelo intelecto segundo uma forma (CARBONE, 2003).

Esclarecemos que não utilizaremos o termo construtivismo como método, mas como uma teoria que nos remete à reflexão de como o aluno aprende, de acordo com os pensamentos de Duran (2010, p. 106) ao afirmar que “o construtivismo não é um método [...]. No entanto, o construtivismo contribui para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado, e, nesse sentido, influencia na definição dos objetos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica”.

Segundo Colello (2007) o teórico construtivista Piaget, afirma que a aprendizagem é um processo ativo de elaboração mental, em que o sujeito resolve

seus conflitos cognitivos progressivamente na interação com o conhecimento, elaborando hipóteses, testando-as de modo a superá-las por esta interação. Nesse processo o erro é considerado construtivo, pois possibilita ao aluno avançar, pela reflexão, em sua hipótese.

Fundamentadas pela teoria deste autor, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) escrevem o livro **A Psicogênese da Língua Escrita**, considerado um grande marco nos estudos sobre os processos de aprendizagem da alfabetização. No livro as autoras afirmam que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Estas hipóteses evoluem de uma etapa inicial, pré-silábica, em que a criança ainda não reconhece a escrita como representação do falado, para a etapa silábica, em que ela escreve representando a correspondência silábica da fala, chegando por fim a etapa da correspondência alfabética.

O estudo da psicogênese é fundamental para que o professor elabore um diagnóstico inicial de sua sala de aula e a partir dele planeje suas aulas. Porém, cabe ressaltar que esses não trazem prescrições pedagógicas de como trabalhar em sala de aula, como explicita Duran (2010, p. 107) “Não adianta ler a *Psicogênese...* e dizer: “agora eu posso fazer um trabalho na sala de aula”, porque a psicogênese não tem esse objetivo voltado para prática, o que não significa que não ofereça uma contribuição no movimento de reflexão da prática” (grifo do autor).

As próprias autoras Ferreiro e Teberosky (1999) deixam claro, no início de seu livro, que o objetivo do mesmo é tentar explicar os processos e as formas que levam a criança a aprender a ler e escrever, considerando processo o caminho que ela percorrerá para construir seu conhecimento. Afirmam ainda que não pretendiam criar metodologias de ensino: “[...] não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos de aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende [...]”(FERREIRO e TEBEROSKY, 1999. p. 17).

PRÁTICA OU PRÁTICAS METODOLÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO?

Sobre as práticas de ensino no processo de alfabetização, essas estão interligadas com o conceito atribuído a este ensino no decorrer da história. Sobre esta historicidade podemos citar os trabalhos de Frade (2007), Carvalho (2005) e Mortatti (2006). Os primeiros métodos utilizados para alfabetizar eram de origem sintética, ou seja, iniciava-se o ensino das partes (letra, fonema, sílaba) para o todo (palavras,

frases, textos), nesses os alunos tinham que aprender sozinhos pela memorização e combinação das letras, sendo privilegiada a relação de transformação da fala em sinais gráficos. Em oposição a esses, surgiram os métodos globais ou analíticos que partiam do todo para as partes, focalizando primeiro o sentido para depois analisar sílabas e fonemas privilegiando a organização mental das crianças, porém muitas vezes não garantiam a leitura autônoma pelo aprendiz.

Após esta querela entre os métodos surgem os estudos da psicogênese, apoiado na teoria construtivista, e assim se instala uma nova discussão, modificando a questão “qual o melhor método?” para “é necessário um método?”. Isto porque se instaurou um novo paradigma que considera o aluno um sujeito ativo capaz de construir seu conhecimento. Paradigma que muito contribui para compreensão de como o aluno aprende, porém esses estudos não didatizaram o processo, ou seja, não se explicou como fazer para o aluno avançar em seu nível de escrita, nem tão pouco sistematizou estratégias para que o professor mediasse este conhecimento.

Apesar da Psicogênese da língua escrita, por Ferreiro e Teberosky (1999) trazer uma valiosa contribuição à compreensão de como as crianças aprendem no processo de alfabetização, Morais (2010, p. 5) comenta que estes estudos trouxeram à tona o seguinte dilema para os professores: “sei que vários de meus alunos estão silábicos ou pré-silábicos e que não compreendem, ainda, como as letras representam os sons. O que faço?”, sendo esse dilema fruto de uma formação voltada apenas à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz e não para discussão sobre intervenções necessárias para didatizar aquela informação.

Uma das respostas para estarmos questionando sobre a busca de um método é a teleologia que a escola impõe, tendo a função de levar as novas gerações à apropriação da cultura, sendo um dos componentes primeiros desta, a escrita. A escola para dar conta de sua função tem que selecionar conteúdos, aplicar avaliações, distribuir este conhecimento com marcação de tempo em séries, anos, semestres, bimestres fazendo com que a prática pedagógica exija uma sistematização. Portanto, precisamos sim de método na alfabetização, claro que não os tradicionais, mecânicos, mas os capazes de conciliar nossa nova compreensão do processo pelo qual a criança aprende ler e escrever com a função da escola e suas condições objetivas, trata-se de direcionarmos, sistematizarmos o conteúdo para garantir aprendizagem e para não tornarmos o ensino espontaneísta levando nossos alunos ao fracasso escolar. (SOARES, 2010)

Discorrido a possibilidade de trabalhar com método, recapitulamos a pergunta

contida no título desse trabalho: Prática ou práticas metodológicas para alfabetização? O presente trabalho apontou para práticas, por ser a alfabetização um processo, como afirma Soares (2003), de muitas facetas. Ao encontro com esta resposta temos a reflexão de Frade (2007. p.32) que afirma que temos diferentes metodologias na alfabetização: “para a aprendizagem do sistema da escrita, para compreensão, para a fluência, para a produção de textos escritos, para as atitudes e sociabilidades necessárias para participação nos espaços e situações em que a escrita se faz presente na sociedade”. Importante esclarecer o conceito atribuído pela autora a metodologia, sendo esta “um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer”, incluindo neste conjunto os métodos, as estratégias de organização da sala, os materiais, as formas de avaliar, os procedimentos do ensino e outros.

Ainda segundo Frade (2007, p. 36) devemos fazer outra pergunta: “com a história dos métodos e de sua discussão o que aprendemos?” A autora conclui que “a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam”.

Segundo Rego (2010), a alfabetização possui muitas facetas, por isso apenas práticas pedagógicas focadas nos estudos das correspondências fonográficas não seriam suficientes para a qualidade do processo de alfabetização, uma vez que a escola deve proporcionar práticas sociais de leitura e escrita tornando a aprendizagem significativa, porém, é incontestável que a descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas contribui para formação de um leitor e escritor autônomo. A autora defende, portanto uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento dos dois aspectos envolvidos na aprendizagem do processo de alfabetização: o da língua escrita pelos seus usos sociais e o do sistema de escrita pelas atividades que estimulem a consciência fonológica evidenciando para criança as relações existentes entre fonema e grafema.

Ao encontro desses argumentos temos Morais (2010. p. 12), que considera necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a refletir sobre as propriedades do sistema e automatizar suas convenções progressivamente, uma vez que “a compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram”.

Carvalho (2005), também afirma ser importante o desenvolvimento da consciência fonológica realizado com atividades de reconhecimento de rimas, formação de palavras que começam com a mesma sílaba, mas acrescenta que só

este trabalho não é suficiente, junto a ele deve ser desenvolvido um trabalho com atividades de leitura diversificada de textos naturais.

Segundo Bozza (2008. p.17) “para compreender o valor da escrita e apropriar-se, de fato, dela não há outro caminho a não ser aquele que perpassa pelo uso social que a humanidade faz da mesma”. A autora defende práticas de alfabetização que contribuem para a sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa de forma reflexiva, lúdica e a partir do conhecimento prévio das crianças. Em seu livro **Ensinar a ler e escrever: uma possibilidade de inclusão social**, apresenta atividades para o processo de alfabetização que trabalha com textos de diferentes topologias e função social enfatizando as duas instâncias inseparáveis da linguagem: o código e o significado, que se trabalhados com práticas de leitura e produção podem acelerar este processo. Trata-se de pensar sobre a escrita, sobre o que ela representa e sobre como ela representa, em que o professor neste processo é o principal mediador, possibilitando aos alunos lerem e escreverem mesmo antes de saberem estes processos.

No trabalho supracitado temos exemplo de uma aprendizagem sistemática com metodologias variadas como explicita Soares (2004, p. 16) ao propor o reconhecimento das diferentes dimensões ou facetas da alfabetização e afirmar que “[...] a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático [...]”. Outra razão para utilização do termo metodologias é o fato de não existir uma metodologia capaz de ensinar a todos ao mesmo tempo, por não serem receitas prontas, ao contrário, necessitam ser estudadas e refletidas continuamente, caso se verifique, no processo de avaliação, que os alunos não estão aprendendo.

Portanto aliada ao processo de ensino da alfabetização está a avaliação da aprendizagem, uma vez que quando falamos em metodologias, não nos referimos as quaisquer metodologias nem tampouco a receitas prontas, mas sim um trabalho sistematizado que parta de uma avaliação inicial para conhecimento das dificuldades dos alunos e a partir desta elabore um plano com metodologias diversificadas que atendam as especificidades da alfabetização, aliadas a realidade da sala de aula.

Consideramos fundamental realizar no início do ano uma avaliação diagnóstica para o professor conhecer o perfil de sua sala, os conhecimentos prévios de seus alunos podendo comparar o saber do aluno com o saber pretendido, enxergando a contradição que existe em ambos e assim planejar suas atividades. Após esta etapa

fica mais fácil para o professor elaborar sua intervenção para que o aluno supere seu conhecimento inicial e aprenda o saber pretendido pelo professor, ou seja, pelas intervenções realizadas por meio de questionamentos do professor acontece a superação dos conhecimentos prévios pelos alunos (ARNONI, 2007).

Concordamos com Hoffmann (2010, p.59) que atribui ao significado de avaliação em educação o acompanhamento dos alunos, em suas especificidades, em seus jeitos de viver, de aprender a ler e a escrever, ajudando-os a superar os obstáculos naturais do desenvolvimento. Segundo a autora “Ninguém aprende sozinho. E os alunos não aprendem sem bons professores. Para favorecer, de fato, o melhor desenvolvimento possível, é necessário conhecê-los muito bem, conversar com eles, estar junto deles”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a alfabetização um processo que possui especificidades, que contempla aspectos de habilidades técnicas e de compreensão da língua escrita articulados ao seu uso social, verificou-se que se o professor trabalhar com apenas um método, considerando apenas um aspecto da alfabetização, terá fracasso escolar. Este também ocorrerá se for realizado um trabalho único, uma receita pronta para todas as turmas, ainda que com variedade de métodos, porém desvinculados da realidade dos alunos e de suas reais dificuldades.

O ensino da alfabetização deve ser realizado por um trabalho sistemático, planejado e articulado a uma avaliação diagnóstica, que demonstre quais conhecimentos os alunos possuem sobre a escrita e também uma avaliação contínua que possibilite ao professor elaborar estratégias, verificar aprendizagem, elaborar novamente estratégias e verificar novamente a aprendizagem, trata-se de planejar, aplicar, verificar, constantemente para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Trata-se também de um trabalho com textos significativos, mas sem esquecer do trabalho com as habilidades técnicas, focalizando a consciência fonológica, a compreensão de nosso sistema alfabético pela formação e construção de palavras, pela identificação de rimas, de sons/fonemas e grafemas para formação de várias palavras, enfim que garanta ao aluno condição de ler qualquer palavra nova.

O objetivo deste trabalho foi esclarecer o conceito de alfabetização e assim nos posicionarmos a favor do uso, neste processo, de práticas de ensino planejado com várias estratégias, que considere, sim, os estudos da psicogênese sobre os níveis de escrita pelos quais os alunos evoluem, mas se preocupando com a didatização deste

processo, com as interferências que os professores necessitam realizar para garantir a aprendizagem, com o papel do professor enquanto mediador do conhecimento e não simples espectador e com a importância da avaliação significativa e contínua articulada a este processo.

Dada que a hipótese inicial deste trabalho foi que a utilização de um único método para ensinar o processo de alfabetização dificultaria a aprendizagem de todos os alunos, concluímos que realmente não é possível ensinar todas as dimensões da alfabetização, nem todos os alunos utilizando apenas um método ou estratégia para o ensino desse processo, uma vez que as diversas facetas da alfabetização necessitam de diversas estratégias, ora para suas habilidades técnicas ora para as habilidades da linguagem escrita e sua função social.

Precisamos de um ensino que se preocupe com os alunos que não pensam, nem aprendem igualmente, que se preocupe com aquele aluno que domina a língua escrita oralmente, mas não consegue compreender o sistema alfabético, seus símbolos, não tendo uma leitura autônoma e assim comprometendo o avanço em seus estudos, prejudicando sua autoestima e chegando muitas vezes analfabeto no ensino médio, ou ao contrário, com um aluno que decodifica maravilhosamente, mas não compreende nada do que lê, não produz conhecimento e tão pouco tem condições de sobreviver em uma sociedade excludente por não ser capaz de interpretar criticamente sua realidade de modo a transformá-la, ou ainda com aqueles alunos excluídos, estereotipados como os que nunca vão aprender, por não serem iguais e necessitarem de trabalho sistematizado para suas dificuldades, enfim nos posicionamos contra um ensino excludente que não garante a formação de uma sociedade democrática com cidadãos leitores críticos e autônomos.

Portanto, se desenvolvermos um trabalho elaborado a partir da realidade da sala, após uma avaliação contínua, com metodologias variadas, que atendam as especificidades da alfabetização, temos a possibilidade de garantir a aprendizagem de nossos alunos, não tendo qualquer ensino, qualquer aprendizagem e nem qualquer cidadão.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética. In: OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 119-171.

BOZZA, S. **Ensinar a ler e escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais: Melo, 2008. 143p.

CARBONE, M. Fundamentos filosóficos da psicologia da educação. In: **Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação Psicologia da educação**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 33-41.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005. 142p.

COLELLO, S. M. G. **A construção do conhecimento no ensino da língua escrita: da teoria à prática**, 2007. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih13/silvia.pdf>> Acessado em: 25 maio 2010.

DEMO, P. Alfabetização e Letramento. In: **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.13-42.

DURAN, M. C. G. **Alfabetização teoria e prática**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/alfabetizacao_p105-113.pdf. Acesso em: 14 mar. 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p.21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: set. 2010.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 130.

HOFFMAN, J. **Avaliar – respeitar primeiro, educar depois**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.53-68.

MORAIS, A. M. **Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf> Acesso em: set. 2010.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr>.Acessado em: set. 2006.

OLIVEIRA, J. B. A. E. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, set. 2005.p 376-78 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362005000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2010.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>> Acesso em: set. 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, M. A reinvenção da Alfabetização. In: **Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2003. p 17-22.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização:as muitas facetas.**Rev. Bras. Educ.** [online]. nº.25. 2004, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> >. Acesso em: 14 mar. 2010.

UNESCO. Alfabetização: um conceito em evolução. In: **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. p.33-7.

LINGUAGEM ARTÍSTICA INFANTIL: O DESENHO COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA¹

*Eliete Moura de Souza
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi*

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto, estudar a linguagem artística infantil, mais precisamente o desenho da criança nos anos iniciais do ensino Fundamental, com enfoque na sensibilização e expressão da criança. Buscou-se conhecer as concepções e as linhas teóricas que concebem a relação entre a criança e o desenho, como as teorias da educação e da arte apontam o desenvolvimento histórico da arte educação no Brasil e na observação do aluno em vários anos.

De acordo com Lavelberg (2003), atualmente, várias tendências pedagógicas estão presentes em distintos contextos educativos. Há duas correntes existentes na educação escolar: a idealista liberal, que tem como teoria que a educação sozinha pode garantir uma sociedade democrática e igualitária. Participam dessa concepção a Escola Tradicional, Escola Renovada Progressista, Escola Renovada não diretiva e a Escola Tecnicista. A outra corrente é a Realista Progressista que discute as contribuições da escola (com enfoque especial para a escola pública) para a conscientização do povo. São dessa concepção: Escola Libertadora, Escola Libertária e Crítico Social dos conteúdos.

Os teóricos que merecem destaque nas tendências educacionais foram: Lowenfeld (1970) que influenciou os arte-educadores brasileiros. Ele identificou oito critérios para dimensionar a criatividade: sensibilidade a problemas, fluência, flexibilidade, originalidade, habilidade para refletir e para rearranjar, análise, síntese e coerência na organização. Herbert Read (2001) rompeu com o conceito “a criança desenha o que vê e não o que imagina”, afirmando que as ideias são pensadas e experimentadas, e Vygotsky, que analisa as etapas infantis, assim como a relevância dos seus experimentos que visavam à expressão e a resolução de problemas pelas crianças.

O objetivo para o ensino de artes durante o ensino fundamental, conforme os documentos oficiais, é que os alunos sejam capazes de expressar suas ideias por meio de várias linguagens. O desenvolvimento de uma vivência expressiva e artística

¹Trabalho apresentado como conclusão de curso na UNESP/Bauru, em 27 de nov.de 2012.
E-mail: eliete_msouza@hotmail.com

proporciona uma ampliação da sensibilidade, imaginação, reflexão e percepção, que dialogam com outras disciplinas e que tendem a ser um grande diferencial na aprendizagem em geral, auxiliando na compreensão de textos, no modo de ver e relacionar-se com a cultura de outros povos e mesmo de outros períodos históricos.

Esta pesquisa teve como objetivo estudar o desenho como forma de expressão e de linguagem das crianças do ensino fundamental.

A arte educação é uma área em constante transformação: no período colonial caracterizava-se como uma educação jesuítica que enfatizava a literatura. A disciplina empregada era rígida. No período imperial, na Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, o ensino era baseado na reprodução de modelos educativos europeus e a aprendizagem acontecia pela repetição de exercícios prontos, sem incentivo à criatividade. No período republicano caracterizou-se pela escola tradicional: o desenho era relacionado ao processo industrial e seu principal objetivo era preparar para o mercado de trabalho operário.

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, o currículo não estava relacionado com a realidade social dos alunos e nem incentivava sua criatividade e individualidade.

Com a LDB 5692/71 há a introdução da educação artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio, porém considerada como atividade artística. Em 1996 foi criada a Lei 9394/96, que tornou obrigatória a disciplina de artes no currículo das escolas públicas. Esse fato possibilitou a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) que define a arte em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Nos projetos de formação contínua de professores, a didática passou a ser disciplina fundamental a ser estudada, assim como questões da organização do currículo, formas de avaliação, sequência de atividades, competências e habilidades, uso de mídias, entre outras. Muitos arte-educadores apoiam-se em três eixos de aprendizagem, introduzidos por Barbosa (2002): fazer artístico, apreciação do aluno e reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico.

Busca-se também, compreender o desenvolvimento do processo de criação dos desenhos infantis, principalmente, nas séries fundamentais. Entender como a arte educação no Brasil desenvolveu-se e qual o papel dos teóricos que influenciaram e que deram suporte para essa área é fundamental para as ações docentes e a compreensão do atual momento da arte educação. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar os desenhos motivados, a partir da solicitação da pesquisadora, a partir dos

aportes teóricos de Lowmfield, Vygotsky, Read, Fernando Hernandez, Ana Mae Barbosa e Lavelberg.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi o estudo de caso. Foi realizada uma pesquisa teórica para compreensão dos momentos conceituais do desenho infantil e das teorias de arte-educadores e teóricos em educação. Após os estudos teóricos elaborou-se um instrumento de coleta de dados, que foi a atividade de desenho de um lugar importante para os alunos, para que se pudesse verificar a materialidade e atualidade dos referenciais teóricos utilizados. A coleta de dados foi realizada em uma escola particular do município de Jaú, nos meses de outubro e novembro de 2012.

DISCUSSÃO

A pesquisa teórica tornou-se insuficiente para responder algumas perguntas que nortearam o início desta pesquisa, por isso, verificou-se a necessidade de fazer uma pesquisa de campo, partindo das teorias contemporâneas de Rosa Lavelberg. No conceito do desenho cultivado, estão presentes o pensamento, o conhecimento técnico e o fazer expressivo. Essa autora não define as etapas do desenho, mas se posiciona como “momentos conceituais”, pelos quais as crianças passam, porém, sem uma idade ou data determinante. Os momentos definidos por ela são: ação (desenhos pré-simbólicos e simbólicos), imaginação I (o desenho gestual aos poucos ganha formas reconhecíveis), imaginação II (desenhos mais estruturados que relacionam os elementos representados) e apropriação (interesse dos alunos em representarem as formas e os códigos da linguagem).

A ocorrência da pesquisa de campo, foi realizada na escola Academia Horácio Berlinck da cidade de Jaú, no ano de 2012. Foi pedida a autorização dos responsáveis para a coleta e divulgação dos dados. A escolha das turmas com as quais foi desenvolvida a pesquisa de campo, após exames de qual seria o universo mais adequado, foram: o primeiro ano do ensino fundamental I, que é a entrada da criança no ensino escolar, uma vez que ela traz uma bagagem de imagens e produções artísticas. É interessante observar que a turma pesquisada ainda não tinha uma professora específica de artes – as aulas são ministradas pela própria professora de alfabetização, ou seja, por uma professora polivalente.

A segunda turma escolhida foi o quinto ano do ensino fundamental II. Tal escolha decorreu do fato de ser a etapa final do ciclo I, na qual os alunos viveram

várias experiências de arte na escola (isso sem considerar a produção fora da escola). Assim, como no primeiro ano, esta turma também não tinha uma professora específica de arte. A terceira turma escolhida, para ser pesquisada, foi o oitavo ano. Tal escolha deveu-se à proximidade com o final do ciclo e por força de lei e de currículo terem aula de arte ministrada, por uma professora especialista nessa área de conhecimento.

Para a coleta de dados de campo, foram realizadas as seguintes ações: ao chegar na sala de aula, foi entregue uma folha de formato A4, para os alunos. A solicitação era para que desenhassem um lugar importante para eles e escrever no verso do desenho, o porquê deste lugar ser importante. A explicação da proposta foi feita sem nenhuma demonstração de exemplos de referência, e sem nenhuma restrição quanto a se sentarem em duplas ou grupos para realização da atividade. O objetivo era de que os alunos se sentissem a vontade para realizar a ação solicitada, sem restrições quanto à técnica e que não fossem influenciados por exemplos apresentados.

A pesquisa de campo foi analisada conforme as definições dos momentos conceituais citadas por Lavelberg (2008). A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, que é a professora especialista de artes dos alunos do oitavo ano, portanto no primeiro e quinto ano foi necessária uma breve apresentação.

A aula foi iniciada com duração de cinquenta minutos (mesmo tempo nas outras séries pesquisadas), com uma apresentação da pesquisadora. Para realização da coleta de dados, foi pedido aos alunos que desenhassem um lugar “legal” para eles.

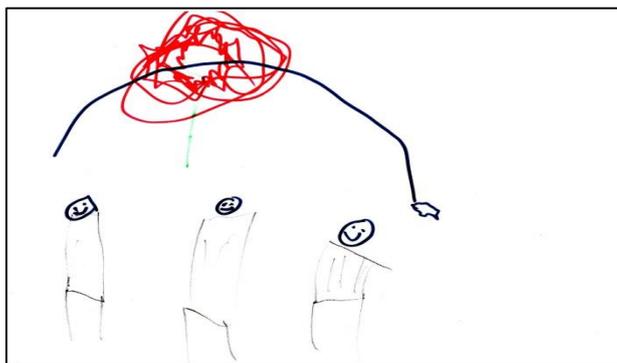
No que se refere à disponibilidade frente à proposta solicitada, os alunos do primeiro ano não expressaram descontentamento, iniciaram o desenho sem perguntar como deveria ser feito. Alguns alunos, depois de terem realizado o seu desenho, pediram uma folha para fazer outro desenho. Quanto ao grau de interação entre eles durante a atividade, presenciamos a troca de materiais entre eles e conversas sobre os lugares que eles gostaram de ter ido.

Quanto a expressar-se por meio do desenho, em geral, os alunos conseguiram expressar o lugar que queriam. Exceto um desenho que tinha características da garatuja, realizada de forma circular – fato interessante a ser observado, pois fugiu ao padrão do grupo estudado.

Quanto à criatividade dos elementos representados (não com a intenção de julgar o melhor trabalho, mas como os alunos variaram na escolha de elementos), os alunos atenderam à proposta, e os lugares desenhados por eles foram variados.

Assim distribuídos: dois desenhos do circo, sendo que um deles é apresentado, (figura 1), um desenho de uma loja de brinquedos, um lugar secreto (provavelmente algum parquinho que o aluno foi, que havia um labirinto), dois desenhos do parque da cidade (onde há brinquedos e uma grande área de lazer), um desenho do zoológico de outra cidade, o desenho do rancho da família, e dois desenhos de praia.

Figura 1 – Desenho do Circo, realizado por aluno do 1º ano(acervo da pesquisadora)



Quando o aluno foi questionado que lugar seria este, ele disse que era o circo, quando “a cobra pulou sobre o arco de fogo”.

O desenho da figura 1 foi realizado por um aluno. A partir da explicação dada pelo aluno, podemos verificar que as formas circulares em vermelho são o fogo e o risco semicircular é a cobra. Outro elemento interessante é a maneira como ele representa a figura humana – cabeças em formas circulares, o corpo retangular e as pernas como dois riscos paralelos. Os braços foram retirados da figura. A expressão do rosto das figuras sugere alegria que a cena representou para o menino. O espaço da folha não foi usado completamente pelo autor, que desenhou apenas em uma parte.

No desenho da figura 1, percebemos que o momento conceitual, conforme Lavelberg (2008, p. 66), que a criança demonstrou, foi o início da imaginação II, momento em que os desenhos são mais estruturados e relacionam os elementos representados.

Os alunos do quinto ano demonstraram interesse pela proposta – não teve nenhum aluno que não realizou o desenho. Comparando com o primeiro ano, os alunos demoraram um tempo maior para realização do desenho e demoraram mais tempo para pensar no lugar que iriam desenhar. Alguns alunos fizeram várias tentativas, até conseguirem desenhar algo que lhes agradasse.

Alguns alunos emprestaram materiais, não porque não tinham, mas porque queriam usar uma cor diferente. Logo depois da explicação do que seria feito, os

alunos perguntaram se poderiam sentar em duplas, juntando as carteiras, ao que a pesquisadora, respondeu positivamente.

Diferente do primeiro ano, os alunos tiveram preocupação com a cor, em pintar o elemento da cor real que ele tinha. O uso do suporte foi completo, salvo algumas exceções que colocaram o desenho no centro da folha.

Os alunos gostaram dos desenhos e sentiram necessidade de explicá-los para a pesquisadora, no momento da entrega. Os alunos contaram quando e com quem estavam quando realizaram esses passeios, enriquecendo verbalmente a cena retratada.

Um desenho que chamou a atenção foi de um aluno que registrou uma cena de vídeo game, sendo que a proposta era desenhar um lugar importante para eles. Esse fato demonstra a inserção da cultura visual dos alunos, como afirma Hernandez (2007), provavelmente vivência fora da escola, mas que atravessa pelo seu interior, e que está, inclusive, na representação gráfica dos alunos.

Os desenhos foram muito criativos, porém, diferente do primeiro ano, alguns alunos que se sentaram uns perto dos outros desenharam o mesmo lugar, de maneira muito semelhante, o que pode ser visto como uma preocupação em desenhar da mesma forma que o colega sentado ao lado. Os desenhos foram: um desenho de uma montanha que o aluno viu, entre a Alemanha e Itália, em uma viagem que fez com sua família; o desenho de um resort; o desenho de uma fazenda; o desenho do museu da cidade; o desenho de uma cachoeira (figura 2), desenho de um rio; o desenho da Torre Eiffel (a aluna disse que nunca foi, mas ela viu a fotografia de um parente que tinha ido); o desenho de vários dinossauros (o aluno disse que era o desenho de um jogo de vídeo game); o desenho de um campo; dois desenhos de navios; o desenho de um local que eles haviam visitado uma semana antes em excursão realizada pela escola; o desenho da casa da família; o desenho de um passeio no fundo do mar; dois desenhos do Cristo Redentor no Rio de Janeiro; e o desenho de uma praia.

Figura 2 – Desenho realizado por aluna do 5º ano (acervo da pesquisadora)



A aluna explicou no verso da folha o local desenhado.

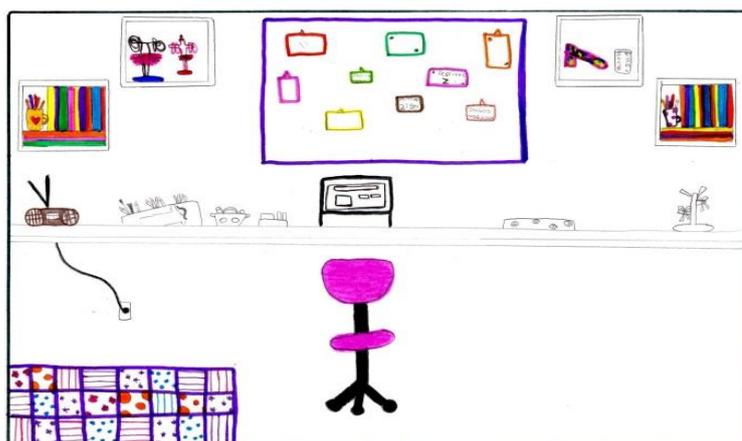
O desenho da figura 2 foi realizado por uma aluna. O que mais chama atenção no desenho 2, é a expressividade dada pela aluna no movimento da água da cachoeira, que demonstra toda a força da água. A cor foi importante para o desenho, mas não foram coloridos todos os elementos – ela preferiu usar as canetas hidrográficas, de cores diferentes para marcar os diferentes elementos, mas não preencheu com cor os objetos representados. É interessante ver a explicação da aluna quanto ao desenho, pois mostra que ela relaciona o lugar com um evento familiar. Podemos ver o momento conceitual definido por Iavelberg(2008) como final da imaginação II.

Os alunos do oitavo ano não demonstraram tanta identificação com a proposta como as outras séries. Uma das alunas, quando solicitado o desenho de um lugar importante, disse em voz alta para toda sala “minha cama e meu quarto são importantes para mim”. Essa opinião dirigida à pesquisadora e a toda sala não havia acontecido nas salas anteriores, e motivou vários alunos a fazerem o mesmo tipo de desenho, de certa forma influenciados por ela. Mas acreditamos que também seja um local importante para todos que desenharam o quarto.

Os alunos trocaram materiais, e pediram para sentar em grupos. As conversas nesta sala foram mais frequentes que nas anteriores. Os alunos não se importaram com a cor. No início da atividade, eles perguntaram se precisava colorir o desenho. Como o objetivo não era influenciá-los, disse que se quisessem poderiam pintar. O resultado foi que de 29 desenhos, 16 foram feitos com lápis grafite sem uso de cor e 13 coloridos com lápis de cor. O espaço da folha foi usado inteiramente. Alguns alunos optaram por fazer margem na folha (não é uma prática com a qual eles estão acostumados).

Os desenhos desta sala foram muito diferentes das outras salas. Devido à idade dos alunos, de descobertas de si mesmo e das angústias e dúvidas dos alunos, os desenhos foram muito intimistas, demonstrando muito deles no próprio trabalho. Os desenhos foram: um desenho de praia, um desenho do computador, três desenhos de uma cama, um desenho de um quarto de som, um desenho de uma sala de futebol, o desenho de um cemitério (chamou muita atenção e a aluna explicou que eram os túmulos de parentes que haviam falecido recentemente e a única forma de se encontrar com eles, era visitando o cemitério), o desenho de um shopping, dois desenhos da residência em que moram, um mapa do Japão (o aluno morou vários anos lá), um desenho da sala de aula (o aluno explicou que fica muito tempo na sala, por isso ela é o lugar mais importante para ele), o desenho da entrada de um zoológico, o desenho de uma praça, o desenho de uma estrada, o desenho de um clube e doze desenhos de quartos (um deles é a figura 3).

Figura 3 – Desenho do quarto



O desenho da figura 3 foi realizado por uma aluna. Os elementos foram dispostos de forma a ocupar a folha por completo. No quarto representado, há uma grande variedade de objetos. A cor foi usada, com uso de caneta hidrográfica, sem preencher os espaços inteiros. O desenho mostra tudo o que a aluna tem e gosta em seu quarto.

Alguns alunos, ao finalizarem o desenho e entregarem para a pesquisadora, disseram que não gostariam de escrever no verso da folha porque aquele lugar era importante para eles.

A figura 3 pode ser vista como pertencente ao momento conceitual (IAVELBERG, 2008) de apropriação, quando ocorre um maior interesse dos alunos em

representarem as formas e os códigos da linguagem. As alunas tentaram realizar seus desenhos o mais real possível e próximo do elemento que estavam representando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos os trabalhos dos alunos de diferentes séries, pudemos constatar que as diferenças não podem ser consideradas como cada desenho pertencente a uma etapa determinada, porque em uma mesma série, com as mesmas idades, pudemos observar desenhos muito diferentes, com características e contextos muitos distintos – na mesma série pudemos ver crianças desenhando com detalhes e com elementos variados enquanto outra ainda estava na fase da garatuja. Essas diferenças são momentâneas, que possivelmente depois de um trabalho com este aluno devem ser superadas, não que o aluno deva ser considerado como atrasado, ele apenas ainda não dominou outra forma de expressão, além da garatuja.

A pesquisa de campo foi importante para exemplificar as etapas do desenvolvimento do desenho descritas por Lavelberg (2008)

A questão inicial que norteou este trabalho era o porquê das crianças entre 12 a 14 anos afirmarem não saber desenhar. Acredito que nenhuma resposta possa ser considerada conclusiva, visto que vários pesquisadores, já citados neste trabalho responderam de forma pontual a esta questão, porém na pesquisa realizada em várias séries, inclusive neste período crítico (12 a 14 anos) nenhum aluno disse que não conseguiria desenhar o que a pesquisadora sugeriu. Esse fato gerou muitas reflexões, e uma delas é um questionamento: será que todas estas crianças que afirmaram não saber desenhar não se sentiram pressionadas pelos pais ou professores a realizar um desenho realista? Será que elas não se sentiram intimidadas com as propostas que lhes foram pedidas, por isso, antes mesmo de as realizarem, já estavam se justificando por algo que ainda não havia feito?

Se voltarmos ao título da pesquisa **“Linguagem artística infantil: o desenho como expressão da criança”**, e aos desenhos realizados pelos alunos que participaram da coleta de dados, podemos afirmar que todos atenderam à solicitação, esse é um indicativo, junto ao grupo pesquisado, que o desenho é uma forma de expressão, pois todos registraram suas lembranças, sendo que a proposta, de alguma forma foi significativa para eles. Ao desenharem sobre os lugares que são importantes para eles, muitos alunos reviveram o passado e suas histórias, puderam expressar aquilo que eles sentiam, principalmente os alunos do oitavo ano, que é considerada a faixa etária da perda do desenho. Como exemplo, o caso da aluna que desenhou o

cemitério, como lugar mais importante para ela. Neste caso, a aluna refletiu e expressou toda perda de entes queridos. Ou como no caso do aluno que desenhou a casa em que mora, e escreveu no verso da folha que era a casa de sua avó, com a qual ele morava desde seus nove anos, quando seus pais se separaram – para realizar este desenho, o aluno repensou em sua própria história – neste momento não havia diferença entre o artista e o aluno, que estava colocando em sua criação toda sua sensibilidade e expressão.

A série que mais expressou suas intimidades por meio dos desenhos foi o oitavo ano. Acreditamos que esta perda está mais no sistema de ensino e metodologias usadas por alguns professores do que na criança/adolescente em si.

A imposição da sociedade em priorizar as disciplinas que prezam o racionalismo e a importância para a vida prática com áreas do conhecimento que priorizam os processos de leitura e da ciência e da tecnologia afastam os alunos da arte (condicionam o pensamento geral), e indiretamente, reduzem a (inclusive do aluno da falta de) importância da arte e, mesmo assim, os alunos tendem a considerar a aula de arte como uma oportunidade de interagir com os colegas, de criar algo que diga sobre eles.

Em todas as áreas do conhecimento (da educação), inclusive na arte-educação, os professores que consideram que não precisam mais se questionar sobre sua prática educativa, estão sujeitos ao fracasso em sua profissão. Para o professor, no decorrer de sua vida, a pesquisa, os estudos e a tentativa de novas abordagens que os aproxime dos alunos para tentar responder alguns de seus questionamentos e enfrentar os desafios cotidianos irá gerar uma qualidade de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____; _____. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O desenho cultivado da criança.** 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

LOWEFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** 5 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho:** a educação do educador. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). **Som, gesto, forma e cor.** 4 ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander; LEONTIEV Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: A TAREFA DE CASA EM FOCO

*Leandro Gaspareti Alves¹
Elvira Cristina Martins Tasson²*

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX com especial destaque para o marco da década de 1990, na reforma do estado brasileiro, a relação escola-família vem sendo privilegiada nos discursos legais (Lei e Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9304/96 – BRASIL, 2010; Estatuto da Criança e Adolescente – BRASIL, 2008), nas políticas de âmbito nacional, estadual e municipal, fóruns, conferências, congressos e na academia das Universidades com ênfase na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como também tem sido privilegiada nas práticas entre profissionais da escola, com foco maior no envolvimento dos professores (as) por serem os que justamente estão em contato direto com os pais e os alunos, se comunicando e estabelecendo relações (não) intencionais.

É neste mesmo contexto historicamente marcado pelas relações interpessoais nos âmbitos político, econômico e cultural do neoliberalismo, que é posto e/ou imposto a participação das famílias como fator importante no combate ao insucesso e promoção de sucesso escolar (CARVALHO, 2006; REZENDE, 2007; CARVALHO e BURITY, 2006).

É neste cenário que observamos o processo de responsabilização da família, do aluno e da escola, implícito em um discurso capitalista, que acredita que o indivíduo é o único responsável pelo próprio caminho.

Os educadores, em seu trabalho sabem (consciente ou inconscientemente), que a dinâmica familiar constitui direta ou indiretamente, considerando os seus esforços materiais e simbólicos, e influência no desempenho escolar dos alunos. Por isso é necessário que os profissionais da educação conheçam as correlações existentes entre escola e família para garantir ao aluno o direito de aprender, independente das condições do grupo familiar em que convive (CASTRO;

¹Psicólogo e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail para contato: le.gaspareti@gmail.com. Bolsista beneficiário de Bolsa da CAPES.

²Pedagoga e Prof. Dr.^a do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail para contato: cristinatassoni@gmail.com.

REGATTIERI, 2010)³. Salientam as autoras que tal compreensão não é suficiente para uma transformação mais profunda da atual conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares e por isso deve ser enfrentada em outros âmbitos.

A TAREFA DE CASA (TC) EM FOCO NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Embora a relação entre a escola e família venha ganhando espaço em diferentes lugares de diálogos e debates científicos e/ou de construção coletiva nos últimos 20 anos, poucas pesquisas tem se debruçado a compreender as diversas formas em que esta relação concretamente se efetiva, isto é, muitos são os ângulos e sujeitos para a compreensão da realidade de ambas as instituições. Este texto focalizará um dos aspectos que promove a relação entre escola e família – a tarefa de casa (TC).

É consenso entre os estudiosos do tema que a produção sobre a TC é escassa no Brasil (CARVALHO, 2006, 2004; FERNANDEZ, 2006; NOGUEIRA, 2002; PAULA, 2000; RODRIGUES, 1998), o que já não ocorre na literatura americana, que tem um vasto número de publicações (PAULA, 2000; HILA, 1999; ALMEIDA, 1997).

Embora a prática cultural da TC tenha sido muito frequente nos estabelecimentos de ensino, em escolas públicas ou privadas, Rezende (2008, 2007), Carvalho (2006), Carvalho e Burity (2006), Wiezzel (2003) e Nogueira (2002) consideram que o assunto tem sido pouco problematizado em suas concepções, práticas e implicações para os atores educacionais.

A TC é uma estratégia pedagógica do sistema de ensino, objetivando quantificar e qualificar a aprendizagem no tempo/espaço escolar e familiar, que afeta o planejamento e promove mudanças na prática pedagógica docente (CARVALHO, NASCIMENTO e PAIVA, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; CARVALHO e BURITY, 2006). É uma atividade de enriquecimento curricular ou de conexão de conteúdos escolares para a vida cotidiana (CARVALHO, 2006). Segundo as autoras, visa a intensificação da aprendizagem por meio da fixação, revisão, reforço ou preparação para aulas e avaliações, na forma de leituras e exercícios, bem como a construção da autonomia, independência e responsabilidade através do hábito de estudar e da pontualidade do aluno.

A TC também é indicador para os pais conhecerem o trabalho que a escola realiza com os alunos e para os profissionais das instituições escolares conhecerem a

³Material elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729.pdf>. Acesso em 20/02/2012.

dinâmica familiar. Há professores que podem levar em conta as condições familiares realizando ou não uma reorganização de seu trabalho escolar sobre a TC.

Por ser um trabalho transferido para casa, pode se tornar uma estratégia de defesa do Estado contra a cobrança de que deve prover suficientemente a educação pública com qualidade (CARVALHO, 2006), de modo que isso possa ser base de argumento para perpetuar a responsabilização da família e do aluno (TANNO, 2005; PATTO, 1993).

Alguns educadores justificam a TC em consequência de algumas variáveis: i) condições socioeconômicas dos alunos; ii) pouco tempo de permanência na escola; iii) currículo extenso de modo que os professores não conseguem dar conta no período escolar (NOGUEIRA, 2002). Observa-se que este último argumento representa a terceirização da educação formal para as famílias e a TC vem sendo o principal mecanismo. Segundo Rezende (2008) ela é o principal meio de integração escola-família.

Carvalho (2006) considera que a TC é uma política cultural de educação da família (de determinadas famílias) através da imposição (regulação da vida privada) expressa em um currículo construído com reflexo na família ideal, ou seja, com capital cultural, social e econômico. A autora utiliza-se do conceito de violência simbólica para fundamentar esta relação.

Tal conceito, segundo os autores Bourdieu e Passeron (1975) se constitui pela ação pedagógica que tem por função a imposição do arbitrário cultural dominante ao capital cultural, econômico e social do grupo que não o domina. Esta relação é de poder e não se reduz à imposição da força e sim em uma relação de comunicação (linguagem) implícita representada pela autoridade pedagógica, que neste instante torna-se representante da violência simbólica do Estado ou dos seus superiores.

Assim, ao desviar o foco da melhoria da educação escolar da sala de aula para a família, orientando-as com prescrições de como devem atuar em relação ao acompanhamento e realizações de atividades, provoca dois efeitos perversos: i) restrição da autonomia da família pela regulação da vida privada e da educação doméstica; ii) transformação das diferenças de capital econômico, social e cultural em resultados educacionais desiguais (CARVALHO, 2006), bem como a existência de conflitos na relação entre pais, filhos e professores no âmbito cognitivo, afetivo e motor. Tais conflitos vão sofrendo um processo de naturalização entre os atores educacionais ao invés de serem compreendidos no interior de processos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos.

Por isso é importante destacar que no contexto das últimas décadas do século XX, algumas variáveis são importantes no âmbito do contexto educacional, como a ênfase na produtividade e na avaliação do que se produz, na competitividade econômica em nível internacional e na valorização do capital escolar (CARVALHO e BURITY, 2006). Nesta realidade que as autoras enfatizam, a prescrição de tarefas para casa tende a aumentar como importante fator de sucesso escolar. Porém, não se leva em conta que pais e mães nos dias atuais compartilham funções tanto no que diz respeito ao trabalho e sustento do lar como na educação que corresponde aos traços culturais das famílias.

Em relação à quantidade de TC que vão sendo prescritas para os alunos, algumas pesquisas refletem sobre o cuidado que os profissionais devem ter para não prejudicar o aluno e sua dinâmica familiar, de modo a não desviar dos objetivos fundamentais da tarefa, dentre eles: promover o desenvolvimento e aprendizagem (REZENDE, 2007; CARVALHO e BURITY, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; FERNANDEZ, 2006; NOGUEIRA, 2002; WIEZZEL, 2003).

Nogueira (2002) registrou que as TC têm ocupado boa parte do tempo tomando o lugar das brincadeiras, as quais são fundamentais para o desenvolvimento psicológico, causando muitas vezes cansaço nas crianças. Registrou ainda que, geralmente, há uma distinção entre TC e estudo não compreendendo que ambas as atividades não são dicotômicas. Além disso, em várias situações as TC são utilizadas como castigo. Deste modo, na perspectiva da autora, os alunos estão sendo induzidos à realização das tarefas sem compreender os objetivos essenciais para o seu desenvolvimento escolar e encarando-as como algo negativo e punitivo.

Na perspectiva de outros autores como os trabalhos de Carvalho e Burity (2006), Moraes (2006), Tanno (2005), Wiezzel (2003), Hila (1999) e Almeida (1997) os professores usam a tarefa como forma de controle do comportamento em sala de aula, estabelecendo uma variação de quantidade da mesma em função de corresponderem ao esperado pelo educador. No estudo de Paula (2000) consta que esta prática vem ocorrendo e se cristalizando há mais de 400 anos.

Almeida (1997) registrou, em sua pesquisa, que as TCs podem ser significar para os alunos experiências muito diferentes: desestimulantes, aborrecedoras, apenas para ganhar nota, obrigatórias, descartáveis, punitivas, não-significantes, enriquecedoras, prazerosas, interessantes, produtivas e conscientizadoras.

Nogueira (2002) ressalta que nas escolas que seguem uma tendência fundamentada na pedagogia tradicional as tarefas propostas referem-se mais a

repetição, automatização, quantidade e memorização. Portanto, o modo de realização da TC tende nesta perspectiva teórica e prática a impedir que o aluno desenvolva a criatividade, competência fundamental para a sobrevivência na vida diária e no trabalho futuro que as crianças assumirão em nossa sociedade. Isto revela as contradições em relação à discussão sobre a criatividade no âmbito educacional. A TC nos moldes destacado por Nogueira engessa a possibilidade de criação. Em contrapartida, vemos que no estudo de Hila (1999) as atividades que as crianças podiam escolher para fazer em casa foi um ótimo critério utilizado por umas das professoras pesquisadas ao notar que despertavam mais interesse no aluno. Assim, pode-se dizer que este critério proporciona ao estudante certa autonomia em relação à TC, indo na contramão da concepção tradicional pedagógica e tornando a TC algo a favor do aluno e não contra ele.

Para finalizar a introdução teórica a partir dos autores referenciados, pesquisas realizadas no Brasil com base nos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e financiadas pelo Banco Mundial, concordam e reforçam o argumento de que a participação dos pais via deveres de casa promovem rendimento acadêmico positivo (REZENDE, 2007; CARVALHO; NASCIMENTO; PAIVA, 2006; CARVALHO, 2006, 2004; CARVALHO e BURITY, 2006). Entretanto, afirma Carvalho (2004) que este argumento científico que provoca o “impacto positivo” da TC no aproveitamento escolar por enquanto não foi e dificilmente será comprovado empiricamente e de modo conclusivo, e que poucos estudos deixam claro essa análise ao recomendarem a adoção da atividade. Na perspectiva da autora,

Não há pesquisa substancial para corroborar uma relação entre alto desempenho, tempo dedicado ao dever de casa, tipos de tarefas e estilos de acompanhamento, considerando níveis e séries escolares, objetivos curriculares, matérias, níveis de habilidades dos estudantes, e características individuais, socioeconômicas e étnicas. Assim, este parece ser um caso de viés cultural direcionando escolhas de pesquisa e política educacional. (p. 96)

PROBLEMA DE PESQUISA

A partir das proposições feitas sobre o assunto em destaque que vem sendo posto pelas pesquisas e que é motivo de polêmica, mas pouco discutido e problematizado tanto na produção acadêmica como no interior dos estabelecimentos de ensino, este trabalho pretende responder algumas perguntas sobre as pesquisas que estudam a TC como vêm se desenvolvendo as dissertações e teses que se propõem a investigar a TC? Quais são os enfoques privilegiados para tal discussão?

Quem são os sujeitos envolvidos? Quais são os procedimentos metodológicos utilizados? Em que áreas do conhecimento e em quais Grupos de Pesquisa as pesquisas encontradas estão vinculadas?

Para responder as perguntas acima o objetivo geral deste estudo centrou-se na revisão bibliográfica de dissertações e teses que constam no banco de dados da Capes (Centro de Aperfeiçoamento Pessoal e Especializado). Os objetivos específicos foram construídos a partir das perguntas feitas acima.

MÉTODO

Utilizamos como descritores a “expressão exata” no site de busca da Capes⁴ as palavras-chave: dever de casa, lição de casa, tarefa de casa. Ao longo da pesquisa foram incluídos: comportamento de estudo e treinamento de pais, pois também se relacionavam à temática em questão.

Optamos em rastrear as pesquisas sobre o tema da T.C. desde 1987 (ano de início do registro das mesmas no site da CAPES) até 2011. Foi feita inicialmente uma leitura dos resumos dos trabalhos encontrados e os que não abordavam o tema de modo nuclear, foram excluídos. Depois disso, procuramos os trabalhos selecionados para leitura na íntegra em diversos sites de busca: Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD); Google; Bancos de Teses e Dissertações das Universidades em que foram defendidos os respectivos trabalhos; Portal Domínio Público.

Posteriormente a estes procedimentos foram realizadas leituras dos trabalhos, a fim de obter algumas informações, que compuseram uma tabela identificando: o autor, título, ano de publicação, instituição e área de defesa do trabalho, hiperlink da dissertação ou tese, natureza do trabalho, objetivo, problema de pesquisa, palavras-chave, principais abordagens teóricas referenciadas no trabalho, procedimentos metodológicos, resultados da pesquisa, tese geral e eixos temáticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste texto apresentaremos parte dos resultados de pesquisa.

No período estudado foram encontradas pelos descritores 123 dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado. Alguns trabalhos se repetem por contemplarem mais de um descritor. Dos trabalhos que abordam a temática de modo nuclear, foram registradas 19 dissertações e duas teses como indica o quadro 1, a seguir.

⁴Site de busca dos resumos das teses e dissertações da Capes. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 07/06/2012.

Quadro 1-Teses e Dissertações do banco da CAPES que abordam a Tarefa de Casa

Ano	1987-1995	1986	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Teses	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Dissertações	0	1	2	0	2	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	0	4

Pelos dados apresentados observamos que a produção é pequena e existe pouca variação quantitativa em relação aos anos, com exceção de 2011 com quatro estudos. Esta baixa incidência de estudos reforça o que as pesquisas descritas na introdução relatam sobre a baixa produção no contexto brasileiro.

Dentre os 21 trabalhos, seis dissertações não puderam fazer parte das análises, pois os textos completos não foram encontrados nas bases de busca indicadas no método.

Deste modo cabe um questionamento diante das dificuldades encontradas: Se as Teses e Dissertações são enviadas a Capes, quando defendidas, por que não disponibilizar o acesso direto a elas por este banco de dados? O acesso direto pela Capes dos trabalhos na íntegra, não apenas o resumo facilitaria muito a divulgação do conhecimento e o tratamento dos mesmos nas pesquisas de revisão bibliográfica como também o acesso àqueles que precisam das discussões acerca do tema nas escolas. Duas dissertações que não puderam ser encontradas na íntegra, foram localizadas em forma de artigos divulgando os resultados da pesquisa e uma tese localizada em forma de artigo explorando o estudo realizado. Assim, foi possível tabular e analisar os dados de 13 dissertações e duas teses.

Das 15 pesquisas encontradas, onze delas estão vinculadas à área da Educação. Dentre as onze, duas pertencem à subárea Educação Especial. Encontramos ainda três trabalhos nas áreas da Linguística Aplicada e um na área da Psicologia.

Uma dissertação se referiu à pesquisa bibliográfica e as demais, embora nem todas evidenciassem um levantamento bibliográfico sobre a temática, trabalharam com dados empíricos. A partir da leitura das 14 pesquisas de campo, buscamos identificar algumas informações que compõe a estrutura deste artigo.

Entre os níveis educacionais mais presentes, a maior parte ficou concentrada no Ensino Fundamental com 12 trabalhos. No Ensino Médio e na Educação Infantil encontramos um trabalho em cada um dos respectivos níveis. Também foi possível observar que as pesquisas realizadas no Ensino Fundamental contemplaram todos os anos deste nível de ensino, com especial destaque para o 5º ano com cinco estudos.

Das instituições pesquisadas, a escola pública foi a que mais se destacou entre os pesquisadores, totalizando oito investigações. Duas pesquisas selecionadas foram realizadas em escola privada e quatro realizaram investigações em ambas as redes educacionais.

Reforçamos aqui um questionamento já realizado em outra pesquisa de revisão bibliográfica sobre o tema das relações entre escola e família em um evento da Educação (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd) e da Psicologia (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE).

Por que não registramos investimentos consistentes para a realização de pesquisas também em instituições privadas? Haveria, por trás desta tendência, um consenso de que há poucas questões interessantes quanto a este tema quando ele é contextualizado nas escolas particulares? (ROCHA, SANTOS e ALVES, 2012)

Acrescentamos a essas questões outra: a prevalência destes estudos reflete uma maior preocupação dos pesquisadores com a educação pública?

Em relação aos procedimentos mais utilizados nas pesquisas registramos o uso do questionário e da entrevista como os recursos presentes na maioria das investigações. Destacamos que há uma tendência em fazer uso de mais de um instrumento de coleta de dados, indicando uma combinação de procedimentos. Observamos também que o uso do questionário tem sido uma opção para a seleção de sujeitos para a participação em entrevistas, sessões de observação e grupo focal. Ainda observamos a combinação de questionário, entrevista, observação com análise documental, envolvendo materiais didáticos e guias de orientações aos pais.

Sobre os participantes investigados, identificamos seis pesquisas envolvendo os três atores que participam diretamente da temática da tarefa de casa: professores, alunos e pais. No total dos 14 estudos os mais pesquisados são os alunos e os pais, seguidos dos professores. Os sujeitos que tiveram pouco destaque foram os gestores escolares com apenas três estudos.

Identificamos 11 pesquisas que envolveram os pais. Todas elas abordaram o nível de escolaridade dos mesmos e oito delas trouxeram dados sobre a profissão de cada um. Percebemos a importância dessas pesquisas em contextualizar o nível de escolaridade e o tipo de atividade profissional dos pais, visto que são condições relevantes para o estudo, pois podem influenciar de modo fundamental na TC.

A respeito dos dados sobre o nível socioeconômico dos participantes das pesquisas, das 14 investigações, cinco delas não apresentaram informações a esse respeito. Dos nove estudos restantes, 2 descreveram a renda familiar sem atribuir

nenhuma classificação. Em relação aos outros sete trabalhos, identificamos dois abordando a classe média, dois a classe média-baixa e média-alta, um a classe popular, outro a classe baixa e mais um a classe popular, média e alta.

Sob uma perspectiva de análise qualitativa do material evidenciamos aspetos que foram centrais nas pesquisas. Para isso, construímos quatro eixos temáticos, explicitando o núcleo das discussões: 1.) Envolvimento dos pais na tarefa de casa; 2.) O professor e a tarefa de casa; 3.) Funções da tarefa de casa; 4.) Tarefa de casa e a dimensão psicológica. .

No eixo Envolvimento dos pais na tarefa de casa foram registradas seis pesquisas, as quais tiveram como objetivo estudar a relação existente entre a participação dos pais e as tarefas de casa.

No eixo O professor e a tarefa de casa foram encontrados cinco trabalhos, abordando a relação das concepções de ensino a aprendizagem dos professores com a tarefa de casa.

O eixo Funções da tarefa de casa contou com dois trabalhos, explorando tal função para o aluno, pais e/ou professores.

Por fim, dois estudos foram classificados no eixo Tarefa de casa e a dimensão psicológica, os quais exploraram a relação do aspecto psicológico (motivação e violência) envolvido na tarefa de casa para o aluno.

Portanto, vemos que a tarefa de casa vem sendo problematizada pelo ângulo do professor, pais e alunos, como fica claro a partir das categorizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante este baixo índice de estudos sobre a TC para o nosso contexto brasileiro, pois revelam a pobreza de estudos no âmbito da pesquisa, podendo ter estreita relação com a quase ausência de discussões sistematizadas no interior das escolas. Apesar de ser uma prática recorrente das escolas a TC é muito pouco problematizada.

Ressaltamos que existe um maior investimento de pesquisas com destaque para os atores educacionais mais envolvidos na TC, isto é, o professor, aluno e pais e, quase nenhum investimento para o coordenador pedagógico e diretor.

Espera-se com esta revisão ter atingido os objetivos a que foi proposto, acreditando sempre que as lacunas deixadas por nós possam ser melhores trabalhadas e problematizadas por outros pesquisadores que tenham interesse pelo assunto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. P. R. **A lição de casa como extensão da sala de aula de língua estrangeira (inglês)** 1997. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5.ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.
- CARVALHO, M. E. P. O dever de casa como política educacional e objecto de pesquisa. **Revista Lusófona de Educação**, n.8, p. 85-102, 2006.
- _____. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p. 94-104, 2004.
- CARVALHO, M. E. P.; NASCIMENTO, C. S.; PAIVA, C. M. O lugar do dever de casa na sala de aula. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 341-357, out. 2006.
- CARVALHO, M. E. P., BURITY, M. H. Dever de casa: visões de mães e professoras. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, abr. 2006.
- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Orgs.) **Interação Escola – Família: subsídios para práticas escolares**. UNESCO; BRASIL, Ministério da Educação Brasília: 2010.
- FERNANDEZ, A. P. O. **Envolvimento parental na tarefa escolar: um estudo realizado com adolescentes de classe média**. 2006. 126 p. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.
- HILA, C. V. D. **Quem propõe as tarefas de casa?** 1999. 150 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.
- MORAES, F. B. C. **O Dever de Casa: uma análise das práticas educativas familiares**. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- NOGUEIRA, M. G. **Tarefa de casa: uma violência consentida?** São Paulo: Loyola, 2002.
- PATTO, M. H. S. **Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras**. 2000. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- REZENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-392, 2008.
- REZENDE, T. F. Dever de casa: questões em torno de um consenso. In: Reunião Anual da Anped, 29, 2007, Caxambu. **Anais ... Caxambu**, 2007.
- ROCHA. M. S. P. M. L.; SANTOS, T. C.; ALVES, L. G. Relações escola-família: estudo bibliográfico na Anped e Conpe. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 15, n. 1, 2012.

RODRIGUES, R. M. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 227-254, jul./dez. 1998.

TANNO, M. A. R. S. **As diferentes estruturas e situações familiares e suas interações com a escola**. 2005. f.179. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

WIEZZEL, A. C. S. Tarefas de casa: reprodução ou construção do conhecimento escolar? **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 88-100, jul/dez. 2003.

MÍDIA TELEVISIVA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: INTERFACES DO CONSUMO

*Melissa Tereza Chiconi de Pieri
Thaís Cristina Rodrigues Tezani*

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo nos trouxe crescentes avanços tecnológicos, no qual os constantes e ligeiros fluxos de comunicação e de informação se tornaram uma das mais fortes marcas deste tempo. Podemos dizer que uma das principais ferramentas que auxiliou e proporcionou a proliferação ao acesso a informação e ao entretenimento foi a televisão.

Este meio de comunicação se tornou o mais importante e significativo aparelho eletrônico na vida da sociedade e, foi por meio de sua transmissão com som e imagem, que o ser humano se encantou e passou a receber em seu dia a dia as mais diversas mensagens.

As crianças também não ficam de fora desta interação com as mensagens televisivas, pelo contrário, elas vão crescendo ao lado da televisão e é dedicando horas a este aparelho eletrônico que o público infantil pode ser considerado hoje um fiel telespectador.

Sabendo que as crianças possuem constante contato com tudo que está presente na mídia televisiva, as empresas investem na publicidade, com o intuito de atingir este significativo telespectador, que se tornou hoje também, um fiel consumidor.

A criança encontra na televisão uma gama de conteúdos algumas vezes até impróprio para sua faixa etária. A publicidade voltada para as crianças acontece constantemente nas programações da televisão tanto aberta quanto fechada e as deixam fascinadas por produtos e marcas. O ato de consumir se manifesta, então, nas ações dos pequenos que posteriormente vêm a ditar o poder de compra e de escolha dentro de seus lares, mostrando claramente a influência da mídia televisiva nos hábitos de consumo das crianças e conseqüentemente de toda a família.

O consumo desenfreado de produtos desnecessários, ou seja, o consumismo se tornou um problema da atualidade e está afetando até mesmo as crianças, que por serem fáceis de conquistar vêm sendo influenciadas de forma maçante pelas mídias e pela publicidade.

A escola possui relevante papel na vida das crianças, não somente por ser o ambiente na qual elas encontram os conteúdos necessários para uma formação

intelectual, mas também por corresponder a um local no qual as transmissões de valores são fortes e podem ser decisivas na formação crítica das crianças. Frente a isto, o educador se mostra primordial, pois é este profissional que pode por meio de sua atuação, proporcionar a seus alunos a oportunidade de terem um olhar mais crítico.

Diante de toda essa realidade, se mostrou necessário pesquisar e analisar, em um ambiente importante para a criança e formador de valores como a escola, as influências da mídia televisiva sobre os atos de consumo das crianças. Afinal, a escola, junto com os pais, deve estar atenta a tudo que envolve seu aluno e a sociedade e, é no ambiente escolar que podem ser desenvolvidas ações como, por exemplo, a educação para a mídia, na qual pode colaborar imensamente para a conscientização das crianças.

Partindo de tais colocações, tivemos por objetivo analisar a influência da mídia televisiva, enfatizando os efeitos e consequências dos anúncios publicitários sobre os atos de consumo em crianças entre 10 e 11 anos. Buscamos também pesquisar como as escolas, por meio dos educadores, trabalham esse meio de comunicação e seus conteúdos; investigamos a prática docente sobre a questão da formação crítica do consumidor infantil; proporcionamos meios de conscientizar e esclarecer os educadores sobre o problema do consumismo infantil e assim contribuir para uma reflexão sobre a necessidade de uma educação para a mídia.

O presente artigo é proveniente do trabalho de conclusão de curso, de mesmo título, apresentado no ano de 2012 ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani.

MÍDIA TELEVISIVA, PUBLICIDADE, CONSUMO E A CRIANÇA

As imagens na telinha são acompanhadas pelos diversos telespectadores que se deixam levar pelo fascínio que a televisão transmite. As crianças por sua vez também se renderam as diversas mensagens recebidas e acabaram por se tornar o público mais fiel da mídia televisiva. O envolvimento delas com a mídia televisiva se mostra intenso, de acordo com o Painel Nacional de Televisão IBOPE de 2010¹, as crianças passam cerca de 5 horas diárias assistindo televisão e algumas vezes com

¹Disponível em:

http://www.mp.pe.gov.br/uploads/opkahHvS70NjgBjvGg9exg/DCdack9qQHNCbfBTJGy6DQ/Capacitao_AIana.pdf. Acesso em: 03 out. 2012.

acesso liberado a todo tipo de programação. O tempo que elas vivenciam as programações da televisão muitas vezes supera o tempo em que estão em contato com a escola e até com seus pais.

Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças já possuem milhares de informações obtidas por meio da televisão. Tendo em vista este aspecto Mosquette (2005) aborda que a partir do momento que a criança entra na escola, ela passa para o sistema formal de aprendizado ocorrendo assim um “choque cultural”, pois ela até então conhece apenas o seu modo de cultura, que é encarado como único. A criança já traz uma bagagem cultural na qual a influência dos meios de comunicação está presente.

Não podemos negar, é claro, as boas contribuições dos meios de comunicação, em especial da televisão. Mas é cabível aqui lembrar que não há somente boas intenções por parte de quem move as imagens transmitidas. Toda esta dedicação ao telespectador por muitas vezes pode se transformar em um meio de utilizar este tão expansivo suporte de comunicação e que já mostrou influenciar as relações culturais e sociais, para intenções perigosas, que visam principalmente encantar o receptor fazendo com que não tenha a consciência para selecionar devidamente os conteúdos que estão a sua disposição.

Frente às diversas influências exercidas pela mídia televisiva sobre as crianças, o incentivo ao consumo por meio dos anúncios publicitários é aqui enfatizado como sendo uma das mais fortes influências na atualidade. Elas que estão em pleno desenvolvimento são estimuladas ao consumo inconsciente e descontrolado e recebem as mais variadas “cantadas” para que se tornem líderes nos hábitos de consumo de toda a família.

As empresas e publicitários trabalham em prol deste público com o desejo de que elas fiquem fiéis aos seus produtos e/ou serviços e possam acatar a ideia do consumir, mas não do consumir uma única vez e sim do consumo constante.

A cultura do marketing que permeia todas as nossas comunidades, da mais pobre à mais rica, é semelhante a isso, na medida em que compete com os valores familiares dentro das mentes, almas e corações das crianças. Hoje, a cidade que educa nossos filhos foi transformada pela mídia eletrônica, uma força onipresente movida pelo comercialismo em toda a nossa vida. Isso significa que as crianças são bombardeadas de manhã à noite com mensagens produzidas não com o objetivo de tornar suas vidas melhores, mas de vender alguma coisa (LINN, 2006, p. 56).

Diante do conhecimento que algumas crianças assistem televisão sozinhas, as empresas por meio dos anúncios publicitários conversam constantemente com elas,

buscam envolvê-las e utilizam artifícios que as encantam. Ainda segundo Linn (2006) o marketing voltado às crianças é direcionado de maneira precisa e lapidado por psicólogos infantis, tornando-se mais penetrante e importuno do que nunca.

Atualmente, a criança possui seu lugar na economia, é um cliente que opina, exige e consome, mostrando a todos ser um consumidor ativo (SOUZA; FORTALEZA; MACIEL, 2009).

O Instituto Alana² diante de diversos estudos aponta o consumismo como um dos principais impactos negativos causados pelo alto investimento da publicidade na mercantilização da infância. Para Lessa (2011, p. 22) “O consumismo decorre justamente do objetivo apregoado pelo mercado: o consumo exacerbado”. Ainda segundo a autora o estímulo ao consumo promovido pela publicidade às crianças se encaixa justamente na fase de formação deste público, na qual os valores e princípios sociais, éticos, morais e culturais estão se modificando.

Segundo Linn (2006, p. 21-22) “Cada aspecto de vida de uma criança – saúde física e mental, educação, criatividade e valores – é afetado negativamente por seu *status* involuntário como consumidor no mercado”.

Portanto, acreditamos ser necessário instruir nossas crianças em relação às programações e mensagens acompanhadas por elas diariamente por meio da mídia televisiva e demais mídias. Para que isso ocorra, além do papel dos pais neste processo de conscientização, a escola e os docentes também podem colaborar.

A ESCOLA, O EDUCADOR E A EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA

Quando pensamos em escola e televisão logo imaginamos estes assuntos de maneira paralela, porém se analisarmos os sujeitos sócio-históricos que compõem o grupo social escola, perceberemos que estes se cruzam, pois os sujeitos correspondem a telespectadores que passam horas assistindo televisão e somadas todas as horas diárias, concluiremos que o envolvimento com este aparelho é maior do que com assuntos escolares (PENTEADO, 1991).

Portanto, cabe nos refletirmos sobre a necessidade de oferecermos as crianças uma educação para a mídia, na qual possam encontrar os conhecimentos que os auxiliam a interpretar as mensagens fornecidas pelas mídias de maneira crítica e consciente.

Trabalhar os conteúdos das mídias nas escolas pode ser de grande valia, já que aborda os interesses dos próprios alunos e também oferece a eles possibilidade

²Disponível em: <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Projeto.aspx>. Acesso em: 08 Jul. 2012.

de se defenderem das mensagens que os influencia de maneira negativa e equivocada.

Deslocando o centro da proteção do controle dos produtos midiáticos para a própria criança, aparece a chamada Educação para as mídias. Trata-se de uma ideia que procura desenvolver, principalmente nas escolas a capacidade crítica das crianças em relação à TV e outras mídias. E promover a vinculação crítica e produtiva entre televisão/publicidade e escola (MOSQUETTE, 2005, p. 76).

A Rede Andi³ nos explica que “a educação para a mídia contempla ações de cunho pedagógicos que fornecem ao indivíduo instrumentos voltados ao fortalecimento da capacidade de avaliar criticamente os conteúdos midiáticos”. No Brasil, estas ações são desenvolvidas por organizações não governamentais, universidades, empresas jornalísticas e de comunicação e por diversos níveis de governo. Contudo, para a difusão da educação para a mídia é preciso que seja estabelecido uma política integrada nacionalmente e que esteja presente nos sistemas da educação básica do país.

Os professores não precisam separar a cultura dos meios de comunicação da cultura escolar, pelo contrário, a partir das informações adquiridas pelos alunos eles podem iniciar uma rica discussão, relevando pontos, como a linguagem publicitária.

Educar com, para e por meio de mídias constitui uma ação completamente diferente daquela que assiduamente encontramos em muitas escolas, nas quais, cientes da presença constante da tevê no cotidiano das crianças, os professores acabam desenvolvendo atividades rotineiras e reprodutivas, ou usando este meio apenas como uma ilustração do conteúdo previamente programado. Em outras palavras, o potencial pedagógico da televisão tem sido pouco explorado pelas escolas em tarefas que permitam ao aluno desenvolver um olhar sensível e reflexivo daquilo que ele vê diariamente na telinha dessa mídia (PONTES, 2010, p. 73).

Enquanto não há iniciativas do governo brasileiro em introduzir a educação para a mídia como disciplina obrigatória, acreditamos ser importante que as escolas abram espaço para que esses temas sejam desenvolvidos por meio de projetos. “Esta é uma forma inovadora de romper com as prisões curriculares e de dar formato mais ágil e participativo ao nosso trabalho de professores e educadores” (ALMEIDA; FONSECA JÚNIOR, 2000, p. 21).

A educação para mídia pode, portanto, contribuir para a formação de cidadãos críticos, que tenham consciência de seus atos e daquilo que se espera deles. Por meio desta educação, acreditamos que os alunos possam vir a entender que o consumo

³Disponível em: <http://infanciaecomunicacao.redeandibrasil.org.br/10-pontos-fundamentais/educacao-para-a-midia>. Acesso em: 03 set. 2012.

deve ser consciente e sustentável e mais, possam receber as informações e terem sabedoria para fazerem uma leitura crítica e adequada das mesmas.

METODOLOGIA

A pesquisa teve por objetivo verificar qual a relação que as crianças possuem com a mídia televisiva e a influência deste meio de comunicação nos seus atos de consumo. A pesquisa também visou por meio do docente identificar como as escolas trabalham a mídia televisiva e o consumo com seus alunos.

Para entendermos melhor, Andrade (2010, p. 131) salienta que “a pesquisa de campo utiliza técnicas específicas, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo”.

Para tal, considerando o papel do docente diante desse meio de comunicação e a busca pela formação crítica do alunado, nada mais viável do que a realização das coletas de dados terem sido efetuadas no campo escolar.

A escola é tomada como mola propulsora desta pesquisa, já que tem presença fundamental na vida das crianças colaborando na formação de valores. Além de ter como dever educar seus alunos para além dos conteúdos específicos, englobando também o contexto histórico e social em que os alunos estão situados.

Diante das escolhas e características da pesquisa, a recolha de dados foi efetuada em duas escolas: pública e privada, que atendem ao ensino fundamental I. Ambas localizadas na cidade de Jaú, interior do estado de São Paulo.

A realização da pesquisa nas escolas aconteceu devido à importância de se analisar o envolvimento das crianças com a mídia televisiva em diferentes realidades sociais, mas que ao mesmo tempo convivem em um mesmo mundo televisivo e consumista. Também se tornou pertinente pesquisar como cada escola e como os professores trabalham os meios de comunicação, focando a relação mídia e consumo.

Foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Para André (1995, p.24), é possível fazer uma pesquisa tanto nos aspectos quantitativos, quanto nos aspectos qualitativos, de forma conjunta.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário (questões fechadas de múltipla escolha e questões abertas). O modelo do questionário de questões fechadas utilizado foi baseado no questionário já aplicado por Mosquette (2005) em sua pesquisa, porém entendemos que agora nos encontramos em outra época e em outro contexto para a utilização do mesmo.

A coleta de dados, por meio da aplicação do questionário de múltipla escolha, foi realizada com 30 crianças com idade entre 10 e 11 anos, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 15 alunos da escola pública e 15 alunos da escola privada. A escolha de focar a pesquisa em crianças nesta faixa etária se deu devido a elas possuírem uma maior amplitude de seus gostos e interesses que se manifestam no âmbito pessoal, no familiar e no social.

O questionário de questões abertas também foi retirado do roteiro de entrevistas utilizado por Mosquette (2005), porém com alterações e foi aplicado com duas professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental. Assim, também o docente, torna-se sujeito, pois este profissional convive com as crianças e está a par do convívio das mesmas com a mídia televisiva e com os anúncios publicitários.

DISCUSSÃO

A televisão tem presença marcante nos lares brasileiros, sendo considerado hoje, um meio de comunicação “indispensável”. O mesmo acontece com as crianças de nossa pesquisa, já que quando questionadas de quantos aparelhos televisores possuem em suas casas aproximadamente 26,5% dos estudantes da escola pública possuem apenas 01 aparelho televisivo em sua casa e 73,3% possuem dois ou mais. Na escola privada 100% dos alunos possuem dois ou mais aparelhos televisivos em sua casa. Percebemos então, que a televisão está presente nos lares dos 30 alunos e que na maioria das casas existem mais de um aparelho.

Em nossa pesquisa também constatamos que as crianças passam horas acompanhando as programações da televisão, pois 46,6% afirmaram que passam mais de 03 horas diárias assistindo televisão e 40% assistem de 01 a 02 horas por dia. A maioria dos alunos da escola pública, ou seja, 46,6% dos alunos acreditam que por dia, passam de 01 a 02 horas assistindo televisão.

Quando questionadas sobre qual programação preferem assistir, constatamos que tanto da escola pública quanto da privada escolheram as telenovelas, ou seja, 40% e 26,6% respectivamente. Prado (2010) afirma que a telenovela é o principal produto cultural de massa no Brasil, na medida em que atinge a maioria da população. Ainda segundo a autora, além de haver toda uma exibição de corpos que acabam sendo considerados modelos a serem seguidos, há também muita publicidade inserida no enredo das telenovelas.

Imersos neste mundo televisivo e publicitário, perguntamos as crianças, se elas já pediram ou pedem aos seus pais para comprarem algo na qual foi exibido nos

anúncios publicitários televisivos. Constatamos que por parte dos alunos da escola pública, os pedidos aos pais sempre acontecem por 40% dos alunos e nunca acontecem por também 40% dos alunos. Já 20% dos alunos alegaram que raramente fazem esses pedidos. Na escola privada a maioria dos alunos (46,6%) costumam pedir sempre os produtos anunciados na televisão para seus pais e 40% raramente, apenas 13,3% nunca pedem.

Os publicitários, de acordo com Linn (2006), buscam cultivar nas crianças, desde bebês, a lealdade às marcas. As logomarcas das empresas, que constantemente invadem a programação televisiva são facilmente reconhecidas pelo público infantil. Apresentamos as crianças 08 logomarcas para que elas pudessem identificar e com isso constatamos que grande parte das crianças das duas escolas conseguiram identificar as logomarcas apresentadas, havendo poucos erros.

Questionamos os alunos também, para sabermos se eles acreditam que os programas televisivos tiveram influência em seus comportamentos. Frente às respostas, tanto da escola pública quanto da privada, a maioria acredita que os programas televisivos influenciaram sim seus comportamentos, sendo que a porcentagem de alunos de ambas as escolas se igualaram em aproximadamente 53,5%.

As professoras participantes também acreditam que a mídia televisiva influencia o comportamento das crianças, segundo a professora da escola pública a personalidade das crianças está sendo moldada por fatores distorcidos. Já a professora da escola privada acredita que a mídia televisiva influencia na moda, vaidade, consumismo e comportamentos que não condizem com a idade da infância. Podemos constatar estes pensamentos nas palavras de Tanaka (2006, p. 64-65): “atenta à audiência infantil, a televisão veicula valores e aspectos do mundo adulto como o consumo, sexualidade e outros diluídos em cenários coloridos, alegres, enredos envolventes com linguagem cativante”.

Referente aos anúncios publicitários, as docentes acreditam que interferem no consumo das crianças. A professora da escola privada acredita que os anúncios levam as crianças a querer pelo “ter” e não pelo “preciso” e acredita que o papel do professor é relevante neste processo de conscientizar as crianças. Já a professora da escola pública acredita que a linguagem direta da publicidade tem tornado as crianças sujeitos ativos das decisões de consumo e para ela o professor é um ator social e pode desenvolver em sala de aula um trabalho para auxiliar as crianças de como agir.

Com isso, tornam-se cabíveis as colocações de Faria (2004) na qual a autora aborda que nesta nova realidade, os procedimentos didáticos, mediados pela tecnologia, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos e o professor deve ser um participante pró-ativo intermediando e orientando esta construção.

As duas docentes também acreditam ser importante educar seus alunos para a mídia e quando questionadas sobre quais estratégias utilizariam a professora da escola pública cita a realização de projetos focando esses temas e a professora da escola privada diz que já desenvolve alguns desses temas em um dos capítulos da apostila. Ambas também afirmam que as escolas em que atuam abririam espaço sim para a educação para mídia com seus alunos.

Ficou-nos evidente que as professoras questionadas se preocupam com a formação crítica de seus alunos. Isso para nós se mostra algo muito positivo, pois sabemos o quão é essencial que os docentes demonstrem e tenham iniciativa no desenvolvimento de trabalhos que colaborem para formação de verdadeiros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As empresas já compreenderam que por meio da mídia televisiva, os objetivos que almejam com os anúncios publicitários, dificilmente deixam de ser alcançados. Desta forma, investem altamente na publicidade dirigida às crianças.

Pudemos ver por meio de importantes abordagens que a publicidade direcionada à criança pode transmitir a ela valores impróprios para seu desenvolvimento, sua saúde e sua vivência em sociedade. O consumismo já é considerado hoje uma marca da sociedade estando presentes nas atitudes de muitas crianças e sendo incentivado pelo marketing.

Encontramos no ambiente escolar uma gama de aprendizados, conceitos e valores que são determinantes na formação dos sujeitos. Com isso, não nos restam dúvidas de que a escola possui papel relevante e deve assim interferir de maneira colaborativa na relação estabelecida entre as crianças e as mídias.

Oferecer as crianças uma formação crítica se tornou essencial diante do contexto em que a infância se encontra e fornecer a este público um direcionamento que os auxilie na interpretação das diversas mensagens aos quais recebem todos os dias, se mostra mais que necessário. Frente a tudo sabemos que a educação para a mídia corresponde a um importante meio para que a escola e os professores desenvolvam um trabalho na qual busque transmitir as crianças e jovens os

conhecimentos necessários para obterem um olhar minucioso frente às informações obtidas.

O trabalho com as mídias e conseqüentemente com os anúncios publicitários pode fornecer às crianças a oportunidade delas se protegerem daquilo que pode vir a prejudicá-las em diferentes instâncias, colaborando também para uma formação consciente do telespectador, do consumidor e do cidadão.

Os pais também devem sem dúvidas serem mencionados como sujeitos de extrema importância neste processo, são eles quem devem impor limites e conscientizar de forma constante a garotada com relação ao acesso as mídias em gerais, as mensagens recebidas e o modo de consumo das mesmas.

Temos também que ter a consciência de que as escolas, embora atualmente necessitem de abordar os conteúdos das mídias, não podem perder sua própria especificidade, que é de transmitir o conhecimento historicamente acumulado. Portanto, acreditamos ser viável vincular a discussão das mídias com algum conteúdo como, por exemplo, de língua portuguesa, que nos possibilita trabalhar com textos jornalísticos, publicidade, artigos de opinião, entre outros.

Sabemos que as dificuldades encontradas na busca pela inserção dos conteúdos das mídias ou até mesmo de uma educação específica sobre estas questões nas escolas, não são poucas. Porém temos também a consciência de que as mensagens das mídias podem gerar temas que colaborem de maneira significativa para o desenvolvimento de aulas mais incentivadoras e construtivas, afinal os assuntos que tanto interessam os alunos estarão sendo abordados no ambiente escolar, engrandecendo assim a formação crítica dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/Proinfo – Ministério da Educação, 2000. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28295>. Acesso em: 7 set. 2012.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, D. (Org). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em:<[http://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5\[1\].pdf](http://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5[1].pdf)>. Acesso em: 26 set. 2012.

LESSA, J. M. G. A regulação da publicidade dirigida a crianças e adolescentes. In: ALANA, I. **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: ANDI/Instituto Alana, 2011. Disponível em: <http://serv01.informacao.andi.org.br/-8cfcfba_12b2039c8bd_-7fef.pdf>. Acesso em: 01 maio 2005.

LINN, S. **Crianças do consumo: infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MOSQUETTE, D. J. **A publicidade na televisão e sua influência como formadora dos hábitos de consumo das crianças**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Bauru: UNESP, 2005.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

PONTES, A. N. **A educação das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática docente**. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24022012-154045/pt-br.php>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

PRADO, J. do. Culto ao corpo na telenovela: apropriações, consumo e identidades sociais. In: CASTRO, A. L. de. **Cultura contemporânea, identidades e sociabilidades: olhares sobre corpo, mídia, e novas tecnologias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA JUNIOR, J. E. G. de; FORTALEZA, C. H. G.; MACIEL, J. de C. Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In: ALANA, I. **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. ANDI/Instituto Alana, Brasília, 2009. Disponível em: <http://serv01.informacao.andi.org.br/-101fb149_120c3b05921_-7ffd.pdf>. Acesso em: 11 maio 2011.

TANACA, J. J. C. **Educação para a mídia televisiva: prática de professores no contexto da recepção de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de Londrina**. Londrina: UEL, 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2006/2006%20-%20TANACA,%20Jozella%20Jane%20Corrente.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

PERCEPÇÕES DE PAIS E CRIANÇAS SOBRE O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL AOS SEIS ANOS DE IDADE

*Caroline Raniro¹
Flávia Roberta Velasco Campos²
Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo³*

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos do século XXI foram marcados pela promulgação de duas leis que alteraram a estrutura, o funcionamento e a organização do ensino fundamental. A Lei nº 11.114/2005, que estabeleceu que todas as crianças a partir dos seis anos de idade deveriam estar matriculadas na escola e a Lei, a nº 11.274, que manteve a matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade; porém ampliou a duração deste nível de ensino para nove anos - garantindo ao Poder Público um prazo de até 2010 para sua implementação pelos municípios, Estados e Distrito Federal.

Alguns foram os documentos publicados pelo Governo Federal a fim de normatizar ou prestar orientações acerca da inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2004; BRASIL, 2006; BRASIL, 2007; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2010). Segundo Fernandes (2008), eles apontam que a ampliação do Ensino Fundamental, assegurando a entrada da criança de seis anos, consiste em uma estratégia para possibilitar aos pequenos educandos um maior tempo de convívio escolar e isso por sua vez promove melhor qualidade e oportunidades de aprendizagem aos alunos, além de contribuir para as experiências de vida destes sujeitos.

Um destes documentos denominado “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental)” sinaliza que “[...] quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos”. (Brasil, 2006, p.3). Em 2009, são apresentados pelo Governo, os objetivos intrínsecos a proposta de tal ampliação, quais sejam:

¹UNESP/FCLAr - Faculdade de Ciências e Letras – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. CEP: 14800-901. E-mail: carolraniro@yahoo.com.br

²UNESP/FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. CEP: 14.800-901. E-mail: flavelasco@yahoo.com.br

³ UNESP/FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras – Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação. Brasil. CEP: 14.800-901. E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009, p. 05)

O ingresso no ensino fundamental é considerado um momento muito importante para o desenvolvimento da criança – em termos de aquisição de conhecimentos, comportamentos e valores, socialização e autonomia e significa uma série de mudanças em relação à: convivência, brincadeiras, apoio dos adultos, concentração, aquisição de conhecimento, troca de ambiente. As crianças assumem o papel de aluno e ao mesmo tempo em que experimentam esse papel, continuam a ser crianças, carregando consigo necessidades de novas adaptações assim como as aprendizagens já adquiridas. (Lollato, 2000; Colello, 2003; Santos, 2006). Segundo Martins e Arce (2007), o ensino fundamental se institui como educação escolar e marca definitivamente o vínculo do aluno com a vida estudantil.

A situação não é nova somente para as crianças. Elas, suas famílias e as pessoas que atuam na escola também precisam se adaptar. Pouco a pouco, todos os envolvidos neste processo vão descobrindo seus novos parceiros do dia-a-dia.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (RANIRO, 2009) que entre outras possibilidades, ouviu crianças e seus pais sobre o processo de inserção dos alunos no Ensino Fundamental - que vem ocorrendo de forma mais precoce no Brasil desde 2006. Este artigo buscou analisar as concepções de crianças e familiares relativas ao ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade – e deste modo apreender de forma mais completa o fenômeno a ser pesquisado.

METODOLOGIA

- Participantes: 15 crianças matriculadas em três classes de primeiro ano de uma escola pública municipal do interior de São Paulo e seus pais. Todos os envolvidos são advindos de camadas populares.

Das crianças, oito frequentavam o primeiro ano A, três o primeiro ano B, e quatro o primeiro ano C. Todas elas tinham seis anos completos no momento da coleta de dados, sendo dez meninas e cinco meninos. Todas as crianças já haviam frequentado escola antes do ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Das famílias entrevistadas, doze foram representadas exclusivamente por mães, duas por casais (pai e mãe) e uma por pai. A idade dos participantes varia de 27 a 42 anos.

- Instrumento de coleta de dados: Entrevistas semi-estruturadas conduzidas por roteiros previamente elaborados, que apresentavam questões chaves - mas que se ajustavam às condições e depoimentos dos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas - uma vez que isso permite captação imediata de todas as expressões orais. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas – a partir de leituras, busca de regularidades presentes nos dados e elaboração de categorias para sistematizá-los. As entrevistas foram realizadas na escola – após confecção de desenhos – para as crianças e, nas residências para os pais.

Optou-se pela investigação naturalista, de abordagem qualitativa – e a análise do estudo se apoiou na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), que considera a pessoa, o processo, o contexto e o tempo – como elementos fundamentais à pesquisa em desenvolvimento humano. O autor defende que o entendimento do desenvolvimento humano requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas em um ou mais ambientes e concebe esse ambiente ecológico “[...] como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra.” (1996, p.5) Todos os níveis são de fundamental importância – assim como as inter-relações entre eles. Qualquer evento que ocorra em quaisquer dos sistemas – serão relevantes para o desenvolvimento do ser humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa revelou que a maioria das famílias se posicionou a favor da inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Dizem que as crianças estão adaptadas e motivadas ao primeiro ano e que adoram a escola: não pedem e não gostam de atrasar ou faltar às aulas, gostam da professora, dos amigos, dos funcionários e da merenda, estão apresentando um bom desempenho, gostam e querem fazer lição de casa com responsabilidade e chegam da escola contando com empolgação o que lá fizeram durante a tarde. Duas famílias disseram que nas férias seus filhos “não vêem a hora” de voltar pra escola. “As férias inteiras ela foi pra biblioteca da escola.” (F4⁴)

F2 – (...) Ela chora pra ir. Ela teve caxumba e queria ir pra escola (...) não quer ficar em casa. (...) Ela chega contando tudo o que fez na

⁴Entende-se F, por membro da família. F1 corresponde à família1, F2, à família 2 e assim por diante.

escola, como que foi, sabe? Sempre ta querendo levar alguma coisa pra mostrar pra professora, ou quer trazer as coisas pra mostrar pra nós. (...)

As crianças também revelaram estar adaptadas, motivadas, satisfeitas e interessadas por estar cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental: declararam bom desempenho e dedicação. Segundo documento do MEC,

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela frequentar uma escola. (BRASIL, 2004, p.19)

Não foram detectados grandes problemas e/ou dificuldades para o enfrentamento dos desafios que o novo ano oferece: mudanças no espaço físico, agrupamentos diferentes de alunos, alteração na rotina e quantidade das tarefas, interações, e outras. (SANTOS, 2006). Além disso, pareceram estar obtendo sucesso na nova fase: estão adaptados aos conteúdos e práticas educativas utilizadas pelas professoras. Cuidam dos materiais, sentem-se motivados a aprender, gostam e querem fazer as lições solicitadas, entendem a proposta de ensino do primeiro ano e desejam ler e escrever. Pelos depoimentos delas e dos seus pais, é possível inferir que há o predomínio para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa: leitura e escrita. Os alunos alegaram que a escola de Ensino Fundamental é um espaço mais amplo; que proporciona lições desafiadoras que permitem o aprendizado da leitura e escrita. O principal motivo e a grande novidade neste contexto mais sistematizado em relação ao anterior é o fato de que nesta nova escola, as crianças aprendem a ler e a escrever: “fazem lições”.

As famílias concordam. Muitas afirmaram que o filho já está lendo e escrevendo ou que está se empenhando para isso, indo à biblioteca pegar livros ou soletrando e tentando compreender dizeres nas placas que encontram pelas ruas ou estabelecimentos. Verificou-se em relação ao trabalho que vem sendo realizado no primeiro ano, que as famílias em geral, estão satisfeitas com o ensino que é oferecido.

Entre os pontos positivos da escola, as crianças elencaram: a biblioteca, o parque, o recreio, os amigos, a educação física, a comida e em maioria, a oportunidade de estudar, lições e a professora. Entre os pontos negativos apareceram: muita coisa para escrever, colegas de classe, ir para diretoria e em grande maioria brigas com colegas (incluindo bater, xingar). Quatro crianças se mostraram plenamente contentes com tudo o que a escola lhes oferece e afirmaram que não tem

nada que não gostem neste espaço e que, portanto, não gostariam que a escola mudasse em nada.

Já uma das crianças revelou que o que a incomoda na escola é a quantidade das tarefas – que ela julga ser em demasia. E alega que “dói a mão”, de tanto escrever. Embora somente esta criança tenha revelado para pesquisadora o cansaço devido à quantidade de tarefas de sala de aula, parece que uma das crianças já se queixou em casa também segundo relato da sua família: “Ela ficou um pouquinho mais cansada, é porque ela fala assim: *mãe, agora a gente escreve muito*. Ela fala isso.”, relata F1.

As famílias se posicionaram a favor da antecipação do ingresso no Ensino Fundamental. Uma delas chegou a dizer que o primeiro ano está sendo uma experiência ótima e muitas outras relataram as vantagens que a mudança pôde proporcionar para os filhos: a criança está “mais esperta”; “com a mente fresca para aprender”; “as crianças hoje estão mais evoluídas”; “quando antes entrar pra escola, menos eles se acomodam”; “a vontade de aprender aumentou”, “mostram vontade de ler e escrever”; entre outras proposições.

Porém, os pais apresentaram pouca clareza do processo de inserção no primeiro ano e do funcionamento desta nova proposta. Demonstraram incerteza no entendimento do que é de fato esse primeiro ano e do que ele representa em termos de escolaridade, e confundiram a nomenclatura “primeiro ano” com “primeira série”.

Em relação ao ingresso dos alunos na escola pesquisada, a prefeitura municipal realizou um sorteio de vagas entre as famílias interessadas e todos os entrevistados tinham esta escola como sua primeira opção para matrícula de seus filhos – ficando então plenamente satisfeitos com o resultado do sorteio. Pelos depoimentos dos familiares, foi possível apreender ainda que eles se preocuparam em preparar os filhos para a transição de nível de ensino – provavelmente com o intuito de orientá-los e, assim minimizar o impacto para possíveis mudanças.

A notícia da antecipação escolar chegou às famílias por meio das diretoras e professoras das CEMEI⁵. Algumas mães principalmente se “assustaram” inicialmente, mas sendo esclarecidas pelas CEMEIs e vivenciando o momento junto com os filhos puderam perceber que eles se adaptaram muito rapidamente, e foram se tranquilizando.

F14 – (...) quando foi no pré, que falo que ia vim com seis anos eu entrei em desespero. Falei: “Meu Deus!” Mas nossa,... Ele ta pegando bem. (...)

P – Você concorda com essa mudança?

⁵CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

F14 – *Ah, eu concordei sim. (...) se ele não conseguisse acompanhar talvez eu pensasse diferente né? Não sei. Pra ele deu certo, foi bom. Acho que se ele ficasse mais um ano fazendo o pré sem aprender ele ia enjoar. Que ele tem aquela coisa pra lê. Sempre quis lê.*

Cerca de quatro famílias se mostraram contrárias à antecipação do ingresso de sete para seis anos de idade no ensino fundamental. Mas apesar disso, admitem que seus filhos vêm apresentando sucesso, já sabem escrever, querem e gostam de ir pra escola, de fazer lições de casa e estão interessados pelo aprendizado da leitura e da escrita. Justamente essas famílias revelam mais enfaticamente a falta de entendimento quanto à proposta do ensino fundamental de nove anos e apresentam-se confusas quanto à compreensão conceitual do primeiro ano.

Os pais ainda não apresentam clareza sobre a obrigatoriedade de frequência ser somente a partir do Ensino Fundamental. Alguns revelaram que acreditavam que o pré também seria obrigatório ou que frequentá-lo seria condição mínima para o ingresso no Ensino Fundamental. Eles mostraram que valorizam a escolarização e se empenham em compreender os processos que ali ocorrem. Porém, é preciso que as famílias sejam mais bem preparadas quanto a questões de ordem legal.

Essa pesquisa revela ainda que famílias de camadas populares, prioritariamente representadas pelas mães, mesmo quando apresentam rotinas atarefadas e relações conturbadas, se interessam e se empenham na busca de se envolver em assuntos escolares seja em casa – em auxílios em tarefas escolares, acompanhando materiais - ou na escola, por meio de festividades ou reuniões.

Passar de uma escola para outra não acarretou em sofrimento para as crianças: elas demonstram gostar da nova escola, se empolgaram para falar sobre ela, não choraram, nem apresentaram recusa em frequentar ou estranharam em demasia este novo contexto. Naturalmente, segundo os pais, demonstraram ansiedade, euforia, preocupações, desejos. Uma única família revelou que o filho apresentou a preocupação de não encontrar mais os amigos na nova escola. E outra, que em exceção, disse que *“o sentimento deve ter sido de grande novidade. O negócio é sério. Ele sentiu diferença sim.”* (F8). Segundo documento oficial:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p.20)

Dessa forma, o acesso à pré-escola por todas as crianças entrevistadas parece ter sido um diferencial que contribuiu para o enfrentamento desses desafios – uma vez que elas já possuíam, portanto, minimamente, noções básicas de funcionamento e estrutura escolar. Além disso, ambas as escolas (anterior e atual) localizam-se no mesmo bairro, integrando o sistema de ensino municipal, estas condições as aproximam - fatores que podem ter corroborado para minimização de adversidades na nova realidade que lhes foi apresentada. Além da pré-escola, algumas crianças já haviam frequentado por mais de um ano a educação infantil - em uma ou mais escolas – o que se conclui que já se apropriaram da rotina escolar.

Outro fator que pode ter favorecido a adaptação é o fato de alguns colegas de turma na CEMEI se reencontrarem no primeiro ano, mesmo que em classes diferentes – o que significa que em um primeiro momento podem se sentir acolhidos por partilharem o mesmo ambiente com outras crianças que conheciam previamente. Sob a perspectiva bioecológica, experiências anteriores podem afetar as futuras, e, nesta perspectiva por apresentarem um histórico de escolarização anterior, pode-se dizer que as crianças já trazem para o Ensino Fundamental disposições apreendidas.

A experiência escolar anterior ao ingresso no ensino formal, além de estar implicada com aquisições básicas de leitura e escrita, também encontra-se relacionada ao desenvolvimento de habilidades sociais que facilitam o enfrentamento de situações adversas pela criança. (FERREIRA, 2005, p.139)

Espaço físico, trabalho docente, organização de rotinas e horários, e outros fatores do primeiro ano, agradam crianças e seus pais – que pareceram se ajustar às mudanças invocadas pelo novo contexto, sem grandes conturbações. Também se mostram satisfeitos com os resultados que ele vem oferecendo, uma vez que atribuíram valor positivo ao primeiro ano.

Abreu (2006), Batista (2008) e Marangon (2007) acreditam que ampliar o Ensino Fundamental e inserir crianças de seis anos nesta etapa de escolarização foi uma decisão acertada do governo Federal. Batista (2008) sinaliza que dessa forma, a escola pode cumprir mais eficazmente seus papéis. Segundo ele, essa instituição agora dispõe de mais tempo para socializar as crianças, para inseri-las num novo universo cultural e criar mais oportunidades de aprendizado – permitindo que mais educandos se beneficiem de políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino. Além disso, defende que crianças que entram mais cedo na escola tendem a alcançar maior escolaridade, que o tempo mais estendido para o ensino fundamental pode favorecer condições mais adequadas para alfabetizar e enfatiza a importância de

medidas de redução do abismo que ainda separa educação infantil e ensino fundamental. Marangon (2007) apresenta argumentos a favor da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: a socialização desde cedo, ganho de qualidade na educação, inclusão de crianças de qualquer classe social à alfabetização, aumento nas oportunidades profissionais futuras, diminuição do número de analfabetos funcionais. E enfatiza que é preciso rever questões de ordem pedagógica e administrativa. Abreu (2006, p.43) conclui: “[...] essa é uma mudança que vale a pena, no sentido da construção de escola de qualidade para todos os brasileiros!”.

Com o intuito de compreender de forma relacional o primeiro ano, a pesquisa considerou os principais contextos onde se insere a criança: família e escola – microsistemas nos quais existem padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciados pelo sujeito em questão. Quem vivencia um contexto é que pode revelar como o percebe e qual significado o atribui. (Bronfenbrenner, 1996).

As tentativas em apreender percepções sobre a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental apontam para um avanço na ciência em busca de constatar os efeitos de uma medida educacional que acreditou ser assertiva, mas que ainda não tinha sido verificada sob a ótica que esta pesquisa propôs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido considerar que atualmente crianças de camadas populares vêm tendo oportunidades de escolarização que antes eram oferecidas apenas a classes restritas da sociedade brasileira, por meio do sistema particular de ensino. Porém, ampliar o ensino fundamental acarreta mudanças não só pra este nível de ensino como também para educação infantil.

O objetivo deste artigo era apresentar os resultados de uma pesquisa que ouviu crianças e seus pais sobre o processo de inserção no Ensino Fundamental que vem ocorrendo de forma mais precoce no Brasil desde 2006. Frente aos resultados encontrados, é possível dizer que este trabalho atingiu ao proposto e permite derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens de pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Mudanças na educação – Nova lei altera o ingresso e a permanência no Ensino Fundamental. **Revista do professor**, Porto Alegre, n.87, p.42-43, jul.set. 2006.
- BATISTA, A. A. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_coluna.php?txtId=208. Acesso em: 25 dez.2008

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: Orientações Gerais. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (+ 1 ano é fundamental). 2ª edição. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 3º Relatório, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatório_internet.pdf. Acesso em 10 out.2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: Passo a passo do processo de implantação. 2ª edição. Brasília, 2009.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLELLO, S.M.G. Educação e Intervenção Escolar. **Revista Internacional d'humanitats**, Barcelona, v.4, p.47-56, 2003. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm>. Acesso em: 23 jul. 2007.

FERNANDES, F.C. **Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos** – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf. Acesso em: 25 dez.2008.

FERREIRA, M. C. T. **As tarefas de desenvolvimento da meninice e a transição para o ensino fundamental**, 2005. Tese (Doutorado em Ciências, Área: Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2005.

LOLLATO, Sarah O. **Família e escola**: vivências e concepções de pais, professores e crianças de primeira série do ensino fundamental, 2000. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

MARANGON, Cristiane. O direito de aprender. **Revista Nova Escola**. Ano XXII, nº 208, dez. 2007.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Orgs.) A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2007. Capítulo 2, p.37-62.

RANIRO, Caroline. **Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental**: o que revelam crianças, pais e professoras, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação

Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SANTOS, Kelly Cristina dos. **Autonomia da criança**: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ENSINO [IN] FORMAL DE CIÊNCIAS: O CASO DA SESSÃO DE OBSERVAÇÃO DO CÉU

Aline Juliana Oja¹

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Inúmeras são as discussões quando se trata da importância do ensino de ciências, não só no âmbito escolar, mas em diversas situações da vida cotidiana caracterizadas pela educação não formal e informal. Os espaços educativos têm sido ampliados e redimensionados e a aprendizagem dos conceitos científicos tem ultrapassado os muros da escola. Museus, centros de ciências, planetários, dentre outros locais têm se tornado mais acessíveis à população revelando-se como aliados na educação científica das pessoas.

Ainda que se tenha avançado neste quesito, pesquisas identificaram, há alguns anos, os desafios encontrados para se efetivar uma aprendizagem significativa em ciências, pois ficam evidentes as dificuldades dos indivíduos, das mais diversas faixas etárias, em compreender conceitos científicos básicos (ZANON e FREITAS, 2007; LORENZETTI, 2005; KRASILCHIK, 2000). É reconhecida a importância do ensino de ciências em todos os níveis de escolaridade, sendo que diversos trabalhos (FUMAGALLI, 1998; DUCATTI-SILVA, 2005; SILVA, 2006) corroboram com essa relevância para os anos iniciais do ensino fundamental.

Esses aspectos orientam e sugerem a análise dos elementos que estão imbricados nos processos de ensino e aprendizagem em ciências, ressaltando a importância de que a relação com os saberes científicos seja estabelecida desde a primeira infância e que as iniciativas de ensino formal, não formal e informal atuem de forma integrada. Para tanto, buscou-se analisar uma atividade de sessão de observação do céu realizada em uma instituição de ensino informal, visando identificar as possibilidades e dificuldades destas situações de aprendizagem em ciências. Objetivou-se também justificar a viabilidade do ensino informal de ciências a partir da teoria sócio-interacionista de Vigotski.

Vale frisar que, reconhecendo as limitações deste trabalho, as discussões aqui iniciadas buscam subsidiar estudos e pesquisas para o aprofundamento da temática em questão.

DISCUSSÃO TEÓRICA

¹Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru.

- *Ensino Informal de Ciências: contribuições para uma educação científica de qualidade*

Cada vez mais se acentua o consenso entre educadores e pesquisadores sobre a necessidade de uma formação científica para a cidadania que proporcione participação ativa em discussões que envolvem ciência e tecnologia nos dias atuais. No entanto, quando se pensa em ciência, muitas concepções vêm à mente das pessoas, tais como fórmulas e palavras de difícil explicação, cientistas confinados em laboratórios, afirmações científicas como definitivas e inquestionáveis, um mundo que não pode ser alcançado por indivíduos comuns e apenas por alguns poucos privilegiados, conhecimentos inacessíveis, etc.

Essas ideias são triviais e mostram que, muitas vezes, não se tem o costume de refletir sobre a ciência como parte da natureza humana. As atuais tendências que estudam essas percepções e crenças da população acerca do que se entende por ciência apontam para a necessidade de se pensar sobre esses conceitos como próximos da vida cotidiana, sendo possível apropriar-se deles e fazer uso em circunstâncias diversas. Logo, possibilitar aos estudantes bases sólidas para a formação crítica e reflexiva frente às decisões e discussões atuais que envolvem os conhecimentos científicos e tecnológicos, suas causas, consequências, interesses econômicos e políticos, tornou-se parte integrante das funções que escola pode desempenhar já o início da educação fundamental.

Reconhecendo o caráter restrito, porém essencial, da educação formal à educação científica das pessoas, acrescenta-se, conforme indica Gaspar (1992, p. 160), a importância da educação informal neste processo, já que “é através dela, dos seus diferentes meios de atuação, que as pessoas podem formar ou complementar sua cultura científica”.

Santos (2007) assinala que a preocupação com a educação científica de qualidade tem surgido em diferentes contextos e a dificuldade para se chegar a um acordo faz parte de um grande desafio. Em seu artigo, o referido autor apresenta vários enfoques para a educação científica que se consolidaram ao longo do tempo, sendo que diferentes concepções foram sendo propostas sobre o significado de alfabetização científica e letramento científico. Tais concepções que envolvem a Alfabetização científica (AC) e o Letramento Científico (LC) incluem, em grande parte, dois grandes grupos de categorias: um que incorpora a especificidade do conhecimento científico e outro que abrange as categorias relativas à função social. Tais categorias estão intimamente relacionadas, pois “pela natureza do conhecimento

científico, não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que se contextualize o seu caráter social, nem há como discutir a função social do conhecimento científico sem uma compreensão do seu conteúdo (SANTOS, 2007, p. 478)”.

A literatura apresenta diversas conceituações para AC e LC, todavia, o foco do presente trabalho não esteve voltado para a busca por uma denominação correta e adequada para as referidas abordagens e sua aplicabilidade tanto no contexto escolar como fora dele. Ressalta-se que o essencial é que se promova uma educação científica que possa garantir tanto o domínio da linguagem científica como o seu uso em práticas sociais e que tais propostas envolvem, de certa forma, conceitos vinculados ao que se entende por AC e LC.

Assim como pôde ser visto, além da contribuição da educação formal no âmbito da educação científica, estudos e pesquisas indicam novas abordagens para a aprendizagem dos conceitos científicos que transcendem os muros da escola, ou seja, espaços informais caracterizados por instituições ou iniciativas que podem atuar a serviço educação científica do público, tais como centro de ciências, museus, planetários, dentre outros ambientes e situações do dia-a-dia das pessoas.

Em artigo sobre os saberes da mediação humana em centros de ciências, Ovigli e Freitas (2009) indicam que o papel educacional de museus e centros de ciências tem sido ampliado nas últimas décadas, caracterizando as múltiplas formas pelas quais estes espaços participam da educação científica das pessoas. Além disso, salientam sobre o reconhecimento do potencial desses espaços em despertar o interesse e a motivação para a aprendizagem de conceitos científicos, por meio das diferentes formas de experimentá-los em um ambiente extra-escolar. Considerando o fato de que a dimensão educativa das instituições voltadas ao ensino informal de ciências tem sido expandida, preconiza-se a necessidade de uma fundamentação pedagógica coerente com tal realidade, visando fazer com que a educação informal seja viabilizada significativamente nestas instituições, podendo atuar positivamente na educação científica dos indivíduos.

É preciso que sejam compreendidos pontos essenciais acerca do processo de ensino e aprendizagem em ciências nestes ambientes, pois o mesmo precisa se desenvolver sem a sistematização linear dos currículos, sem material instrucional específico e sem avaliações formais ou burocráticas. Vale frisar também que é imprescindível que exista uma preocupação com a garantia de que essa aprendizagem informal em ciências não irá depreciar ou criar impedimentos a uma

futura aprendizagem formal, já que o objetivo principal é que tais momentos auxiliem no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e seja frutífero educacionalmente (GASPAR, 1992).

Em relação às visitas realizadas nesses espaços informais, Ovigli e Freitas (2009) assinalam que a ação do sujeito é fundamental e pode favorecer as possibilidades de sua interação com a exposição, todavia, a interatividade não ocorre apenas na ação física do sujeito, mas também se relaciona ao cognitivo e afetivo, inclusive pela interação com outras pessoas, podendo ser os acompanhantes do visitante ou os profissionais da instituição. Fundamentados nessas considerações e nos estudos de Queiroz e colaboradores (2002), os autores supracitados argumentam que as atividades interativas presentes em museus e centros de ciências se dão de forma mais rica e estimulante quando têm o suporte da mediação humana.

Corrobora-se com essas ideias, na medida em que tal abordagem favorece uma aproximação com a dimensão educativa que precisa ser priorizada nestes espaços, pois os profissionais destas instituições precisam ser bem preparados para atuar e interagir, conforme indica Vigotski (2001), como “parceiros mais capazes” em contextos de ensino informal de ciências.

A partir destas considerações, pode-se concluir que a educação científica não apresenta limites espaciais, ou seja, não está definitivamente restrita à educação escolar oferecida nas escolas, pois faz parte de uma rede de conexões que integra diferentes ambientes e situações de aprendizagem da vida cotidiana das pessoas. Uma educação científica de qualidade precisa ser iniciada desde a infância e se faz por intermédio de ações contextualizadas e integradas nas esferas da educação formal, não formal, informal.

Caracterizado pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, tendo a ciência como resultado da construção humana, o ensino de ciências pode contribuir com a superação de visões distorcidas e empobrecidas acerca do conhecimento científico que são disseminadas tanto no contexto escolar como fora dele a partir de fontes diversas (livros didáticos, mídia, prática pedagógica, etc.). Os aspectos acima elencados preconizam a construção de práticas educativas que superem o atual modelo predominante tanto nas escolas como nos ambientes de educação informal e não formal, tendo como foco a integração desses espaços educativos, pois

um povo culto não é aquele que passa apenas algumas horas diárias numa sala de aula, via de regra despojada de qualquer outro equipamento que não carteiras e quadro-negro. É necessário que ele viva num ambiente permeado de estímulos culturais, que no pátio de

sua escola, nas ruas e praças de sua cidade ele se encontra com a história e as conquistas de seus semelhantes e, nesse sentido, a contribuição de instituições como os centros de ciências nos parece indispensável (GASPAR, 1992, p. 162).

- *Breve panorama do ensino de Astronomia no Brasil*

Langhi e Nardi (2009) apresentam em artigo publicado na Revista Brasileira de Física um panorama geral do ensino de astronomia no Brasil, pontuando os avanços e os desafios que envolvem a referida temática. Considerando que a aprendizagem em astronomia pode ocorrer em espaços diversos (educação formal, informal, não formal), os referidos autores tratam da definição de cada um desses termos a partir das contribuições teóricas de Marandino (2004). Ficou evidente que não há um consenso nacional sobre a definição de cada conceito e tais concepções podem se alterar dependendo do referencial utilizado.

Além de classificar tais conceitos a partir das indicações de Mandarino (2004), Langhi e Nardi (2009) relatam um pouco acerca das atividades em astronomia desenvolvidas no Brasil. Na esfera da educação formal, o trajeto histórico da astronomia como conteúdo escolar tem se revelado um tanto escasso, sendo que após algumas reformas educacionais tal conteúdo passou a integrar disciplinas como ciências e geografia, no nível fundamental, e física, no ensino médio. Recentemente, a partir das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a astronomia se encontra presente, principalmente, na disciplina de ciências.

No campo da educação não formal, caracterizada por qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, instituições como “[...] os museus de astronomia, planetários, observatórios astronômicos e clubes de astrônomos amadores que oferecem tais atividades, podem ser incluídos na categoria de estabelecimentos de educação não formal em astronomia”(LANGHI e NARDI, 2009, p 4402-3). Em relação à abrangência da educação informal ressalta-se como decorrente de situações não organizadas e espontâneas, durante a interação com pessoas diversas. Como exemplos de educação informal em astronomia os autores destacam os momentos de convívio ao longo de uma observação casual do céu, uma visita a um colega que possua um telescópio ou até mesmo a um clube de astronomia amador, “[...] com fins apenas *hobbysticos*” (LANGHI e NARDI, 2009, p 4402-3, grifo dos autores).

Com base nestas indicações, a instituição escolhida para esta análise pode se enquadrar tanto no âmbito da educação não formal como da informal, dependendo do tipo de atividade ou situação de aprendizagem que é desenvolvida neste espaço. No

entanto, considerando as particularidades das atividades desenvolvidas na sessão de observação do céu, pode-se dizer que se encontram no âmbito da educação informal. Há também escolas que determinam o que querem que os alunos possam conhecer e saber e, neste caso, podem se encaixar na educação não formal, já que a mesma é dotada de certo caráter intencional.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante e a entrevista estruturada e semi-estruturada (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Para conhecer o local, foi realizada uma visita à instituição escolhida no mês de setembro de 2012 em uma das atividades programadas para o público. Ao longo da visita, destacou-se como momento mais esperado a sessão de observação do céu nos telescópios. Além do encantamento que a observação proporciona, mostrou-se também como um momento frutífero para a análise e discussão de uma situação de aprendizagem em ciências oferecida de maneira informal. Além da observação e participação na sessão de observação, os profissionais que atuam na instituição foram entrevistados no momento da visita e posteriormente, via e-mail.

Durante as sessões de observação do céu, na apresentação para o público ou para as escolas, não se sabe como e de que forma o sujeito irá reagir diante de uma informação, os momentos de interação são únicos e dependem da relação que se estabelece entre os profissionais da instituição, os objetos apresentados e os visitantes. No caso da organização da instituição, ficou claro que não há a pretensão de que as pessoas saiam da sessão expertises em astronomia, no entanto, trazem a preocupação em relação ao conteúdo trabalhado e a condução das sessões, ainda que não tenham uma estratégia completamente definida sobre como serão discutidos estes conteúdos.

Por outro lado, é preciso considerar que algumas pessoas que participam da sessão de observação possuem certo conhecimento sobre o assunto, mas também não são expertises e todos, dentro das suas necessidades e preferências, participam de forma livre. Nestes momentos, acredita-se também que muitas correções conceituais são feitas, além de despertar o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos, tanto em nível embrionário como em níveis mais avançados. Independente da “bagagem de conhecimentos” trazida pelo visitante imagina-se que há uma mudança ou interferência nas concepções dos envolvidos sobre o tema na sessão

apresentada, ou seja, as pessoas perguntam coisas sobre os que elas imaginam, ouviram e construíram ao longo da vida em momentos diversos (formais ou não).

Em consonância com elementos da teoria sócio-interacionista de Vigotski, esses episódios de aprendizagem resultam da ocorrência de múltiplas interações sociais nas quais os desafios representados pela sessão de observação estimulam a colaboração cognitiva entre os profissionais da Instituição (que podem ser considerados os parceiros mais capazes) e o público (ou parceiros menos capazes) em um movimento constante. Portanto, considerando essas interações, este evento pode confirmar o que a teoria vigotskiana postula sobre a adequada relação entre conceitos espontâneos e os correspondentes conceitos científicos contextualmente corretos: são relações necessárias, frutíferas e complementares.

Com isso, a relação entre conceitos espontâneos e científicos permite afirmar que a aprendizagem formal e informal de ciências são processos que se completam e se reforçam. De tal modo, essas considerações contradizem o que muitos pesquisadores afirmam sobre a inviabilidade do ensino informal de ciências, já que não há risco de se criarem obstáculos cognitivos à futura aprendizagem formal de conceitos científicos, pois esses processos são complementares. Todavia, vale frisar que tudo depende da forma como essa situação de ensino é conduzida pelos profissionais que atuam nestes centros de ciências.

Pelas inúmeras razões aqui mencionadas, justifica-se a escolha da sessão de observação do céu como elemento de análise no âmbito da educação informal em ciências. Trata-se de um momento que não pode ser muito planejado [nunca de sabe qual a concepção dos visitantes, como irão reagir, quais questionamentos, etc.], mas ao mesmo tempo, necessita de uma organização por parte da instituição e dos profissionais para que esta ocasião possa favorecer uma situação de aprendizagem [informalmente].

A existência da motivação mostrou-se como um ponto chave de toda a condução da visita à Instituição, não apenas da sessão de observação. A instituição apresenta-se como um ambiente estimulante que desperta curiosidade e o gosto por aprender de forma lúdica e dinâmica. Porém, a observação do céu tem um caráter especial: o fato de observar os astros instiga e encanta a todos, favorecendo ainda mais o desejo por desvendar o desconhecido. Esses aspectos se encaminham para outros elementos fundamentais da teoria de Vigotski, já que o referido autor assinala que sem a motivação a mente humana não se predispõe a adquirir nenhum conhecimento.

Assim como fora mencionado, os profissionais da observação mostraram seguir algumas das indicações da referida teoria, atuando como parceiros mais capazes das interações que desencadeiam com os visitantes. Algumas dificuldades podem surgir em torno da ação de lançar perguntas aos visitantes, por se tratar, no caso desta visita, de um grupo misto, no entanto, acredita-se que esses desafios podem ser amenizados a partir da constante reflexão, análise e avaliação da prática desta atividade.

Esses aspectos revelam o quanto as atividades isoladas e pontuais que ocorrem em situações de ensino informal de ciências podem não ser tão significativas. A falta de integração destes espaços com o que se desenvolve na educação formal [ou até mesmo em outras fontes de informação, estudo e pesquisa] pode gerar limitações e dificuldades para o desenvolvimento integral dos estudantes, assim como das pessoas em geral. A situação inversa também é preocupante, ou seja, a educação escolar atuar alheia às iniciativas de educação informal. A ausência de planejamento, preparo de profissionais e embasamento de uma teoria pedagógica também representam desafios nesta área. Com base nas análises feitas acerca da visita e da sessão de observação do céu, pode-se dizer que a instituição mostrou-se como uma importante aliada na tarefa de contribuir com a educação científica do público apresentando empenho e dedicação na adequação das atividades em situações de aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões iniciais propostas no início deste texto, busca-se sintetizar as discussões a partir de possíveis conclusões.

Como já assinalado neste debate, as escolas, em geral, apresentam considerável dificuldade para oferecer uma formação mínima em ciências, na medida em que alguns aspectos tradicionais e conservadores se perpetuam em contextos e materiais diversos. Essa situação se torna ainda mais complexa quando se tratam das instituições, como museus e centros de ciências, por exemplo, que se propõem a oferecer a educação científica a partir de iniciativas de ensino informal.

O papel educacional de museus e centros de ciências tem sido ampliado nas últimas décadas, caracterizando as múltiplas formas pelas quais estes espaços participam da educação científica das pessoas. Todavia, ainda que esse campo de pesquisas indique novas tendências e abordagens para a uma educação científica de qualidade, os referenciais utilizados indicaram a necessidade de que novas

experiências e pesquisas sejam desenvolvidas, visando auxiliar na construção de um referencial teórico pedagógico que fundamente tanto o trabalho dos profissionais como a elaboração das atividades realizadas nestes locais. Os estudos nesta área apresentam-se, ainda, um tanto escassos e superficiais.

A sessão de observação do céu revelou-se como um bom exemplo de uma situação de aprendizagem em ciências no âmbito do ensino informal, ainda que tenha alguns pontos que possam ser aprimorados. A partir da análise do momento de observar o céu foi possível identificar a presença de alguns dos elementos essenciais da teoria sócio-interacionista de Vigotski que foram delineados ao longo do texto, assim como o enquadramento desta atividade como uma situação de ensino informal de ciências. Essas considerações auxiliam na argumentação sobre a viabilidade do ensino informal de ciências e também da interação desta abordagem entre o que se entende por ensino formal, reconhecendo que não há limites para a aprendizagem, já que a mesma pode ocorrer em situações e espaços diversos, ainda que não seja institucionalizada e intencional.

Vale frisar, ainda, sobre a importância de se iniciar esses processos desde a infância, afinal, não há como formar cidadãos críticos e reflexivos que possam atuar ativamente em situações que envolvem os conhecimentos científicos e tecnológicos sem que se inicie a imersão do aluno em uma cultura científica desde a mais tenra idade. Os estudos de Vigotski (2001) postulam que vivência de uma criança em um ambiente permeado pelo conhecimento científico irá favorecer que o seu pensamento adquira estruturas mentais permeadas por esse conhecimento. Deste modo, tanto as escolas como instituições ou iniciativas de educação científica informal precisam garantir ambientes e situações que sejam permeados pelo conhecimento científico.

Na esfera do ensino informal em ciências conclui-se que algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, desde a definição mais clara e precisa de suas funções e objetivos, assim como a sistematização das experiências desenvolvidas nesta modalidade, sendo necessárias, ainda, maiores discussões sobre a formação e atuação dos profissionais que trabalham nesta área. Portanto, o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam uma educação científica de qualidade precisa ser repensado e problematizado por pesquisadores, educadores e profissionais da área de forma conjunta, visando possibilitar que se concretizem iniciativas direcionadas para a superação dos desafios que dificultam a efetivação dessas novas perspectivas que integrem as ações educativas no âmbito do ensino formal, informal e não formal.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnologia, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. MEC/SEMTEC, Brasília, 1999.

DUCATTI-SILVA, K.C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2005.

FUMAGALLI, L. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GASPAR, A. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, Florianópolis, v.9,n.2: p.157-163, ago.1992.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LANGHI, R. e NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, 4402, 2009.

LORENZETTI, L. **O ensino de ciências naturais nas séries iniciais**, 2005.

Disponível em:

www.faculdadefortium.com.br/ana_karina/material/O%20Ensino%20De%20Ciencias%20Naturais%20Nas%20Series%20Iniciais.doc.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais ensaio – **Pesquisa em Educação em Ciências** V. 3 / N. 1, 2001.

MARANDINO, R.V.M. et al., in: **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. ENPEC, Bauru, 2004.

OVIGLI, D. F. B., FREITAS, D. Mapeando os saberes da mediação humana em centros de ciências: contribuições para a formação inicial de professores. Trabalho apresentado no ENPEC/2009.

QUEIROZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 77-88, mai/ago, 2002.

SANTOS, W. V. B. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SILVA, A.F.A. **Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação**. Dissertação em Ensino de Ciências)- Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, 2001.

ZANON, D.A.V.; FREITAS, D. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. **Ciências & Cognição**. v. 10, p. 93-103, 2007.

FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ALÉM DO JOGO

*Raquel Fantinelli Munhoz¹
Osmar Moreira de Souza Júnior*

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola, como instituição de ensino, deve promover discussões que relacionem o aluno ao contexto social em que se insere e uma das variadas formas de se alcançar esse objetivo é se utilizar das experiências que o aluno carrega, ou seja, partir dos conhecimentos que ele incorpora para adicionar e explorar outros conteúdos. Há no futebol muito mais do que os aspectos técnicos, táticos, físicos e suas regras, há questões a serem debatidas com os alunos sobre temas que eles mesmos apresentam espontaneamente nas aulas, mas que em geral, não recebem um tratamento didático, não ultrapassando os limites do senso comum.

Retomando o título dessa monografia, “Futebol na escola: uma proposta além do jogo”, a ideia de tratar do futebol além do jogo remete à importância de ampliarmos o enfoque dado ao futebol nas aulas de Educação Física. Cabe explicitar que os termos “jogo” e “jogar”, vistos tanto no título deste estudo quanto no decorrer do mesmo, não possuem o significado de “jogo” como elemento da cultura corporal de movimento, sendo utilizados como maneira de representar a prática de “jogar bola”, no sentido da vivência do futebol traduzida pela simplificação do jogo formal, na qual adaptações das regras são permitidas e importantes para adequação ao jogo possível dos praticantes.

Tendo em vista a adoção de um referencial de pesquisa qualitativa, baseado na pesquisa-ação, podemos descrever os objetivos desse estudo a partir de duas vertentes. Do ponto de vista de nosso objetivo de ação, procurou-se implementar uma proposta de ensino do futebol a partir de sua lógica externa e do ponto de vista do objetivo de pesquisa, tivemos como finalidade analisar os resultados da implementação desta proposta, do ponto de vista dos alunos e das discussões ocorridas nas aulas.

Para alcançar esses objetivos foram realizadas intervenções em uma escola pública estadual, localizada na cidade de São Carlos no estado de São Paulo, nas aulas de Educação Física de uma turma de 8ª série² do Ensino Fundamental – Ciclo II.

¹Universidade Federal de São Carlos – UFSCar email: rael_fantinelli@hotmail.com

²Com a reforma do Ensino Fundamental para nove anos de ensino, a 8ª série recebe também a nomenclatura de 9º ano. Na escola pesquisada ainda é utilizada 8ª série e portanto vamos manter o mesmo padrão neste estudo.

Para a escolha da turma utilizou-se do Caderno do Aluno, da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que dentre outros conteúdos continha como opção à abordagem do futebol no bimestre o qual iniciaria minha intervenção para as turmas de 8ª série. Foram realizadas cinco aulas que abordaram temas socioculturais relacionados ao futebol, como por exemplo: futebol e sua origem; futebol e as questões de gênero; talento e dom no futebol; trabalho e política e em todas as aulas buscou-se aproximar as atividades da vida social dos alunos, estimulando assim uma visão crítica dos alunos em relação ao futebol e às aulas deste conteúdo superando sua vertente desprovida de uma dimensão conceitual.

Como instrumento para analisar a perspectiva dos alunos, realizou-se um grupo focal (GATTI, 2005) no término do projeto com alguns alunos da 8ª A e como objeto de estudo também foram analisados diários de aula (ZABALZA, 2004), que eram elaborados ao término de cada aula, para aperfeiçoar a preparação das aulas seguintes e para reflexão sobre o desenvolvimento da aula. Os dados obtidos foram avaliados através do método de análise de conteúdo de Bardin (2002), que considera a análise de conteúdos “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p.38). A partir da análise dos dados foram elencadas categorias temáticas, uma que diz respeito à participação e resistência dos alunos às aulas à temática e outra sobre as discussões que tiveram como destaque o futebol e sua ligação com a sociedade.

FUTEBOL E SOCIEDADE: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE AS INTERVENÇÕES

No sentido de atender aos objetivos de intervenção propostos no estudo, foram realizadas cinco aulas com a 8ª série A, dentro de um período de três semanas no final do primeiro semestre de aulas (junho e julho). As aulas foram planejadas previamente, buscando contemplar a lógica externa do futebol a partir de alguns aspectos socioculturais. Na primeira aula, cujo tema era futebol e política, para introduzir a temática, realizou-se uma atividade sobre a origem do futebol, que consistiu na elaboração de uma redação pelos alunos sobre a história do futebol. Seguindo a aula, fizemos um jogo chamado “opressores e oprimidos”, que foi uma base para introduzir uma discussão sobre política com os alunos e para que o diálogo se aproximasse dos alunos foi contextualizada a Democracia Corinthiana à turma. Como orientação de estudo para elaboração da aula e das discussões que a mesma apresentou foram utilizados autores como Florenzano (2009), Damatta (1986; 2006),

Daolio (2006). Na aula da semana seguinte o tema abordado foi gênero e trabalho, e para tal abordagem os alunos assistiram a edição de um documentário sobre o futebol feminino, seguido de uma atividade em quadra chamada “futebol generificado”. Autores como Darido e Souza Júnior (2011), Goellner (2005). Na última aula lecionada o tema em questão foi o dom e o talento, que margeiam o mundo futebolístico e para tanto se realizou um júri simulado acompanhado de uma discussão sobre o tema que teve como base Giglio *et. al.* (2008) e Damo (2007).

- **FUTEBOL E POLÍTICA**

Ao pensar nas ligações possíveis entre futebol e política verifica-se que a variedade de aspectos em comum entre ambos é grande e que esses aspectos são possíveis de serem trabalhados no âmbito escolar.

O futebol, originado como esporte na Inglaterra e trazido ao Brasil pela elite, era uma atividade praticada pela minoria que detinha o poder e foi introduzido às fábricas e indústrias como mais uma forma de disciplinar os operários, de mantê-los sob controle, mas sem que esses funcionários soubessem, pois o futebol, apesar de ser usado como modo de favorecer a elite, era e ainda é prazeroso aos que o praticam (DAMATTA, 2006).

Observando as variadas faces políticas que o futebol demonstra para com a sociedade, escolhi dentre todas abordar o funcionamento dos clubes de futebol, para aproximar o conteúdo à política para os alunos com o intuito de apresentar aos mesmos um lado da política que representa a ideologia de classes dentro dos clubes brasileiros de futebol.

Nas primeiras aulas (aulas duplas) em que houve contato direto com os alunos foi aceita a sugestão da professora da turma para que os alunos pudessem se adaptar com o fato de outra pessoa lecionar as aulas, sugestão essa que era contextualizar a origem do futebol aos alunos e para isso foi realizada uma atividade na qual os alunos, em duplas, teriam que redigir uma redação criativa que abordasse o surgimento do futebol. Já na segunda aula, o tema foi a política. Para tanto, juntamente com a professora, direcionamos os alunos para a quadra e lá propusemos aos alunos um jogo denominado “jogo opressores e oprimidos”.

“A atividade era um jogo de futebol no qual um time seria composto pela maioria da sala e o outro time por apenas 5 alunos. O time que era minoria tinha direito de escolher as regras do jogo que eram inseridas pouco a pouco, a única regra proibida foi o fato de jogarem com as mãos, fora esta, qualquer outra era possível e o maior time tinha que jogar da maneira como lhes era imposto” (DIÁRIO DE AULA I e II).

Para explicar a atividade, me reuni com os alunos no centro da quadra e explicito as regras. Seriam formados dois times, um deles seria formado por apenas

cinco alunos (time A), como em uma partida de futsal³, já o outro time era composto pelo restante de alunos da sala. O time A tinha o direito de ditar as regras, de modo que o outro time teria que acatá-las para poder jogar. Pensando na didática do jogo, o primeiro time de cinco jogadores teve seus integrantes escolhidos pela professora-pesquisadora de modo que se formassem um grupo mais heterogêneo do que as famosas “panelinhas” presentes no meio escolar. Este mesmo time era por vezes alterado, com o objetivo de fazer com que outros alunos pudessem vivenciar “o fazer as regras”, porém não poderiam excluir o que já estava vigente. Quando houve a alteração do time A, os alunos que seriam os novos componentes foram escolhidos pela professora da turma. O time A sugeriu regras como impedir que o outro time jogasse com a perna dominante, a não existência de goleiro e também impediram que os meninos do outro time pudessem correr, ou seja, os meninos poderiam se mover apenas andando. Ao acatarem todas essas regras o time B começou a ser desfalcado por alguns alunos que desistiram de participar da atividade, principalmente por acharem que ela se tornou chata, como chegaram a dizer.

A atividade tinha como finalidade mostrar aos alunos que aceitar as imposições de uma minoria detentora do poder pode ser uma tarefa desagradável, mas que por ser a minoria quem detém o poder, esses podem ceder à maioria, e para que isso ocorra é necessário que esta última se organize em um movimento de transformação. O objetivo da atividade foi relacionado diretamente com o futebol e suas relações com a política, usando como pano de fundo o time paulista Corinthians, que teve um processo histórico denominado Democracia Corinthiana. A Democracia Corinthiana, foi um movimento dos jogadores do time Corinthians, ocorrido na década de 1980, no qual os jogadores não aceitavam a submissão aos dirigentes e diretores do clube e se organizaram de forma a modificar a maneira de pensar de outros jogadores. Ao encerrar a atividade do jogo “opressores e oprimidos”, professora-pesquisadora, alunos e professora sentamos no centro da quadra para discutirmos alguns pontos da atividade e também para poder relacionar a mesma com a política dos clubes de futebol.

O diálogo promovido, a fim de obter um respaldo dos alunos quanto à compreensão da atividade, teve como base algumas perguntas como: “É fácil ter que aceitar as regras sem poder contestar? Qual é o sentimento de poder fazer as regras? Para quem teve que obedecer, o que vocês poderiam ter feito?” (DIÁRIO DE AULA I e

³Cabe retomar neste momento que em toda pesquisa a prática do futsal na escola era abordada como futebol.

II). Com essas perguntas os alunos deram suas opiniões pouco a pouco. Quando a pergunta relacionada à possibilidade de acontecer hoje o que ocorreu no time do Corinthians, os alunos se mostraram mais críticos: “ALUNA: ah, possível é, só que eles querem só dinheiro, não tão nem ai para o que acontece, tudo é dinheiro hoje” (DIÁRIO DE AULA I e II). Assim pode-se concluir que houve uma participação dos alunos em uma atividade com foco na lógica externa do futebol que trabalhou em diferentes dimensões de conteúdo, mas que a discussão apesar da participação dos alunos não foi intensa. A discussão pode ter se mostrado supérflua em alguns pontos talvez pelo fato dos alunos não estarem acostumados com o tipo de aula abordado, por ter sido o primeiro contato com a relação futebol e sociedade e também pela presença da professora-pesquisadora ser novidade.

- **FUTEBOL E GÊNERO**

Para abordar futebol, gênero e trabalho na aula, foi reproduzido uma edição de um documentário chamado “Deixa que eu chuto”, o qual tem como objetivo mostrar a condição das mulheres no futebol feminino, o preconceito que sofrem desde pequenas, as más condições de ser atleta feminina desta modalidade, a falta de apoio financeiro dos times, a ilusão de se sustentar financeiramente e a exceção de uma atleta dentro de um clube bem estruturado. Durante o filme pode-se visualizar que alguns alunos mantinham interesse no tema, no entanto, alguns acreditavam que aquilo não era necessário ser visto e esses mesmos alunos foram a minoria que não quis participar da discussão, porém nesta aula a reivindicação das meninas por causa da não participação, ou mínima participação delas nas aulas que tinham o conteúdo futebol foi grande, pois as discentes afirmaram que os meninos não as deixavam praticar tal modalidade, não havendo uma interferência de resultado por parte da professora.

Além do vídeo ocorreu uma atividade chamada “futebol generalizado”. Nesta atividade os alunos eram divididos em dois times que tinham a mesma quantidade de meninos e meninas. A princípio as regras eram basicamente as mesmas de uma partida de futsal, porém a pontuação ocorrida de forma diferente. Nas áreas delimitadas como espaço para o goleiro atuar com as mãos, ficavam as meninas, cada uma responsável por uma garrafa pet (com água); os meninos tinham como espaço o restante da quadra, menos as áreas. Para pontuar os meninos deveriam derrubar as garrafas das meninas e estas não poderiam exercer nenhuma função que não fosse a de proteger a garrafa dentro da área. Cada garrafa derrubada pelos meninos do time adversário correspondia a um ponto e se derrubada a garrafa, as meninas tinham que

repor a bola em jogo e somente depois arrumar sua garrafa, possibilitando aos garotos mais uma vez derruba-la. No decorrer do jogo as meninas começaram a se irritar e queriam participar mais da partida. Em um determinado tempo, houve alteração das regras. As regras seriam as seguintes a partir daquele momento: as meninas poderiam sair da área e tentar pontuar, entretanto, cada garrafa derrubada por elas valeria meio ponto e se algum dos meninos derrubasse a garrafa que era de responsabilidade da aluna que saiu da área, ele conquistaria não um ponto, mas dois pontos para sua equipe.

O objetivo da atividade era de apresentar aos alunos com o exemplo do futebol a estratificação de gênero que também ocorre na sociedade, na qual as mulheres continuam a ser desvalorizadas (pontuação no jogo diferente) e ainda são responsabilizadas por cuidarem do lar (das garrafas), enquanto os homens continuam sendo responsabilizados pela maior renda financeira da casa (maior pontuação) sem se preocupar com a vida doméstica.

Foi possível visualizar que os alunos gostam e conseguem relacionar temáticas da sociedade com aquilo que aprendem na escola, mas que para isso precisam ser estimulados a pensarem de forma diferente; cabe também ao professor incitar e promover um “empurrãozinho” para que os alunos possam refletir sobre futebol extrapolando a dimensão procedimental.

- **FUTEBOL, DOM E TALENTO**

Discutir sobre dom e como ele é visto pela sociedade estimula os alunos a criticarem o que recebem de informação dos meios de comunicação, de forma que podem pensar sobre as dificuldades de se tornar um jogador de futebol e de que forma os grandes craques atingem o sucesso, tanto profissional como artístico. Cabe lembrar que não há um entendimento correto do que seja dom ou talento para ser discutido nas aulas de Educação Física, mas sim variados pontos de vista a serem debatidos e relacionados com a sociedade.

Para abordar esse assunto nas aulas, foi proposta uma atividade de “júri simulado”, na qual os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo que defendia a primeira categorização de dom de Giglio *et. al.* (2008) - dom como algo inato, genético e divino - e o outro grupo defendia a ideia de que o dom era como um talento, uma habilidade treinável. Havia ainda a participação da professora e mais uma aluna como juízas e que tinham como função julgar e por vezes questionar os grupos sobre as hipóteses que apresentavam para defender suas ideias. Cada grupo teve chance de

expor seus pensamentos e direito a uma testemunha, criada por eles mesmos no momento da atividade.

Antes de darmos início ao júri, os grupos receberam alguns trechos adaptados do artigo “O dom de jogar bola” de Giglio *et. al.* (2008) para apresentarem mais argumentos no momento destinado às discussões. Notou-se que os alunos tinham dificuldades de discutir, pois não acreditavam no ponto de vista que tinham que defender, mas eles incorporaram a simulação e foram adiante com as discussões.

Apesar da presença de poucos, pode-se notar que esta aula foi uma das mais produtivas diante das outras do programa, pois os alunos se envolveram com a atividade e com o tema em questão, como pode ser evidenciado pelas declarações de alguns alunos no grupo focal. O caráter do dom é algo que se vê constantemente na mídia e que mistifica a fama dos jogadores em alta nos clubes. No sentido de problematizar este estereótipo que idealiza um atleta como portador de uma dádiva divina, é conveniente que os alunos tenham a oportunidade de discutir outros aspectos que compõem o perfil de um jogador bem sucedido, superando a visão do senso comum, por meio da reflexão crítica.

PARTICIPAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS ALUNOS

Mesmo com a participação dos alunos, houve na primeira aula uma resistência maior diante das outras. Os alunos não imaginaram que a aula seria diferente e estavam programados para jogar o futebol como rotineiramente faziam nas aulas de Educação Física. Essa rotina dos alunos foi observada pela pesquisadora antes das intervenções se iniciarem e também confirmada pelos alunos no grupo focal.

Nesta categoria foi observado o interesse e a participação dos alunos diante das aulas propostas, bem como a resistência que os mesmos apresentaram nas aulas, momentos nos quais os alunos desistiram das atividades, ou ainda a insistência deles em ter a aula livre (aula intitulada pelos alunos), o rola-bola, no qual os alunos são detentores da aula, determinam as atividades e quem pode ou não participar delas (na maioria das vezes o futebol é a atividade escolhida e as meninas têm menos tempo de quadra que os meninos). Quanto ao interesse, participação e a resistência ressalto que é sabido que um conteúdo não agrada a todos os alunos e a intenção nesta categoria não é focar apenas nos sujeitos que gostaram dos temas, mas sim a participação dos alunos e a resistência em ser receptivo a um novo sistema de aulas.

Houve na questão de participação de resistência dos alunos uma percepção de que os mesmos interpretam a aula de Educação Física como uma ocasião de descanso

e descontração, o que também justifica a preferência dos alunos pelas aulas rotineiras de rola-bola. Cabe neste momento refletirmos sobre a autonomia alcançada pelos alunos, que não é a que se busca como objetivo nas aulas de Educação Física, mas sim aquela autonomia advinda pela não presença do professor, que fica oculto no processo de aprendizagem, nas aulas de rola-bola que são os momentos de descontração interpretados pelos alunos. O fato das aulas serem legais para os alunos não é sinônimo de que a aula teve relevância para a formação dos mesmos, o que nos faz questionar o modelo rola-bola que se cria no ambiente escolar.

Pode-se concluir desta categoria que os alunos participaram sim das atividades e das discussões, uns mais que os outros. No entanto, o sistema de “aulas livres” enraizado nos alunos estimulava a resistência dos mesmos diante das novas aulas e dos temas, pois eles, mesmo discutindo aspectos da lógica externa do futebol, preferiam a dimensão procedimental, sem orientação e desprovida de um embasamento conceitual e atitudinal.

CONCLUSÃO

Retomando o objetivo de ação deste estudo, que foi procurar implementar uma proposta de ensino do futebol a partir de sua lógica externa e retomando também o objetivo de pesquisa, analisar os resultados da implementação desta proposta, do ponto de vista dos alunos e das discussões ocorridas nas aulas, cabe neste momento refletirmos sobre o alcance dos mesmos.

Sobre o objetivo de ação, através das discussões dos diários e do grupo focal foi possível notar que houve uma implementação do ensino do futebol tomando a lógica externa como ponto de partida. Esta implementação foi novidade para os discentes, que até então não tinham recebido uma abordagem externa dos conteúdos lecionados. Foi possível verificar através das aulas propostas que os alunos, quando estimulados, discutem sobre o que se propõe, mesmo se o tema da aula não for o seu predileto e isso se aproxima da construção da Educação Física como componente curricular. Isso ocorreu principalmente nas aulas que trataram de gênero, dom e talento, pois os alunos se utilizaram das discussões e conceitos de uma aula para aplicarem esse conhecimento no contexto social em que se inserem.

A respeito das percepções da proposta implantada foi possível notar que os alunos conseguem incorporar as discussões trazidas nas aulas como já dissemos, mas que existem nesse processo fatores que embaraçaram a maneira de pensar dos alunos. Os fatores referidos são: a aula livre (na qual os alunos determinam as

atividades); a visão dos alunos da aula de Educação Física como um tempo de descanso; o choque entre os modelos de aula. Todos esses aspectos contribuíram, na visão da professora-pesquisadora, para a resistência dos alunos em promover uma mudança entre os modelos de aula, mesmo quando os mesmos mostraram incorporar as discussões ocorridas. No que corresponde às percepções dos alunos observou-se que eles encaram as aulas de Educação Física como um tempo livre dentro da rotina de aulas da escola, no entanto eles identificam a importância de uma aula orientada pelo professor. No grupo focal os próprios alunos, aos serem questionados sobre o que mudariam nas suas aulas, apresentam a demanda de uma aula mediada pelo professor, o que mostra a falta que os mesmos sentem de um planejamento curricular e de discussões acerca de todas as dimensões de conteúdo.

Mesmo com os empecilhos citados, devemos destacar o avanço dos alunos quanto o alcance da aprendizagem conceitual e atitudinal. Essa aprendizagem assume grande valor diante da falta de possibilidades que o aluno tem, dentro de um modelo de aula tecnicista ou livre, de ter contato com conhecimentos que superem o saber fazer.

Portanto, vê-se que existe a possibilidade de inserir temas socioculturais as aulas de Educação Física e o que alunos agregam os debates em aula à vida cotidiana, mas que essa não é uma tarefa fácil quando o empecilho é a “aula livre”; que os alunos aceitam novas propostas, mas ainda não conseguem visualizar a importância de se ir além do jogar bola e que cabe ao professor ser mediador da transição dos modelos de aulas destacados, mudando com os alunos o modo de abordar o futebol nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 288.
- COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 184 p.
- DAMATTA, R. **A bola corre mais que os homens**: duas copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. 209 p.
- DAMATTA, R. Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro. In: DAMATTA, R.; et al. **Universo do futebol**: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1982. p. 19-42.
- DAOLIO, J. **Cultura**: educação física e futebol. 3.ed. Campinas: Unicamp, 2006. 150p.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. 7. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.03, p 483-502. Set/Dez, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 77p.

GIGLIO *et. al.* O dom de jogar bola. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: PPGS; v.14, n.30, p.67-84. jul./dez. 2008

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Rev. Bras.de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun. 2005

GONZÁLEZ, F.J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p 69-109.

EDUCAÇÃO E CONTEÚDOS CULTURAIS RIBEIRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos¹

Maria Audirene de Souza Cordeiro²

José Luiz Pereira da Fonseca³

Edilson da Costa Albarado⁴

INTRODUÇÃO

Estudos já mostraram que a cultura é dinâmica, está sempre em mudança, e sofre interferências internas e externas (LARAIA, 2009). Essa dinâmica cultural é marcante nas comunidades rurais/ribeirinhas da Região de Zé Açú, no município de Parintins - AM, decorrentes principalmente dos contatos sociais, políticos e comerciais que mantêm com a cidade de Parintins.

Discussões sobre a diversidade cultural das comunidades rurais/ribeirinhas da Amazônia necessitam fazer parte do cotidiano escolar dessas comunidades. Entretanto, essas discussões muitas vezes são ignoradas, porque se pensa a realidade ribeirinha pautada numa dimensão de homogeneidade e a-historicidade, porque se pensa o currículo para a escola ribeirinha, também, de forma homogênea e assim se desconsidera as especificidades locais.

Dos estudos a que tivemos acesso sobre educação escolar nas comunidades ribeirinhas e no campo brasileiro, obtivemos a contribuição do quanto é necessário dar prioridade aos conteúdos culturais vividos nesses espaços, conteúdos que tenham ligação com experiências e transferências de saberes, em interação com a terra, com as águas e com as matas.

Essa prioridade não anula os conteúdos oficiais, mas deve servir de referências para a construção de propostas pedagógicas que rompam com a cultura unificadora da identidade e da cultura. A cultura hegemônica pauta-se na visão dicotômica que

¹Profa do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação pela UFAM. E-mail: meov06@yahoo.com.br

²Profa dos cursos de Pedagogia, Comunicação Social, Administração e Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre Linguística pela UFPA. E-mail: casadaredacao@yahoo.com.br

³Prof. do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia-ICSEZ da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutor em Educação pela Universidade de Valladolid-UVA/Espanha.

⁴Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Estudante de Pós Graduação *Lato Senso* pela ESAB. E-mail: edilsonalbarado@gmail.com

trata os valores e as crenças do campo de maneira romântica ou depreciativa e, assim, impõe valores urbanos como superiores aos vividos no meio rural

Dessa forma, este trabalho objetiva discutir conteúdos culturais ribeirinhos enquanto elementos de referência identitária e de reflexão curricular sobre a Educação no/do Campo no contexto ribeirinho, articulados ao papel mediador da educação.

METODOLOGIA

O pressuposto teórico-metodológico adotado neste trabalho está baseado na concepção dialética de compreensão da realidade, uma vez que é marcante a dinâmica histórico-social na determinação e construção da cultura e da identidade ribeirinha; há disputa e relações de poder que concorrem para a legitimação de determinados conteúdos culturais no espaço escolar.

O método de procedimento foi o estudo de caso desenvolvido em duas turmas de 8ª série do ensino fundamental (hoje 9º ano do ensino fundamental) da Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, localizada na Região do Zé Açú, Município de Parintins. Dessa forma, realizamos a pesquisa de campo, com observação direta, e a realização de entrevistas estruturadas. Os dados apresentam conseqüências da relação de interação entre a zona rural ribeirinha e zona urbana, discute a negação da identidade e da cultura e a mediação docente na valorização dos conteúdos culturais.

PROCESSOS DE NEGAÇÃO DA CULTURA RIBEIRINHA E INSERÇÃO DE VALORES

Na visão dicotômica ou dualista urbano e rural, as comunidades rurais/ribeirinhas são invisibilizadas ou negadas, ao passo que o espaço urbano é considerado como referência de trabalho, cultura, educação, modernidade. Muitos moradores rurais/ribeirinhos olham negativamente para sua condição cultural, seu jeito de ser e produzir; o desenvolvimento de algumas atividades rurais é visto como coisa de gente atrasada e sem cultura.

Há uma luta nacional no campo da educação e outros setores da sociedade pela superação dessa visão dualista e pela afirmação da ideia de que rural e urbano necessitam um do outro, pois “não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 15, grifos dos autores).

Nesse mesmo sentido, Fraxe (2004, p. 303) afirma “[...] é preciso repetir que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é

receptora das contribuições da cultura urbana”. São dimensões distintas que estão inter-relacionadas.

É possível perceber essa interação nas comunidades do Zé Açú, a partir de algumas trocas simbólicas e materiais, e mudanças percebidas na dinâmica cultural daquela comunidade. Dentre essas trocas, cita-se a comercialização de produtos agrícolas e pescados transportados dessas comunidades para a cidade, bem como de produtos industrializados transportados da cidade para a comunidade.

De maneira geral, essa perspectiva de interação entre rural e urbano ocorre por meio da iniciativa de lideranças comunitárias e professores que atuam para preservar e cultivar valores peculiares relacionados à arte, ao meio ambiente, à produção e à manifestação cultural e religiosa, bem como pela necessidade de os moradores rurais/ribeirinhos se desenvolverem e terem acesso aos bens culturais que a sociedade moderna propaga.

As comunidades rurais/ ribeirinhas não estão isentas das interferências externas de contextos locais, regionais ou nacional, e essas interferências dinamizam sua cultura. Entretanto, é necessário ter cuidado com os processos de hierarquização e de negação cultural, fato que ocorre com comunidades rurais, historicamente marcadas por exclusões e descasos, no que tange à assistência educacional, saúde, produção e transporte.

Assim, lado desse processo de interação, as comunidades estudadas experimentam processos de negação da cultura. As transformações sócio-culturais dos grandes centros e das mídias informacionais que atingem a Região Amazônica, também, atingem os espaços de produção da cultura ribeirinha.

Uma das formas de negação que discutimos neste trabalho decorre da influência dos meios de comunicação, principalmente da televisão. Há uma cultura da televisão importada para a vida das comunidades. Isso acentua mudança de hábitos e de valores de jovens e demais comunitários.

Essa forma de negação foi ressaltada por estudantes e docentes nas entrevistas. Por um lado, quando interpelamos os discentes sobre o que pensam a respeito da influência da mídia e da vida moderna na alteração da vida cultural da comunidade, eles citaram as interferências positivas, mas também enfatizaram as interferências negativas, que reforçam a violência entre os jovens e negam a cultura.

Por outro lado, os professores se ativeram em destacar as interferências negativas. Aproveitamos um fragmento da resposta da professora Raimunda Lima⁵

⁵Nome fictício de uma das entrevistadas.

que demonstrou preocupação com o controle das informações captadas e recebidas, as quais não são possíveis de serem controladas. Ela observa que “[...] se obtém de modo passivo a aceitação deste ciclo massificador o qual é incorporado como comum, atual e não ultrapassado e deita por terra valores sociais e afetivos”.

A expansão do sistema capitalista tem gerado diversas formas de negação de valores sociais e afetivos. Esse sistema combina mercado, tecnologia, ciência, informação e define e decodifica tudo o que gera lucro e destrói tudo o que não responde a sua cultura de domínio e acumulação, conforme, ressaltou Zaoual(2003). Essa é uma das faces críticas da globalização que contribui para gerar pobreza, desemprego, alijamento das minorias, reforçamento de culturas hegemônicas, distribuição desigual do poder e das riquezas produzidas pelas nações.

Nesse sentido, é importante perceber até que ponto os próprios sujeitos da pesquisa adotam uma postura crítica diante das informações e tecnologias que chegam às comunidades rurais/ribeirinhas. Observamos que esses sujeitos não estão passivos, e, por isso, não vêem só as contribuições, mas também denunciam os processos de negação da cultura e impactos no aumento da violência humana e da diversidade cultural.

Ocorre que muitas vezes os bens culturais e sociais do contexto urbano são mais valorizados que os bens culturais das comunidades. A inserção de valores ocorre sem a devida preocupação com a perda daqueles cultivados historicamente no meio rural/ribeirinho amazônico, sem a devida preocupação com os problemas que restarão e, que já são freqüentes nas cidades como violência, desemprego, prostituição e uso de drogas.

Diante deste quadro gerado pela globalização e seus mecanismos midiáticos, televisivos, informacionais, observamos que a negação e a inserção de bens e valores culturais não vêm associadas à criação de alternativas para que as populações rurais tenham maior qualidade de vida, pelo contrário, elas ficam à mercê das conseqüências da urbanização, sem infraestrutura nenhuma, muitos jovens ficam à mercê da ociosidade, provocada pela falta de atividade geradora de renda, cultura, lazer e arte.

As comunidades estão crescendo e têm perspectiva de ter acesso a mais escolas, ruas calçadas, postos de saúde, etc. Assim, é urgente a criação de projetos de valorização cultural e identitária para que essas comunidades cresçam e se desenvolvam com os objetivos almejados, mas de maneira consciente, crítica e cidadã.

CONTEÚDOS CULTURAIS PERCEBIDOS NAS COMUNIDADES RURAIS/RIBEIRINHAS

Os discentes da comunidade em estudo, para conceituarem cultura, descreverem as atividades culturais desenvolvidas em suas comunidades, reportaram-se à dinâmica cultural que se manifesta por meio de eventos culturais, forma de falar, produzir, expressar sua religiosidade, praticar o lazer, bem como a própria necessidade de preservação dos bens culturais deixados pelos antepassados.

Dentre outros conteúdos culturais, destacamos as atividades produtivas; a organização política e religiosa; a alimentação e moradia; o meio ambiente; e as manifestações culturais.

• Atividades produtivas

Predomina nas comunidades pesquisadas, o cultivo de roçados, com plantação de banana, pupunha, maracujá, mandioca; pesca no Lago Zé Açu, criação de animais de pequeno porte (galinha, patos, portos, etc.) e coleta de frutos.

Dentre as atividades produtivas que vêm decaindo, citamos a produção da farinha que é um dos alimentos mais importantes do morador rural/ribeirinho. Para Oliveira (2003, p.56), a plantação da mandioca apresenta uma atividade produtiva “[...] que permite construir uma identidade cultural coletiva, gerando conhecimentos que são transmitidos de geração a geração.”

Registramos na comunidade Bom Socorro, considerada Pólo, apenas 03 (três) casas de farinha em funcionamento; há época em que os moradores têm de comprar a farinha na cidade, o que representa um choque cultural, pois, era costume da comunidade fornecer esse produto à cidade e não o contrário.

Os derivados da mandioca, extraídos no processo de fabricação da farinha que, também, entram em declínio, eram consumidos no café da manhã da população local, agora são substituídos pelo pão com manteiga, como já acontece no costume do morador urbano.

• Organização política e religiosa

Cada comunidade tem uma coordenação, constituída por um coordenador, um vice-coordenador, dois secretários, dois tesoureiros. Há também o trabalho de algumas pastorais: Pastoral da Criança, Pastoral do Dízimo e Pastoral do Idoso. Observamos que a organização política é fortemente marcada pela dimensão religiosa, com predomínio da Igreja Católica. Faz parte do costume rural/ribeirinho a participação nos cultos celebrados aos domingos pela manhã, a participação nas festas dos santos, o engajamento nas atividades catequéticas. Esse costume advém do processo de criação das comunidades na Região de Zé Açu que foram constituídas

em função da necessidade de reunirem as famílias para rezar, prestar solidariedade e estar organizadas social e politicamente para ganharem apoio diante das demandas sociais, materiais e de infraestrutura.

O modelo de organização comunitária adotado na região citada, também, teve influência da força dos movimentos sindicais e movimentos de base da Igreja Católica que interferem na reconstrução da identidade cultural e profissional dos moradores (NODA; NODA; MARTINS, 2006), uma vez que os comunitários têm diversos contatos ou se aliam com outros agentes sociais, religiosos e políticos.

Por um lado, observamos que nessas comunidades há movimentos sociais de luta pelo meio ambiente, pela terra, saúde e educação. Decorre desses movimentos a constante interação com os agentes da cidade, o que reforça os processos de alteridade, troca de conhecimentos e informações no contexto rural/ribeirinho. Por outro lado, observamos reclamações de lideranças comunitárias a respeito do baixo grau de envolvimento dos comunitários nas lutas sociais, há dificuldade para formar ou conquistar novas lideranças. Dentre os motivos, acreditamos na hipótese apontada por Maybury-Lewis (1997) para quem quanto menor o grau de isolamento comunitário, menor autonomia cultural, controle da economia de subsistência e menor probabilidade de ação política coletiva.

- **Alimentação e moradia**

A base da alimentação das comunidades rurais/ribeirinhas compõe-se de peixes, como tucunaré, tambaqui, mapará, farinha, frutas como tucumã e miri, banana, camapu, pupunha, com a inserção de alimentos como pão, bolacha, frango, sopas industrializadas, refrigerante, salsicha, calabresa, manteiga, etc.

É comum, hoje a população das comunidades pesquisadas se alimentar de produtos industrializados. A presença desses produtos interfere no hábito alimentar da população e na cadeia produtiva. Alimentos naturais, ainda, são os preferidos pela população, mas há épocas em que são escassos, em decorrência dos danos causados ao meio ambiente, geralmente, por agentes externos à comunidade.

Faz parte do costume rural/ribeirinho habitar em casas, geralmente, construídas em madeira. Essas casas possuem quatro cômodos, cozinha coberta de palha, fogão à lenha ou carvão, ainda que a família tenha acesso à botija de gás. Nessas moradias é freqüente encontrar quintais sem cercas, o que proporciona maior interação entre os moradores, principalmente entre as crianças.

A cozinha é a parte mais freqüentada das casas, porque é nela que se celebra a alegria de uma boa pesca, coleta de frutos e produção, com a ocorrência de partilha

entre familiares e amigos. É nela que se reúne a família, antes das novelas, para ouvir o rádio ou o contar de casos ocorridos na comunidade ou ainda para viabilizar a transferência de saberes por meio de histórias, mitos, contos, experiências de vida.

- **Meio ambiente**

Os danos ambientais provenientes, principalmente, de agentes externos, afetam as comunidades rurais/ribeirinhas e colocam sob risco a conservação de seus espaços produtivos, como lagos, florestas, lavouras (FURTADO, 1994). Assim, são forçadas a criarem estratégias de produção e sobrevivência ou, então, migrar para as cidades da região. A degradação ambiental causada ao Lago do Zé Açu é denunciada desde os mais antigos moradores, como Simas (2000) que faz o seguinte alerta:

Nossas águas, antes negras e claras, hoje apresentam cor turva, suja, pelo assoreamento e pela erosão, pois as margens não têm mais como conter as enxurradas. A pesca predatória é hoje prática comum até pelos próprios moradores e por forasteiros. O arrastão e o arpão submarino aceleram a extinção do pouco que ainda resta de nossos peixes.

Aliado a essa perspectiva, também percebemos, principalmente na comunidade Bom Socorro, a divisão apontada por Maybury-Lewis (1997) ao perceber que há comunitários que têm resistências ao progresso depredador que coloca sob risco seus recursos produtivos e sua cultura, esses optam pela tendência de conquistar estabilidade na economia de subsistência, tendo a comunidade e seus recursos como referência; há outros que optam pelo engajamento na economia de mercado que gera lucros numa perspectiva de “[...] mobilidade/possibilidade ‘êxito’ para a família individual dentro de uma vida material complexa, além da comunidade” (p. 56).

Além disso, tanto a terra, a mata, como rios e lagos são pensados, não só nas suas condições físico-biológicas e produtivas, mas também na representação de seres lendários, tais como Mapinguari⁶, Curupira⁷, Cobra Grande⁸, Boto⁹, dentre outros, que se mistura com as condições objetivas, a fatos da realidade, para justificar situações

⁶Gigante peludo com olho na testa e boca no umbigo. Ele emite um grito semelhante ao grito dado pelos caçadores. Se alguém responder perde a vida, porque o mapinguari vai correndo ao seu encontro para devorá-lo.

⁷Considerado como guardião da floresta e dos animais, o Curupira é um ser com traços de índios, cabelo de fogo e com pés virados para trás; possui o dom de ficar invisível. Ele pode se transformar em caça para fazer os caçadores se perderem na floresta.

⁸Essa lenda fala de uma cobra que cresce de forma desmesurada e ameaçadora, habita a parte profunda dos rios. Ao rastejar pela terra firme deixas marcas que se transformam em igarapés.

⁹Durante as noites de festas o boto transforma-se em um belo rapaz que conquista e encanta a jovem mais bonita da festa e a leva para o rio. Depois a moça aparece grávida.

de vida, morte, apego, paixões, perigos, cuidados, sentimentos cujas explicações são de ordem não material. Essas explicações são reproduzidas culturalmente.

- **Manifestação cultural**

Quanto às manifestações culturais que ocorrem na comunidade Bom Socorro, registramos a dança do Boi Teimosinho, Quadrilhas, Dança Pequenos Portugueses, Rip Rop, Carimbó, essas realizadas pela escola, já a festa que homenageia a Santa Padroeira Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Pastorinha são realizadas por toda a comunidade.

Algumas manifestações que dependiam de maior esforço coletivo deixaram de ser realizadas, como a Dança do Pássaro Massarico, o Festival da Banana e o Festival da Canção Rural. Atualmente, as comunidades desenvolvem algumas manifestações culturais que não são peculiares ao meio rural/ribeirinho, mas derivadas das atividades culturais da cidade de Parintins, tais como Rip Rop.

Não foi intuito desta pesquisa aprofundar a análise a respeito dessas manifestações, contentamo-nos em destacar sua ocorrência, cabendo a estudos posteriores o entendimento da dinâmica dessas comunidades a partir das manifestações culturais e/ou eventos que há décadas são realizados ou estudos de eventos que deixaram de existir.

A EDUCAÇÃO COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Os conteúdos escolares que norteiam a prática docente seguem os parâmetros curriculares apresentado pelos órgãos oficiais de ensino que têm uma proposta uniforme – urbano-rural. O elemento base desses conteúdos é o livro didático adotado em cada série e disciplina. Entretanto, dificilmente nesses livros encontramos conteúdos que façam referência explícita às especificidades do contexto rural/ribeirinho amazônico. Nesse caso, a adequação/inserção dessas especificidades nos conteúdos escolares das disciplinas depende de cada professor.

Nesse sentido, é possível refletir se os docentes têm as comunidades onde atuam como referência de manutenção de valores; se acentuam posturas de respeito à diversidade cultural (SILVA, 2006); se priorizam discussões de temáticas próprias do contexto rural/ribeirinho ou se valorizam as falas dos discentes e dão atenção as perguntas que fazem. Essas reflexões a respeito da postura pedagógica não têm o intuito de fixar uma educação do campo – rural/ribeirinha, alheia ao que ocorre no mundo circundante, já vimos que a *perspectiva de interação* é um fato na comunidade pesquisada, o intuito é demonstrar alternativas de práticas educativas que ao contrário

de fazer o jovem sentir-se envergonhado de sua condição cultural, contribua para que sintasse-se respeitado, valorizado e tenha mais motivos para ficar no campo do que abandoná-lo.

Assim com o objetivo de demonstrar essas alternativas, apresentamos contribuições da prática pedagógica que mediam a construção da identidade cultural dos estudantes pesquisados, com base em duas estruturas que denominaremos de *estrutura de mediação formal* e *estrutura de mediação informal*. *Formal* porque depende de processos de planejamentos, sistematização de temas, conteúdos e metodologia de trabalho, ou seja, exige um direcionamento, uma intenção e ações planejadas. *Informal* porque decorre da prática cotidiana do professor, dos saberes da prática, das experiências reunidas para promover o estímulo cultural, das relações espontâneas e não planejadas, embora refletidas e comprometidas.

Ambas as formas de mediação dependem do compromisso do professor, por isso o termo mediação utilizado nesse trabalho aparece com significado de interferência, no sentido expresso por Fleury (2003). Essa interferência não está limitada a mediação tecnológica, institucional, mas também decorre das mediações individuais que levam em “[...] conta as dimensões cognoscitivas e subjetivas dos atores sociais (articuladas às categorias de gênero, orientação sexual, idade, etnicidade e classe social). Analisamos que, no campo da mediação cultural e identitária, os atores sociais são os professores, com suas interferências que se movimentam nas práticas pedagógicas.

No campo das mediações formais, elucidamos atividades educativas desenvolvidas de acordo com cada disciplina, cujo planejamento teve o intuito de fazer a mediação cultural ou pelo menos evidenciá-lo no processo educativo. Observamos, na disciplina Arte a construção de paródias. De forma criativa, os discentes trouxeram à tona especificidades rurais/ribeirinhas, tais como a forma de falar, expressar, gesticular, cantar. Eles escreveram temas desde as questões de gênero à denúncias da situação de precariedade da escola.

No campo das mediações informais, percebemos que essas ocorreram nos momentos de reflexão sobre a realidade circundante, nas atitudes de respeito para com os discentes. Além disso, quando os professores chamavam os discentes pelo nome e se mostravam preocupados quando esses faltavam, indagavam sobre o estado de saúde e sobre o uso do transporte escolar, que muitas vezes falhava e impedia que os discentes chegassem à escola.

A riqueza dessa forma de mediação está nas práticas pedagógicas que são resultantes de concepções participativas e dialógicas; de intenções de acertar; de fazer diferente; de contribuir com a comunidade escola. Nesse sentido, quando os professores participam e se comprometem com a vida rural/ribeirinha, podem contribuir para prevenir o aumento dos índices de violência, de uso de droga e da ociosidade que atinge os jovens, decorrente da falta de geração de renda, de atividades artísticas e culturais.

Assim, cada discente responde de maneira diferente aos conteúdos escolares, a cada postura pedagógica e às atividades propostas. Por isso, quanto mais próximo a sua cultura, mais consciente o discente estará do não isolamento, e, conseqüentemente, terá mais condições de experimentar outros valores culturais sem se anular (VASCONCELOS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades rurais/ribeirinhas são heterogêneas, não só na sua constituição sócio-cultural e territorial, mas também nos processos de transformação de bens simbólicos e materiais que se processam em seu interior, instigados por fatores internos e externos à sua dinâmica cultural. Esses referenciais compõem-se de saberes, práticas e manifestações do cotidiano comunitário que, mediadas pela educação, interferem na construção da identidade cultural.

Enfim, ressaltamos que a perspectiva de interação urbano-rural favorece a troca de bens materiais e simbólicos e que acrescentam informações e conhecimentos às comunidades rurais/ribeirinhas. Todavia, aliado a essa perspectiva, também, ocorrem formas de negação da cultura e da identidade, daí a necessidade de a escola assumir seu papel de contribuir com a formação de identidades, sejam elas individuais e sociais, e de o estado implantar políticas públicas conseqüentes e eficientes que dêem visibilidades aos conteúdos culturais dessas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLEUY, R. M.(Org.). **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRAXE, T. de J. P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FURTADO, L. G. Comunidades Tradicionais: sobrevivência e preservação ambiental. IN D'INCÃO, M. Â. e SILVEIRA, I. M. (Orgs.). **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MAYBURY-LEWIS, B. Terra e Água: identidade camponesa como referência de organização política entre os ribeirinhos do Rio Solimões. In: FURTADO, L. G. (org.) **Amazônia: desenvolvimento, sociodiversidade e qualidade de vida**. Belém: UFPA, NUMA, 1997.

NODA, S. do N.; NODA, H. i; MARTINS, A. L. U. Agricultura Familiar na Várzea Amazônica: espaço de conservação da diversidade cultural e ambiental. In: SCHERER, E.; OLIVEIRA, J. A. de (Orgs.). **Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

OLIVEIRA, I. A. de. **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº01, 2003.

SILVA, T. T. da; HALL, S; WOODWARD, k. **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SIMAS, J. L. **1ª História do Zé Açu**. Amazonas: Parintins, 2000 (Cartilha xerografada).

VASCONCELOS, M. E. de O. **Identidade cultural de estudantes rurais ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

ZAOUAL, H. **Globalização e diversidade cultural**. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003.

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO ATRAVÉS DA TUTORIA

*Miryam Cristina Buzetti
Tânia Maria Santana de Rose*

INTRODUÇÃO

Ensinar a ler e a escrever é uma tarefa fundamental da escola e também um dos problemas educacionais mais relevantes, chamando a atenção de pais, professores e especialistas. O domínio dos processos básicos de decodificação e compreensão de palavras, compreensão de leitura e produção de textos é importante nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura e escrita e deve ser garantido no primeiro ciclo do ensino fundamental.

A aprendizagem da linguagem escrita e da leitura está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, na manipulação de livros, na escuta de histórias lidas por adultos, desenhando e tendo contato com a escrita levando em conta seus usos e funções em experiências contidas no cotidiano; dessa maneira as crianças constroem sua capacidade de ler e vão desenvolvendo a habilidade de escrever autonomamente. Os conceitos iniciais de leitura e escrita são resultados da influência de um ambiente que estimula e favorece as atividades de leitura e escrita. (CLAY, 1993)

Segundo Solé (1998), um dos desafios da escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, e esse desafio não envolve somente a questão de métodos, mas sim, da própria conceitualização do que é ler, de como os professores avaliam e trabalha aspectos de leitura, do projeto curricular da escola, dos meios que se usam para favorecer a leitura e também, juntamente com esse conjunto, as propostas metodológicas adotadas pelos professores.

Ainda de acordo com Solé (1998) o ensino da língua deve privilegiar o desenvolvimento da habilidade metalingüística, o qual possibilita o pensar sobre a linguagem enquanto objeto de reflexão. Além disso, esta autora defende que é o aperfeiçoamento desta habilidade que fornece um maior conhecimento sobre a estrutura e o código da língua. É o contato com a escrita que permite mais e mais o desenvolvimento da habilidade metalingüística, que, como em um sistema em espiral, quando implementada facilita o desenvolvimento da competência na leitura e escrita.

Estabelecer uma prática pedagógica que permita ao aluno desenvolver aprendizagens estruturantes requer conhecer as condutas cognitivas, chamada de

metacognição. Segundo Perraudeau (2009), a tomada de consciência permite ao aluno obter instrumentos de reflexão para ser capaz de adaptar-se, distanciando do fato e analisando o que ocorreu anteriormente.

Gomes e Boruchovitch (2005, p. 320) afirmam que “na aprendizagem em geral e, de um modo específico na leitura, os estudantes poderão ser beneficiados pela utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para obter melhores resultados na ação de aprender”. A metacognição envolve conhecimento sobre si, o conhecimento sobre o grau de dificuldade da tarefa e quais estratégias utilizar. Gomes e Boruchovitch (2005) explica que a metacognição é um refletir sobre como a pessoa conhece e aprende, em que a pessoa tem o controle do processo mental e consciência do que está fazendo, propiciando-lhe uma eficiência maior e flexibilidade ao usar as estratégias de aprendizagem. Uma forma de ter consciência do que a pessoa é capaz de fazer é usar a estratégia de monitoramento, em que o indivíduo está consciente do que está fazendo e do que sabe. No momento em que a criança modifica seu plano inicial ineficaz por outro, ela está usando a metacognição, de maneira a interrompe o uso da estratégia inadequada, avalia, interrompe e seleciona outra estratégia que conhece e a implementa.

Para Clay (1985, 1993), a leitura é um processo de estratégias no qual a criança pode utilizar várias dicas a partir do texto escrito. É importante para o desenvolvimento da criança o uso de estratégias conscientes em que ela procura resolver os problemas apresentados. Caso a solução do problema não seja tão eficaz, é necessário desenvolver estratégias mais eficazes e relevantes. O professor pode ajudar a criança a desenvolver essas estratégias tendo o cuidado de trabalhar conteúdos que não sejam muito difíceis para ela e mantendo uma postura reflexiva, ou seja, fazendo perguntas que encorajem a criança a pensar, tais como: isso faz sentido? Você acha que o que você leu se parece com o que está escrito? Há palavras escritas suficientes para o que você leu?

Aplicar o programa de tutoria *Reading recovery* atendendo aos princípios e esquemas instrucionais o mais próximo possível indicado nos estudos de Clay de forma a criar condições favoráveis para que o aluno utilize as estratégias de maneira integrada e intensa, e analisar se os participantes tiveram melhoras nas tarefas de leitura.

TUTORIA CENTRADA NA LEITURA DE LIVROS- *READING RECOVERY*

Reading Recovery é um intensivo programa de intervenção no qual a criança recebe um diagnóstico individual das suas necessidades de leitura e a instrução é baseada em um professor para um aluno. A instrução individualizada é enfatizada no programa porque possibilita observar com precisão o que a criança está fazendo e o que ela é capaz de fazer (SHANAHAN; BARR, 1995).

No Brasil, o programa vem sendo estudado desde 1998. de Rose, Domeniconi e Brás (2000) realizaram um estudo sobre a implementação do programa de tutoria junto a um grupo de alunos com baixo aproveitamento em leitura articulado a um trabalho de orientação ao professor da sala regular. Nesse estudo, procurou-se descrever a compreensão do professor sobre os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixo desempenho e as possibilidades de encaminhamento, bem como os efeitos sobre o aproveitamento em leitura e escrita dos alunos. Participaram da pesquisa: um grupo de cinco crianças que passou pela tutoria, um professor que recebeu orientação e um grupo-controle formado por quatro crianças. Os resultados do pós-teste (Levantamento Diagnóstico de Clay) mostraram que os alunos que passaram pelo programa tiveram avanços superiores aos alunos do grupo-controle em todas as atividades avaliadas (leitura de letras, palavras e textos, escrita de palavras).

Buzetti e de Rose (2009) fizeram um estudo com o objetivo de analisar os efeitos do programa de tutoria individual sobre as habilidades de leitura e escrita em crianças com histórico de fracasso escolar na quarta série do ensino fundamental, com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. O estudo contou com a participação de dois alunos de 10 anos, que foram avaliados nas habilidades de leitura e escrita antes e após a intervenção em relação a quatro aspectos: noções sobre a escrita, escrita livre de palavras ditadas, leitura de letras e palavras e leitura de dois textos. Os participantes aprimoraram o uso de algumas estratégias úteis para a leitura, principalmente da autocorreção e da busca de significados, melhorando assim as habilidades avaliadas. É válido mencionar que a leitura de palavras e a leitura dos dois textos tiveram uma melhora mais significativa nos dois participantes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi um estudo de caso seguindo o método descrito por Bogdan e Biklen (1998). O estudo foi realizado em uma escola pública localizado na periferia de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, participaram da pesquisa 3 meninos e 1 menina matriculados no 3 ano do Ensino Fundamental I.

- **Participantes**

No início de 2009, foram indicados nove alunos pelas professoras como tendo dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, os nove alunos realizaram a Avaliação de Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (1985). Foram selecionados para participar da pesquisa uma menina e três meninos, todos tendo completado oito anos no decorrer de 2009. Os participantes escolhidos foram divididos em dois grupos: o primeiro com os participantes 1 e 2, que tiveram escores bem parecidos e menores do que os escores dos outros nove alunos, e o segundo grupo com os participantes 3 e 4, cujos escores também foram mais baixos que os demais alunos e mais alto que o escore dos participantes 1 e 2, os participantes 3 e 4 apresentaram dificuldades semelhantes, como frequentes trocas de letras, fluência na leitura semelhante. Foi considerada como pré-teste a avaliação realizada no início de 2009.

Os participantes só iniciaram a intervenção após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e da aprovação do projeto pelo comitê de ética.

- **Instrumentos e materiais utilizados**

Para realizar a seleção dos participantes foi aplicado o Teste de Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (1993) adaptado por de Rose, Braz, e Dominiconi (2000), o qual consiste na avaliação de seis conjuntos de atividades relacionadas a: domínio de conceitos de escrita, escrita livre de palavras, escrita de palavras ditadas, identificação de letras, leitura de palavras e leitura de livros.

Nas sessões de intervenção foram utilizados jogos pedagógicos (como ABC animado, jogo da memória), alfabeto móvel, livros de história infantil nacional.

- **Procedimento de intervenção**

Foram realizadas em média 40 sessões, sendo 44 com o participante 1, 37 com o participante 2, 37 com o participante 3 e 33 com o participante 4. As sessões ocorreram em média 3 vezes por semana – com a duração média de trinta minutos – e foram realizadas pela pesquisadora.

As lições do *Reading Recovery* são diárias, com duração média de 30 minutos cada uma, e são baseadas em seis componentes básicos que trabalham a leitura e escrita. Cada lição tem sete partes distintas:

- A criança relê alguns livros que lhe são familiares. Esses livros constituem uma variada gama de publicações contendo narrativas e textos expositivos de níveis variados de dificuldade;
- A criança relê um livro introduzido na aula anterior enquanto o professor

observa e registra o comportamento de leitura da criança;

- A criança faz a identificação das letras e aprende a trabalhar com as palavras;
- A criança escreve uma história com o professor e assim se criam exercícios para que a criança tenha oportunidades de ouvir e registrar os sons das palavras;
- A criança rearranja sua história através de sentenças recortadas pelo professor;
- O professor introduz um novo livro cuidadosamente selecionado para seguir o programa de aprendizagem;
- A criança lê o novo livro orquestrando seu progresso em estratégias de resolução de problemas.

Nessas atividades, é possível ao professor trabalhar com o que é familiar para a criança e introduzir gradativamente o que não lhe é familiar. Esse processo torna as dificuldades da criança mais claras e o professor passa a trabalhar de forma construtiva a partir dessas dificuldades. Com o decorrer das lições, o professor transfere à criança o controle e a correção das atividades, tornando-a cada vez mais independente (CLAY, 1993).

ANÁLISE DOS DADOS

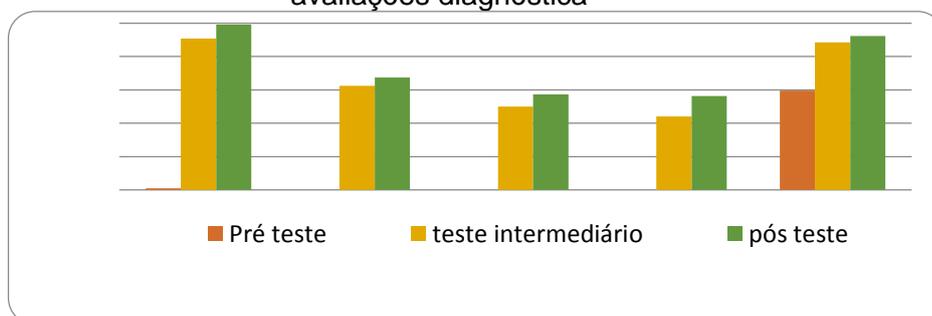
É muito importante destacar aqui a relação direta que tem o surgimento das estratégias com o aumento da acurácia na leitura pelos participantes.

As tabelas a seguir mostram o desempenho dos quatro participantes nas atividades de leitura do Levantamento Diagnóstico de Leitura e escrita realizado no início da intervenção (Pré teste), no meio da intervenção (Teste Intermediário) e no término da intervenção (Pós teste).

O participante 1 apresentou muita dificuldade em leitura na primeira avaliação. Na leitura das listas A e B e na leitura dos dois livros seu desempenho foi muito insatisfatório na primeira avaliação, apresentando uma melhora de aproximadamente 50% na avaliação intermediária como nos mostra o gráfico abaixo chegando a acertar 91% das palavras na leitura do livro “A foca famosa”. Na última avaliação ele apresentou um desempenho médio na leitura das listas A e B tendo dificuldade em ler palavras com encontros consonantais como “globo”, “pronto socorro”, entre outras, na leitura do livro “A foca famosa” seu desempenho foi de 99%. Na identificação de letras ele terminou a intervenção com um rendimento muito satisfatório mas ele ainda não

reconhece algumas letras como o “w”, “y” e “k” minúsculo e comete algumas trocas como “p” e “q”. O gráfico a seguir mostra o desempenho do participante nas atividades de leitura nas três avaliações realizadas.

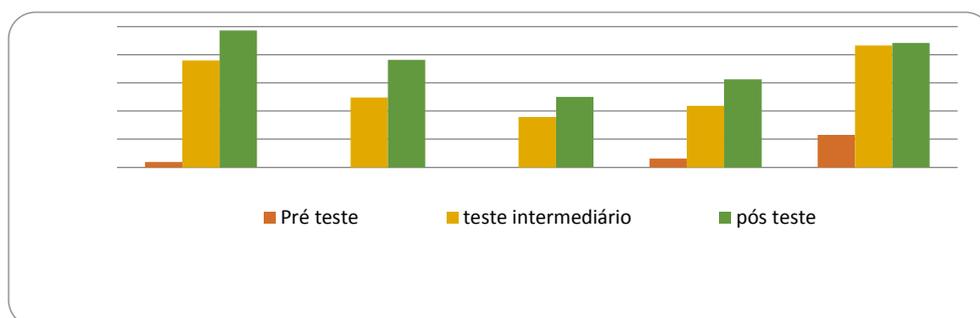
Figura 1- Desempenho do participante 1 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica



O participante 2 iniciou a intervenção com muita dificuldade na leitura e com pouco interesse em aprender a ler. Ele apresentava uma leitura lenta, lendo vagorosamente as palavras para poder juntar as letras e formar as sílabas simples. Seu conhecimento das letras do alfabeto era restrito as letras maiúsculas e as mais usadas por ele como P, B, V, D, F, entre outras. Na segunda avaliação ele apresentava um interesse maior pela leitura mas tinha preguiça em ler livros considerados grande por ele e sempre dizia que não iria conseguir. A realização desta avaliação foi mais tranqüila que a primeira, pois a criança estava mais a vontade a por ela perceber que conseguia ler com mais facilidade, o desempenho na leitura do livro “A foca famosa” chegou a 76% nesta avaliação.

Na terceira avaliação o desempenho do participante nas atividades de leitura ficou acima da média, apresentando uma melhora em todas as atividades de leitura realizadas chegando a acertar 97% das palavras na leitura do livro “A foca famosa”. O gráfico a seguir mostra o desempenho do participante nas atividades de leitura, sendo possível ver o quanto ele progrediu de uma avaliação para outra, principalmente entre a primeira e a segunda avaliação.

Figura 2 - Desempenho do participante 2 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica



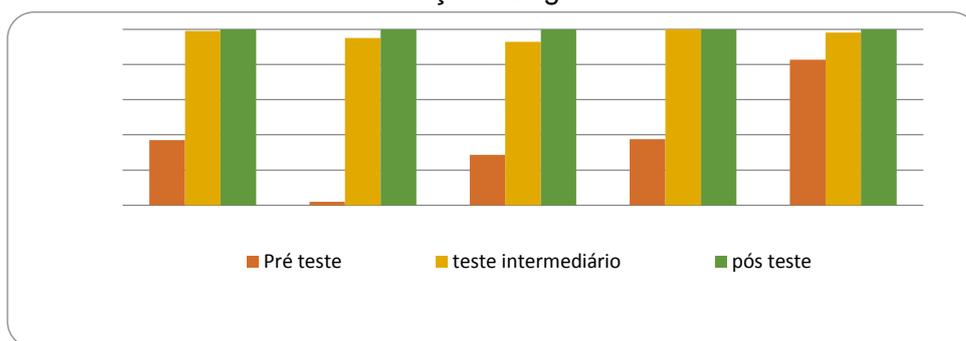
O participante 3 iniciou a intervenção com um desempenho maior que os participantes 1 e 2. Nas atividades de leitura a maior dificuldade foi na leitura de “O meu pai é motorista de táxi” em que ele acertou apenas 2% das palavras lidas. Na primeira avaliação ele conhecia 83% das letras do alfabeto não reconhecendo apenas o W, K e o Y e cometendo algumas trocas entre as letras minúsculas como o “b” e o “d”.

Na segunda avaliação seu desempenho foi muito satisfatório em todas as atividades avaliadas apresentando maior dificuldade na leitura da lista A ao ler palavras como “renascença”, “guaraná”, “lanches”, sendo necessário trabalhar mais nos encontros palavras com encontros consonantais.

Na última avaliação o participante teve 100% de acerto em todas as atividades avaliadas. Conseguindo ler com facilidade palavras com encontros consonantais e vocálicos, reconhecendo todas as letras do alfabeto e a pontuação utilizadas nas histórias utilizadas na avaliação (travessão, ponto de interrogação, vírgula e ponto final).

O gráfico a seguir mostra o desempenho do participante nas três avaliações. Podemos perceber o desempenho de uma para outra e o índice de 100% de acerto na última avaliação.

Figura 3 - Desempenho do participante 3 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica



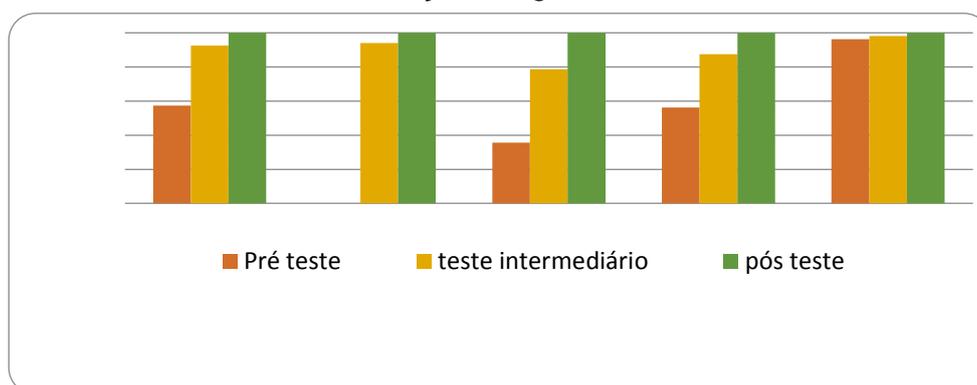
O participante 4 teve um desempenho médio na primeira avaliação nas atividades de leitura, com exceção da leitura “Meu pai é motorista de táxi” em que o número de palavras lidas corretamente ficou abaixo de 0% porque ao perceber que havia muitas palavras que ele não conseguia ler ele desistiu de tentar ler a história e foi tentando adivinhar a parte final da história.

Na segunda avaliação ele apresentou uma boa melhora nas atividades passando de 0% por exemplo em “Meu pai é motorista de táxi” para 94%. A atividade que ele apresentou mais dificuldade foi na leitura da lista A, em que ele não conseguiu ler algumas palavras como “renascença” e “lanches” e cometeu trocas de letras ao ler por exemplo “casas pernambucanas”.

Na última avaliação o participante apresentou 100% de acerto em todas as atividades, tendo um domínio maior da leitura de palavras com encontros consonantais e vocálicos e não trocando ou confundindo letras.

O gráfico a seguir mostra o desempenho nas atividades de leitura e podemos perceber como ele estava na primeira avaliação e o quanto ele evoluiu na última avaliação.

Figura 4 - Desempenho do participante 4 nas atividades de Leitura realizada nas três avaliações diagnóstica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi aplicar o programa de tutoria *Reading recovery* atendendo aos princípios e esquemas instrucionais o mais próximo possível indicado nos estudos de Clay de forma a criar condições favoráveis para que o aluno utilize as estratégias de maneira integrada e intensa, e analisar se os participantes tiveram melhoras nas tarefas de leitura.

Os participantes da pesquisa apresentaram melhoras nas habilidades de leitura e escrita e pôde-se notar em todos a emergência das estratégias de leitura. Quanto mais o participante lia os livros e se familiarizava com as regras ortográficas e com alguns sinais da escrita, melhor era seu desempenho na leitura. O aprendizado era muito dinâmico, tendo sido possível notar melhoras a cada sessão. Na intervenção foram seguidas as orientações de Clay (1993) em relação à postura do professor, quais sejam: apenas reforçar o comportamento apropriado da criança, encorajá-la a ler

palavras um pouco mais difíceis, dar algumas dicas quando necessário e reler a história com ela em caso de dificuldade mais acentuada, verificando o que ela sabe. Os livros normalmente eram relidos pela criança nas tutorias seguintes a fim de ajudá-la a melhorar a fluência da leitura.

A cada nova atividade ou a cada dificuldade apresentada a criança era estimulada a fazer um trabalho de leitura utilizando inicialmente suas próprias teorias em relação a leitura e escrita. Nesse momento era possível observar os “caminhos” e estratégias utilizadas pelas crianças para tentar ler ou escrever a nova palavra. De acordo com Clay (1985), nesse momento as crianças fazem uma busca por dicas, sinais ou semelhanças entre a nova palavra e palavras que ela já conhece.

A postura do professor é fundamental para a emergência das estratégias nos alunos. O professor deve estar atento às dificuldades e habilidades dos alunos, ter uma postura questionadora perante as estratégias apresentadas pelas crianças e questionar para ajudar no direcionamento do uso da estratégia mais eficaz (CLAY, 1993).

O professor alfabetizador precisa ter clareza acerca dos procedimentos utilizados para alfabetizar e principalmente conhecer as estratégias utilizadas pelas crianças para aprender. Dessa forma, ele poderá otimizar a aprendizagem dos alunos – sobretudo daqueles que apresentam dificuldade em aprender – trabalhando de forma mais direta as dificuldades de cada aluno e desenvolvendo o quanto antes as estratégias de leitura.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Editora Porto, 1994

BUZETTI, M, de ROSE, T. Tutoria centrada na leitura de livros: uma segunda chance para alunos com dificuldade em leitura e escrita. In: Congresso Brasileiro de Leitura, 2009, Campinas. **Anais....** Campinas: Unicamp, p. 345, 2009.

CLAY, M.M. **The early detection of reading difficulties.** Exeter, NH: Heinemann, 1985.

_____. **Reading Recovery: a guidebook for teachers in training.** Exeter, NH: Heinemann, 1993.

DOMENICONI, C.; SANTOS, C. R.; de ROSE, T. M. S. Avaliação do programa de tutoriamento Reading Recovery com acompanhamento do professor regente de classe. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, XXX. 2000, Brasília. **Anais...** Ribeirão Preto, 2000. v. 1. p. 169-170.

GOMES, M.; BORUCHOVITCH. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psic.: teoria e pesquisa**, v.21, n. 3, p. 319-326, 2005.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009

SHANAHAN, T.; BARR, R. Reading Recovery: An independent Evaluation of the Effects of an Early Instruction Intervention for At-Risk Learners. **Reading Research Quarterly**, v.30, n.4, dez., p.958-996, 1995.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOBRE UMA APLICAÇÃO JUNTO A ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA INTRODUIR O CONCEITO DE FRAÇÃO E OPERAÇÕES COM FRAÇÕES

*Renata Cristina Geromel Meneghetti.¹
Raissa de Castro Moda²*

INTRODUÇÃO

A situação de crise educacional em que o sistema de educação brasileiro está mergulhado não é atual nem é desconhecida pela academia. Nos últimos anos, os documentos oficiais que dão base à nossa educação têm reconhecido alguns problemas e proposto diversas mudanças na estruturação da aula, nos conteúdos a serem ensinados e na metodologia de ensino das escolas brasileiras (BRASIL, 1997). No estado de São Paulo, o sistema de avaliação da Educação Básica SARESP/2011- resultado divulgado no jornal Folha de São Paulo de 07.03.12 (folha.com) – destaca que 58% dos alunos finalizam o ensino médio sem saber matemática. Um dos conteúdos mais complicados para os alunos aprenderem, relatado por Brasil (1997), é o “Números Racionais”. Juntando, portanto, essas informações ao fato do computador estar presente na maioria das atividades realizadas hoje em dia (BRASIL, 1997), um grupo de pesquisa, em uma fase anterior a esta, elaborou sete atividades virtuais, voltados ao ensino de Números Racionais para a Educação Básica, alguns detalhes sobre essa fase é possível encontrar em Barbosa, Meneghetti e Ponte (2009); Meneghetti e Barbosa (2009). Este trabalho visou aplicar parte dessas atividades com alunos do Ensino Fundamental e, através desta aplicação, apresentar uma discussão sobre a utilização de objetos de aprendizagem no cotidiano escolar. A aplicação, portanto, consistiu nas quatro primeiras atividades, que têm por objetivo introduzir o conceito de frações e de operação com frações. Essas atividades são apresentadas em forma de Objetos de Aprendizagem, os quais têm sido muito utilizados em salas de aula durante os últimos tempos, e em todas as áreas, seja Humanas, Biológicas ou Exatas, podem em muito contribuir.

Chama-se de Objetos de Aprendizagem (OA's) qualquer entidade, digital ou não, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada pelas tecnologias que apoiem o

¹ Docente da Universidade de São Paulo. Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação - ICMC/USP São Carlos, SP, Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Universidade Estadual de Campinas – CLE/UNICAMP, SP, Brasil. Contato: rcgm@icmc.sc.usp.br

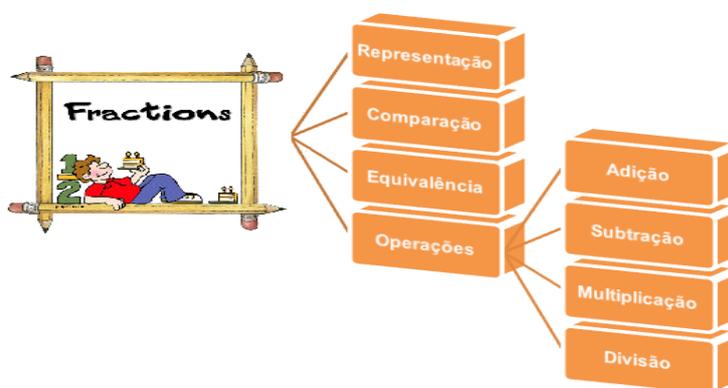
²Aluna de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, Habilitação em Matemática, coordenado pelo Instituto de Física de São Carlos – IFSC/USP, São Carlos, SP, Brasil. Contato: raissamoda@gmail.com

aprendizado (IEEE, 2002 apud BARBOSA; MENEGHETTI e PONTE, 2009). Ou seja, conteúdos multimídia, como vídeos e músicas, objetos concretos, softwares específicos ao domínio de conhecimento e entre outros que se utilizem das tecnologias citadas durante o processo de aprendizado, estes podem ser chamados de OA's. Em resumo, um Objeto de Aprendizagem é um recurso digital que pode ser utilizado como suporte ao ensino (WILEY, 1999).

Os OA's que são criados hoje a base do uso do computador e da internet devem possuir certas características ao ser construído como reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade, interoperabilidade e metadados. Essas características, dentre outras como pertinência ao programa curricular, facilidade no aprendizado e na memorização, afetividade aluno-OA, adequação ao ambiente aplicado, existência de um mecanismo de ajuda e retorno do investimento permitem a avaliação deste OA, sendo sua qualidade relacionada diretamente à satisfação das necessidades implícitas dos clientes (GAMA, 2007).

Baseando-se nesta definição de OA, os quatro objetos de aprendizagem foram desenvolvidos de acordo com o esquema abaixo:

Figura 1 -Números Racionais: Modelo Conceitual



Os primeiros assuntos a serem introduzidos na aplicação são os de Representação, os de Equivalência, e os de Comparação de Frações, assuntos tomados pelo primeiro objeto desenvolvido: “Frações com o Professor Sagaz”. Já no segundo objeto, “Soma e Subtração de Frações”, começa o último bloco de Frações desenvolvido e aplicado pelo projeto, o de Operações. Posteriormente, o terceiro objeto, “Multiplicando Frações com o Trevo de 4 Folhas”, e o quarto objeto, “Dividindo Frações com Dinheiro”, vêm para concluir o conteúdo do bloco com os assuntos multiplicação e divisão de fração, respectivamente. A título de ilustração, encontra-se o objeto “Soma e Subtração de Frações” abaixo descrito:

Figura 2 e 3 - Referente a segunda fase da atividade

Sabemos calcular $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ e $\frac{1}{3} + \frac{1}{3}$, agora como podemos fazer $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$? (Coloque no inteiro as peças correspondentes a essa soma)

Pelo que vimos, quando as frações têm os denominadores diferentes, basta tomar frações equivalentes de mesmo denominador e somá-las!

Um jeito fácil de encontrar essas frações equivalentes é multiplicar uma fração pelo denominador da outra. Ai fica fácil!

$\frac{1}{3} + \frac{3}{7} = \frac{7}{21} + \frac{9}{21} = \frac{16}{21}$

Este Objeto, representado em Figuras 2 e 3, encontra-se dividido em quatro eixos. O primeiro eixo é dedicado a ensinar o aluno a somar frações de denominadores iguais, já o segundo, a subtraí-las. Quanto ao terceiro eixo, dificultando um pouco o Objeto, foca soma com denominadores diferentes das frações, enquanto o quarto encontra-se com o mesmo objetivo, no entanto subtraindo frações. No caso da Figura 3, observam-se peças de cores diferentes (azul e vermelho). Estas peças são dispostas de forma que os usuários podem manipulá-las, dando-lhes a possibilidade de observar a parte do todo que esta soma de frações de diferentes denominadores representa. Já a figura 3, vindo posteriormente a estas manipulações vistas na Figura 2, traz uma síntese acerca do assunto em uma breve síntese na qual o aluno pode se basear para a resolução dos exercícios que virão posteriormente a esta ilustração.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO: APLICAÇÃO DOS OBJETOS

Em um primeiro momento foi fechado uma parceria com o Projeto Pequeno Cidadão (PPC)³, USP – São Carlos, para a aplicação dos objetos. Às aplicações desta fase do projeto foram utilizados sete encontros distribuídos em aulas semanais de setenta e cinco minutos cada. A pessoa responsável pelo PPC nos disponibilizou para a aplicação a turma do “Intermediário II”, composta por 11 alunos de 12/13 anos, todos do 8º ano do Ensino Fundamental. Após a conversa com a responsável, elaboramos um plano de trabalho contendo o planejamento dos encontros que, nesta fase, teria duração de aproximadamente 375 minutos.

³PPC: é um projeto desenvolvido na USP, mas patrocinado integralmente pela empresa KPMG. Como uma extensão de caráter esportivo, educacional e cultural, esse projeto promove a formação complementar para alunos matriculados em escolas regulares do sistema público de ensino, sendo apartidário e desvinculado de instituições religiosas.

A aplicação se deu num ambiente apropriado, localizado nas proximidades do Projeto Pequeno Cidadão, facilitando assim a locomoção dos alunos para os referidos encontros. Além da proximidade, outras qualidades eram necessárias à aplicação no que se refere ao seu ambiente. São estas o som, um painel expositor, e computadores suficientes ao número de alunos correspondentes a turma. No caso, cada aluno teve a oportunidade de utilizar seu próprio computador, visto que sua quantidade ultrapassava a quantidade daqueles. Porém, vale ressaltar que não é de extrema importância que haja exatamente um computador por aluno, pois estes podem realizar as atividades em duplas, caso necessário.

Durante o período da aplicação, relatórios foram elaborados à medida que os encontros foram acontecendo. Cada relatório era composto por uma introdução, por uma descrição das atividades desenvolvidas, por metodologia e desenvolvimento da aplicação e por uma análise da atividade desenvolvida. Os relatórios foram confeccionados desta forma a fim de que o estudo posterior dos resultados pudesse ser facilitado, assim como o do desenvolvimento da turma no decorrer das aplicações.

É importante ressaltar que, para a fase focada neste trabalho, foi necessária a aplicação de diagnósticos, inicial e final. Ou seja, destinou-se cinco encontros às aplicações dos objetos e dois encontros, portanto, à aplicação dos diagnósticos: o primeiro, antecedendo a aplicação da primeira atividade, e o segundo, posterior à todas as aplicações.

A avaliação inicial serviu para tomarmos conhecimento sobre o que o aluno sabia a respeito do assunto, possibilitando a realização de um trabalho mais individual em cima das dificuldades específicas de cada um deles. Já a avaliação diagnóstica final serviu para verificarmos se houve ou não um progresso em relação à aprendizagem do aluno acerca de números racionais. Assim, percebemos que foi de imensa importância a aplicação destes dois diagnósticos, visto que por meio da comparação entre eles pode-se observar e discutir a importância que esses objetos tiveram para o ensino e aprendizagem de Números Racionais.

Nos cinco encontros restantes distribuíram-se as aplicações dos objetos. Tentou-se aplicar um objeto por encontro, porém o Objeto 2 precisou ser dividido em duas partes para sua aplicação. O motivo para esta divisão é o extenso conteúdo que este objeto abrange: soma e subtração de frações, com denominadores iguais e diferentes. Para realizar estas contas os alunos precisam do auxílio de lápis, papel e borracha, e a aplicação necessitou de mais de setenta e cinco minutos. Algumas outras atividades, assim como o segundo objeto, pedem também que os alunos usem

lápiz, papel e borracha. Dentre estas, podemos destacar o que aborda divisão de frações (Objeto 4). Contudo, o único objeto em que foi observado essa possível necessidade de dividir seu conteúdo em dois encontros é o Objeto 2, já os demais puderam tranquilamente ser aplicados em apenas um encontro cada.

RESULTADO DA APLICAÇÃO DOS OBJETOS

Inicialmente, procuramos investigar a respeito do que se é esperado aos alunos dessa faixa etária, 12 a 13 anos, ou seja, quarto ciclo do Ensino Fundamental, correspondentes as 7ª e 8ª séries/8º e 9º anos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Dessa análise, observamos que os PCN sugere como temas para o Terceiro Ciclo, anterior a esta turma do PPC, os conteúdos Números Naturais e Operações (BRASIL, 1998, p.71). Ainda, os PCN aponta que, ao fim deste Terceiro Ciclo, o aluno já deve ser capaz de, entre outras coisas:

A. o *"Reconhecimento dos significados dos números naturais em diferentes contextos e estabelecimento de relações entre números naturais, tais como "ser múltiplo de", "ser divisor de"."*;

B. o *"Reconhecimento de números racionais em diferentes contextos - cotidianos e históricos - e exploração de situações-problema em que indicam relação parte/todo, quociente, razão ou funcionam como operador."*;

C. a *"Análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações, envolvendo números naturais, inteiros e racionais, reconhecendo que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e que eventualmente diferentes operações podem resolver um mesmo problema."*;

D. a *"Compreensão da potência com expoente inteiro positivo como produto reiterado de fatores iguais, identificando e fazendo uso das propriedades da potenciação em situações-problema."* (BRASIL, 1998, p. 71- 72).

Entretanto, pela análise da avaliação diagnóstica inicial respondida pelos alunos, feita a partir de sua comparação com os PCN, pôde-se observar que a turma com quem aplicamos os objetos não estava no padrão de conhecimento recomenda para o Ciclo em que ela se inseria. Fato que se evidenciou através da correção do diagnóstico, onde a maioria apresentou dificuldades em conceituar frações, em representá-las e, principalmente, em realizar operações com as mesmas. Isso mostrou que, para a aplicação dos objetos, devia-se partir da ideia de que a turma não estaria apta aos itens A, B, C e D do PCN (acima descritos). Apesar deste fato, a aplicação

dos objetos não foi prejudicada, pois os mesmos tratam de ensinar os itens B e C. Já quanto ao item A e o item D, necessários ao aprendizado de soma e subtração de frações com diferentes denominadores e de multiplicação de frações, a aplicadora precisou retomar este assunto previamente à aplicação.

A análise desta avaliação pôde ser comprovada nos outros encontros, nos quais se percebeu que estas dúvidas em assuntos que antecedem Números Racionais tornaram-se as dúvidas mais recorrentes no decorrer das aplicações, tais como mínimo múltiplo comum e potenciação. Por exemplo, na aplicação do Objeto 2 notou-se que a maior dificuldade dos alunos para a realização de soma e subtração de Frações com diferentes denominadores foi no que se trata em achar um múltiplo comum. Depois que resolvida esta questão com os alunos, eles conseguiram com facilidade concluir suas etapas na atividade. Outra situação ocorrida em uma das aplicações foi em que um aluno relatou nunca ter visto potenciação na escola e que, por isso, não conseguia realizar as contas contidas no Objeto 3. Em relação a estas dúvidas, a aplicadora teve que retomar estes assuntos, explicando aos alunos os procedimentos necessários para se achar um mínimo múltiplo comum, como também o significado de potenciação.

Dentre os quatro primeiros objetos de aprendizagem, responsáveis, respectivamente, por ensinar representação/equivalência/comparação de fração, soma e subtração de fração, multiplicação de fração e, por último, divisão de fração, foi observado que os de menor dificuldade para a aplicação foram o Objeto 1 e o Objeto 3. Quanto aos assuntos de maior dificuldade para os alunos, os mesmos relataram serem operações de divisão, pois alegavam não ter aprendido na escola ainda, e, também, a soma e subtração de frações de denominadores diferentes, assim como equivalência. Perante esta situação, a aplicadora atendia às dúvidas específicas dos alunos e, com isso, eles conseguiam realizar as atividades. Em relação a este fato, percebe-se que a forma como as atividades se apresentaram favoreceu bastante no envolvimento e desenvolvimento das atividades.

Por fim, para fechamento dessa parte de aplicações, os alunos realizaram no último encontro uma segunda avaliação diagnóstica. Composta por quatro exercícios, o diagnóstico final foi formado unicamente por questões envolvendo os temas encontrados nos quatro primeiros OA's. O primeiro exercício, referente ao Objeto 1, aborda a representação de fração, a equivalência, e a comparação de frações. Já o exercício 2 retoma o assunto abordado no Objeto 2, soma e subtração de frações. O terceiro, que se refere ao Objeto 3, traz ao aluno os assuntos de multiplicação de

frações, assim como potenciação e radiciação. E por último o exercício 4, cujo assunto é divisão de frações, refere-se ao que foi abordado no Objeto 4.

Para a realização do diagnóstico, os alunos teriam que responder às questões e justificá-las, tanto na própria prova, como diretamente à aplicadora, explicando a ela seu raciocínio para chegar àquele resultado. A título de ilustração, segue uma justificativa de um aluno ao segundo exercício do diagnóstico, quanto à subtração de frações com diferentes denominadores (Figura 4).

Figura 4 - Fragmento do diagnóstico final respondido por um aluno do Projeto

b) Quanto é $\frac{5}{6} - \frac{1}{3}$? Demonstre. $\frac{5}{6} - \frac{2}{6} = \frac{3}{6}$

Justificativa:

- Ai, professora. Coloquei um mesmo numero embaixo das duas frações, dividi aqui o 6 pelo 3 e multipliquei pelo numero de cima. Depois eu só subtraí, ué!

Observamos, pelas justificativas dadas pelos alunos, que estes conseguiram compreender procedimentos necessários às realizações das contas. Contudo, entendemos que a soma entre procedimentos e significados é necessária. Por isso a importância de também analisar se o aluno foi capaz de escolher um modo de resolução para o problema pedido através do uso de seu próprio conhecimento, e não apenas repetindo algo que viu anteriormente. Dito isso, foi de extrema importância notar o modo como o aluno chegou neste procedimento. Vimos, então, que primeiro ele notou diferentes denominadores, o que lhe mostrou que a comparação entre uma fração e outra seria dificultada, comparação esta necessária à conta que lhe estava sendo proposta. Logo, o aluno precisou pensar em equivalência de frações. Lembrou que embora duas frações tenham denominadores diferentes, em certas circunstâncias, como, no caso, de frações irredutíveis, estas sempre possuem equivalentes de denominadores comuns. Após isso, para o aluno só bastaria ver que, considerado o número seis o inteiro, a atividade lhe pedia para subtrair duas partes das cinco que ele possuía, resultando então em três sextos. Portanto, vê-se que o aluno utilizou de vários conhecimentos prévios para chegar a esta resposta, tais como comparação e equivalência de frações.

A princípio, os alunos, ao realizar este primeiro contato com a nossa pesquisa através do diagnóstico inicial, demonstraram não conhecer frações, ou então não

lembrar-se delas. A título de ilustração, em Gráfico 1 vemos as respostas dadas a uma pergunta da avaliação correspondente à comparação de frações.

Gráfico 1 - Respostas dos alunos para a questão 13 do diagnóstico inicial, acerca da comparação entre as frações $1/3$ e $1/2$.



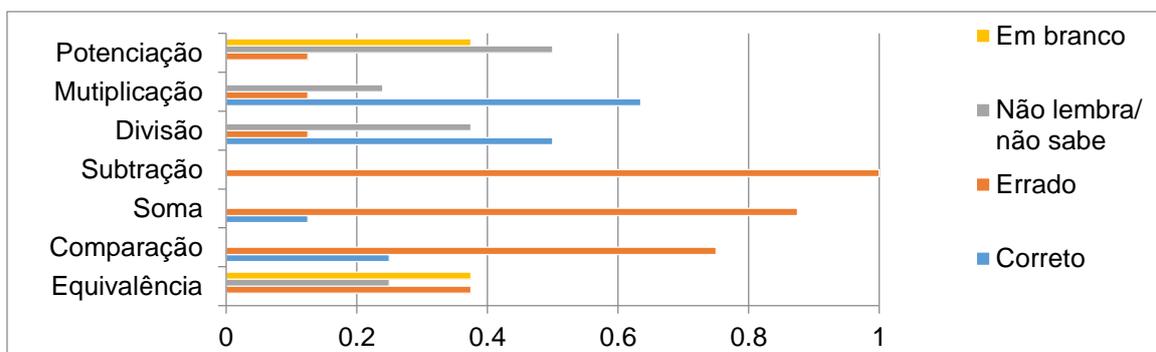
Percebe-se que a maioria dos alunos não soube comparar as frações ao realizar esta primeira prova. Já na segunda prova, um novo resultado foi obtido quando responderam uma pergunta similar (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Respostas dos alunos para o exercício 1 do diagnóstico final: "Qual fração é maior? $2/5$ ou $3/4$?"



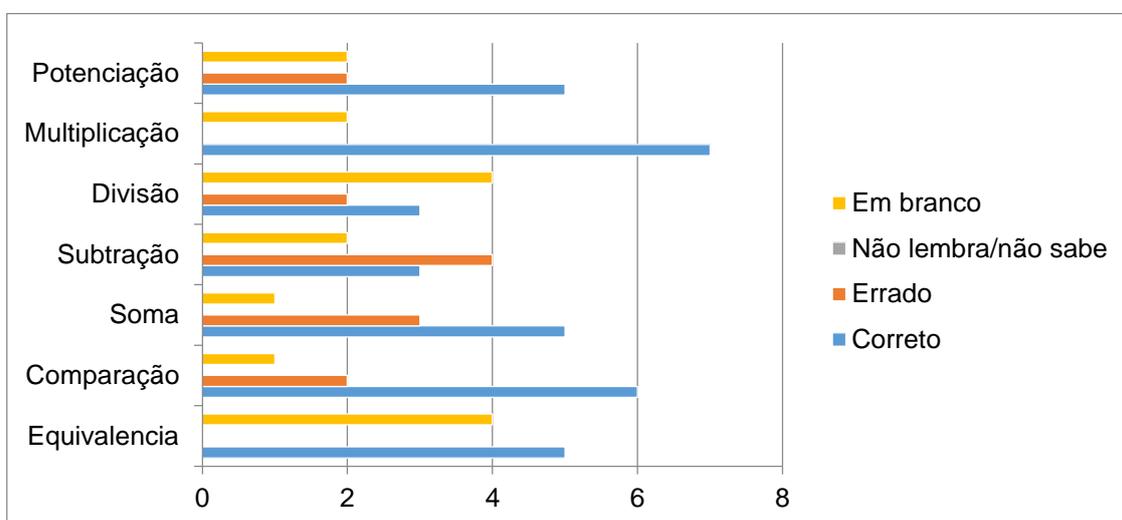
Neste momento, após a aplicação dos objetos de aprendizagem, observa-se que a maioria dos alunos conseguiu acertar a questão. Outra comparação mais abrangente entre os diagnósticos encontram-se em Gráfico 3, diagnóstico inicial, e Gráfico 4, diagnóstico final.

Gráfico 3 - Respostas obtidas no diagnóstico inicial



O gráfico 3 mostra as respostas dos alunos, em forma de porcentagem (variável x), para cada um dos itens da legenda, referentes a cada um dos assuntos (variável y) abordados pelo diagnóstico inicial. Desta forma, tem-se em cada bloco de assuntos uma soma de 1 (100%), dividido em quatro categorias possíveis de respostas: “em branco” (cor roxa); não lembra/não sabe (respostas frequentes dos alunos, como pode-se observar em cor verde); “errado” e “correto” (cores vermelha e azul, respectivamente). Percebe-se pela leitura do Gráfico 3 que a cor vermelha, correspondente às questões erradas, se sobressai, diferentemente do Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Respostas obtidas do diagnóstico final



De um total de 8 alunos que realizaram o diagnóstico final, o Gráfico 4 mostra quantos destes deixaram “em branco”, quantos responderam que “não lembra/não sabe”, quantos deram uma resposta correta, e quantos erraram as questões, para cada assunto tratado (ver em variável y). Ao comparar os dois Gráficos, 3 e 4, observa-se que no último a cor que se sobressai é a correspondente às respostas corretas, ou seja, a azul, ao contrário, portanto, do que mostrava o Gráfico 3. Essa comparação mostra claramente que a utilização destes Objetos de Aprendizagem foi favorável ao ensino e aprendizagem de frações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os conteúdos da disciplina Matemática, muitas vezes vistos pela sociedade como difícil, tanto no ensino quanto na aprendizagem, principalmente se tratando de Frações, têm sido passados pelas em escolas de uma forma "obsoleta,

desinteressante e inútil" (D'AMBROSIO, 1991, p.80). Portanto surgem novos jeitos para o seu ensino, afim, é claro, de proporcionar uma atividade mais prazerosa aos alunos e, desta forma, aguçar o interesse destes, caso dos objetos de aprendizagem aplicados nesta pesquisa. Logo, utilizando-se atividades virtuais como partes destas novas formas de ensino atingirão com mais precisão o objetivo em que consiste a Matemática: "desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, desenvolver a criatividade e a capacidade de resolver situações-problema em diferentes contextos" (MACHADO, 2011, p. 16).

Por fim, foi observado que os alunos, da mesma forma que inicialmente mostravam desgosto pela matéria matemática e reclamavam da dificuldade do assunto Frações abordado pelo projeto, no decorrer da aplicação aparentavam grande interesse em completar as etapas, demonstrando bastante envolvimento com os objetos. Logo, percebeu-se que estes OA's podem ser eficazes mediadores na aprendizagem, dependendo, no entanto, da metodologia utilizada pelo aplicador dos mesmos. Macedo (2000) diz que a maneira pela qual uma atividade é exposta interfere diretamente em seus resultados:

Qualquer jogo pode ser utilizado quando o objetivo é propor atividades que favorecem a aquisição de conhecimento. A questão não está no material, mas no modo como ele é explorado. Pode-se dizer, portanto, que serve qualquer jogo, mas não de qualquer jeito.(MACEDO, et al., p.24, 2000).

Assim, os objetos de aprendizagem ajudaram os alunos a tomarem gosto pelas atividades e contribuíram para que os alunos conseguissem compreender conceitos básicos dos números racionais. Entretanto, os objetos por si só podem não ser suficientes, apontando para a importância da orientação do professor durante as atividades (seja explicando-a, seja na introdução um novo conceito e ou discutindo conceitos anteriores).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E.F.; MENEGHETTI, R.C.G.; PONTE, L. NUMRAC um objeto de aprendizagem como apoio ao Ensino de Matemática. In: Workshop sobre Informática na Escola -WIE e CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, XXIX. 2009. Bento Gonçalves-RS. **Anais...** p.1683-1692.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL . **Parâmetros curriculares nacionais (PCN):** Matemática/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2012

D'AMBROSIO, U. **Matemática, Ensino e Educação:** uma proposta global. São Paulo: temas & debates, 1991.

GAMA, C.L.G..**Método de construção de Objetos de Aprendizagem com aplicação em métodos numéricos.** Curitiba, 197 p., 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2007.

IEEE – INSTITUTE OF ELECTRICAL AND ELECTRONIC ENGINEERS. IEE1484.12.1-2002: **Draft Standard for Learning Objects Metadata**, 2002.

MACEDO, L. de **Aprender com Jogos e Situações-Problema.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, I.A. **O Lúdico na Aprendizagem de Matemática.** 2011. Faculdade UAB/UnB - Polo de Itapetininga. 58 p.

MENEGHETTI, R.C.G.; BARBOSA, E.F. Os números racionais enquanto objeto de aprendizagem em ambiente computacional: atividades iniciais.In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, IV. 2009. **Anais....** Universidade Católica de Brasília, 25 a 28 de Outubro de 2009. Promovido pela SBEM.

WILEY, D. A. **Learning objects and the new CAI:** So what do I do with a learning object?. 1999. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/objetosaprendizagem/11wiley_traducao.doc. Acesso em: 07 mar. 2013.

ANALISANDO AS POTENCIALIDADES DO DESENHO E DA ESCRITA NA DESCRIÇÃO DE FENÔMENOS FÍSICOS NOS RELATOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josiane de Almeida Trevisani¹
Moacir Pereira de Souza Filho²

INTRODUÇÃO

Nas primeiras séries do Ensino Fundamental há uma ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática. Isso se justifica pelo fato de que a criança está em processo de desenvolvimento formativo e essas abordagens propiciam a compreensão e o entendimento da fala e da escrita e, auxilia no raciocínio hipotético-dedutivo, o que de certa maneira “colabora com a compreensão do mundo” em que a criança vive (BRASIL, 1997, p.77-84).

Para Campos *et. al.* (2012), o ensino de ciências caracteriza-se pela a interação do sujeito com o mundo que o cerca e, isso faz com que o pensamento do aluno ganhe maleabilidade e amplie o seu horizonte no mundo do conhecimento. A proposta de situação-problema como procedimento metodológico, além da capacidade motivadora, possibilitará que a criança desenvolva o ato de pensar, tomar decisões, conviver em grupos, dentre outras.

Alguns trabalhos (CARVALHO *et al.*, 1998; GONÇALVES, 1991; SCHROEDER, 2007) mostram que é possível promover a alfabetização científica já nas primeiras séries do ensino fundamental numa abordagem em que o conteúdo a ser trabalhado se apresente como um desafio ou um problema a ser resolvido pela criança. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares sugere que a experimentação se constitua em uma das principais fontes na busca de informações. Isso ocorrer por um processo intrinsecamente dinâmico, onde há um confronto entre as ideias e, o aluno lança um “novo olhar” sobre sua hipótese inicial e pode verificar o limite do seu modelo explicativo. Assim, sugere-se que as atividades sejam organizadas de modo que os alunos ganhem progressivamente a capacidade de formular perguntas e suposições sobre o assunto em estudo; consiga registrar e organizar informações através de desenhos e/ou pequenos textos e; comunicar de modo oral ou escrito informações que sintetize e justifique suas ideias. Portanto, uma das formas de sistematizar os

¹Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente. E. M. “Vovó Silvéria” – Presidente Prudente/SP.

²Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP/Presidente Prudente e Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência – Bauru/SP.

conhecimentos adquiridos na ação do sujeito sobre o objeto de estudo, pode ser o de propor aos alunos uma síntese final, na forma de desenhos individuais e/ou a produção de pequenos textos escritos (BRASIL, 1997, p.77-84).

Segundo Sasseron e Carvalho (2010) a forma mais utilizada de comunicação é a linguagem oral, ou seja, a linguagem discursiva que ocorre em sala de aula. Para as autoras, a curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças da faixa etária do ensino fundamental propiciam diferentes formas de buscar e resolver problemas, assim como, de explicá-lo aos demais. No entanto, os registros na descrição de atividades investigativas por meio da escrita exerce a função de organizar conhecimentos já existentes, bem como de promover novas aquisições.

O registro escrito pode ser entendido como um processo argumentativo composto, pois além do texto, ele vem acompanhado de um desenho que atua como forma de auxiliar na exposição dos significados construídos, sintetizando o discurso e organizando as informações das ideias.

Esta pesquisa é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigido como requisito ao término do curso de licenciatura em Física da Unesp, campus de Presidente Prudente. A atividade desenvolvida em sala de aula se baseou na proposta denominado “o experimento do barquinho”, sugerida pelo Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física da USP - LaPEF (CARVALHO *et al.*, 1998). O processo investigativo encontra-se fundamentado na teoria de Jean Piaget (1896-1980). Os aspectos teóricos do pensamento de Piaget nos possibilitaram conhecer e entender as características da faixa etária investigada. A seguir, apresentaremos os aspectos teóricos; o trabalho empírico de coleta de dados; seguido da apresentação e análise dos resultados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Piaget, a *adaptação* é um processo dinâmico e contínuo no qual a criança reconstrói suas ações e ideias em relação a novas experiências. O conhecimento humano se desenvolve por meio de um processo de *auto-regulação (feedback)* com ambiente, que leva a uma reconstrução interna. A *adaptação* aciona dois mecanismos para se atingir o equilíbrio: *assimilação* e *acomodação*. O *primeiro* mecanismo, a *assimilação* é um processo de entrada de sensações ou experiências, onde o indivíduo incorpora elementos do mundo exterior, ao agir sobre eles. Já o *segundo* mecanismo, ou seja, a *acomodação* é um processo ajustado de saída, que consiste numa tentativa de comunicar-se com o meio. O indivíduo se modifica a fim de se

adaptar a esses novos conhecimentos adquiridos em sua interação com o meio. O primeiro processo é continuamente balanceado pelo segundo. Os dois funcionam simultaneamente em todos os níveis biológicos e intelectuais e, possibilitam o desenvolvimento tanto físico como cognitivo do sujeito (PULASKI, 1986, p. 21-8).

Piaget considera que a *maturação* interior do sistema nervoso é um fator potencial para assimilar e estruturar novas informações. Uma criança não é capaz de pensar como um adulto porque ainda não dispõe de estruturas lógicas. Outro fator fundamental para explicar o desenvolvimento cognitivo é a *experiência*. A partir da experiência a criança constrói dois conhecimentos: o *conhecimento físico* que consiste em agir sobre os objetos e ver como eles reagem e o *conhecimento lógico-matemático*, onde a criança, ao agir sobre esses objetos, constrói relações lógicas em sua mente. Outro fator relevante é a *transmissão social*, ou seja, as informações apreendidas com outras crianças ou transmitidas no processo de educação pelos pais, professores ou livros. Durante o processo de *equilibração* surgem estados progressivos de equilíbrio. Esses estados não são permanentes, pois em um sistema aberto, baseado na resposta do ambiente, sempre emergem novos conflitos ou questões (PULASKI, 1986, p. 21-8).

As principais preocupações de Piaget é compreender o como se desenvolve o pensamento e a linguagem do sujeito. Ele entende que o conhecimento é uma relação evolutiva entre a *criança* e seu *meio*. Neste relacionamento com o meio, a criança exhibe algumas estruturas de pensamento e ação, que Piaget denominou de *estágios*. Assim, ele desenvolve um trabalho empírico de investigação analisando o indivíduo desde o nascimento até a adolescência ou vida adulta. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo pode ser dividido em quatro *estágios* cognitivos distintos: *sensorio-motor*, *pré-operatório*, *operatório-concreto* e *operatório-formal*.

Os sujeitos investigados nesta pesquisa (que possuem mais que 7 ou 8 anos) podem ser classificados na fase que corresponde às *operações lógicas*. Neste estágio, as crianças já conseguem compreender elementos básicos da matemática (noção de número, classificação e ordenação de elementos, etc.); as crianças também adquirem noções espaciais e relações de ordem temporal (antes e depois); e é capaz de perceber a conservação da substância, massa, etc. Portanto, acreditamos ser possível a introdução de conceitos físicos elementares a essas crianças. Neste estágio, é importante que as crianças possam manipular os objetos, pois as operações concretas estão sempre ligadas a ação. A estrutura lógica do pensamento sobre esta ação pode ser compreendida pelas palavras que a acompanham, pois um pensamento lógico é

necessariamente um pensamento social. Desta forma, de acordo com Piaget (1961b, p. 215), “a permuta constante de ideias com os outros, é precisamente o que permite descentrar-nos, assegurando-nos a possibilidade de coordenar interiormente as relações provindas de pontos de vistas distintos”.

Para Piaget (1961a), *linguagem socializada*, que ocorre aproximadamente entre os 7 ou 8 anos de idade, tem por finalidade comunicar o pensamento. A principal característica desta fase é, basicamente, transmitir a informação a alguém; criticar ou dar ordens aos colegas e, questionar algo utilizando um conjunto de perguntas e respostas (PIAGET, 1961a, p. 69). As consequências e as hipóteses dos estudos de Piaget sobre nosso trabalho, diz respeito ao estudo da lógica em crianças que já atingiram o estágio *operatório-concreto* e já adquiriram uma *linguagem socializada*.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de origem qualitativa (TOZONI-REIS, 2007) e se fundamenta na proposta do LaPEF (Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Esta equipe dispõe de uma série de vídeos propostos para o professor do Ensino Fundamental. Utilizamos a atividade denominada o “problema do barquinho”³ (CARVALHO et. al., 1998, p 77-85), cujo problema consiste em colocar o maior número de objetos (arruelas) sobre um barquinho feito com folhas de papel alumínio, sem que este afunde.

A atividade foi aplicada no segundo semestre de 2010 em uma escola pública municipal da periferia de Presidente Prudente. Participaram desde estudo, além da pesquisadora, a professora de ensino fundamental e 27 alunos da 3ª série (4º ano) do 1º ciclo do ensino fundamental, com idades variando entre 8 a 10 anos de idade.

O trabalho se dividiu na apresentação do problema proposto e exposição dos materiais a serem utilizados; divisão da classe em cinco grupos de alunos para resolução do problema; exposição e discussão em círculo por parte dos alunos sobre como fizeram a atividade e, por que obtiveram esses resultados, estabelecendo ligações entre a atividade proposta e situações cotidianas; e por fim, a confecção de relatórios e desenhos pelas crianças.

Cada grupo de alunos recebeu uma bacia contendo água, 1 folha de papel alumínio para cada integrante do grupo (com aproximadamente 30 centímetros cada lado), e um saco contendo 22 (vinte e duas) arruelas.

³(http://paje.fe.usp.br/estrutura/index_lapef.htm).

O professor apresentou aos alunos o problema a ser resolvido: *Como será que a gente faz para construir um barquinho que, na água, consiga carregar o maior número de pecinhas (arruelas de metal), sem afundar?* Portanto, as crianças são desafiadas a construir um barquinho que possa carregar o maior número possível de arruelas, sem afundar.

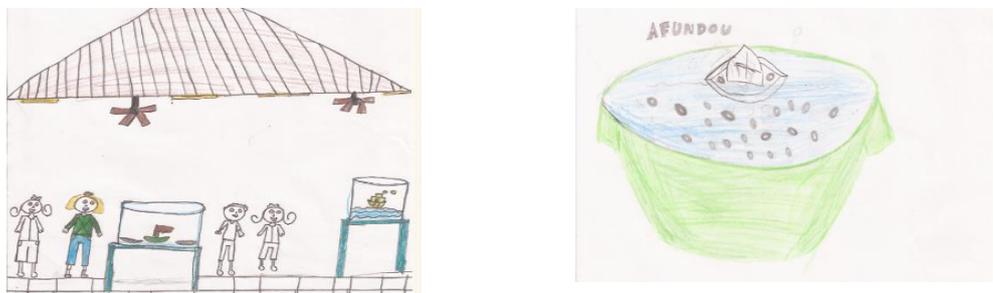
Existem neste problema dois conceitos físicos envolvidos. Primeiro, a *relação entre a massa e a área do casco do barco*. Sabe-se que um corpo afunda se sua densidade for superior a densidade da água. Uma vez que a densidade é a razão entre massa e volume, “a massa não é a única variável responsável pela flutuação, sendo a área do casco outra condição determinante”. Um segundo conceito diz respeito a *condição de equilíbrio*, pois “a distribuição uniforme das arruelas evita que o barco gere, o que faria a água transbordar por um de seus lados” (CARVALHO, et. al., p. 79).

DISCUSSÃO

Fizemos previamente uma análise em quatro trabalhos feitos pelos alunos Souza Filho, Trevisani e Araya (2011) e Souza Filho e Trevisani (2012), mas a análise se pautou no processo de uma forma geral e os trabalhos dos alunos foram utilizados apenas para ilustrar. Neste artigo, o objetivo é uma análise pormenorizada no trabalho escrito de todos os alunos participantes da pesquisa.

Utilizaremos nesta análise a presença da escrita e do desenho segundo Sasseron e Carvalho (2010) e as categorias propostas por Campos *et. al.* (2012) que verifica o aspecto tipológico da fala das crianças. Para análise vamos apresentar alguns desenhos mais relevantes e montaremos um quadro e a seguir explicitaremos alguns trechos dos textos redigidos pelos estudantes.

Figura 1 – Desenho de alguns alunos (a título de ilustração)





Podemos verificar por meio da Figura 1, a riqueza de detalhe com que os alunos expressam a atividade desenvolvida em sala. Como expressam Sasseron e Carvalho (2010) “[...] é preciso notar que seu texto escrito vai além da figura que mostra: ele é mais rico em detalhes sobre as relações existentes e, por isso, é possível compreender, com mais coerência como as variáveis do jogo se relacionam e quais as consequências que daí pode advir”.

Aspectos tipológicos e a descrição do que representa cada categoria:

- Exposição – apresenta o experimento
- Relato – descreve o experimento cronologicamente
- Estabelece relações – estabelece relações entre as grandezas
- Argumenta – o aluno se posiciona
- Faz inferências – Conclui sobre um resultado

Quadro 1 – Categorias apresentadas pelos alunos

Aluno	Exposição	Relato	Estabelece relações	Argumenta	Faz inferências
1	X	X	Não	X	X
2	X	X	X	X	X
3	X	X	X	X	X
4	X	X	X	X	Não
5	X	X	Não	Não	Não
6	X	X	X	X	Não
7	X	X	Não	X	X
8	X	Não	Não	Não	Não
9	X	Não	Não	X	Não
10	X	Não	X	X	X
11	X	Não	Não	Não	Não
12	X	Não	Não	Não	Não
13	X	Não	X	X	X
14	X	Não	Não	Não	Não
15	X	Não	Não	Não	Não
16	X	X	Não	Não	Não
17	X	Não	X	Não	X
18	X	X	Não	Não	Não
19	Não	Não	X	Não	Não
20	X	X	Não	X	X
21	X	Não	Não	Não	Não
22	X	Não	Não	Não	Não
23	X	Não	X	X	Não
24	X	X	Não	X	Não
25	X	Não	Não	Não	Não
26	X	Não	Não	X	X

27	X	Não	Não	Não	Não
----	---	-----	-----	-----	-----

Podemos verificar por meio do *Quadro 1* que embora nem todos alunos apresentaram todas as categorias desejáveis, houve muitos alunos que apresentaram pelo menos duas categorias e alguns que se destacaram por apresentar em seus textos todas as categorias (alunos 2 e 3).

Para ilustrar a “fala” dos alunos daremos a seguir alguns exemplos de cada categoria proposta por Campos et. al. (2012).

Exemplos:

- Exposição

[Aluno 10] - *Nós fizemos um barco e colocamos papel alumínio emendado um no outro [...]*

[Aluno 24] - *Tinha 22 pecinhas para colocar dentro do barquinho [...]*

[Aluno 04] – *[...] o barquinho afundou porque as pecinhas estavam juntas e misturadas e, também, estava com água dentro [do barco], o papel estava molhado e pesado e, também estava muito amassado.*

- Relato

[Aluno 06] - *É assim que você faz um barquinho: pegue uma bacia e ponha água; depois ponha o barquinho e depois coloque as arruelas.*

[Aluno 16] - *Nós começamos fazendo um navio, e depois, fizemos um barco redondo, e depois, nós começamos a fazer um barco grande [...]*

- Estabelece relações

[Aluno 02] - *Primeiro a gente fez um barco [...] Depois fomos pondo [as pecinhas] uma por uma, só que a gente colocava muito de um lado, e ele afundava. Se a gente colocar o mesmo peso de todos os lados, ele não afunda.*

[Aluno 13] - *[...] descobri que se colocar todo peso no mesmo lugar ele afunda. Nós temos que colocar o mesmo peso separado.*

- Argumenta

[Aluno 20] – *O primeiro barco foi aquele que todo mundo sabia fazer, e não deu certo. Já no segundo [barco] a gente teve uma ideia, a gente pôs duas folhas e fizemos um quadrado, e para dar certo, a gente pôs todas as pecinhas esparramadas, e deu certo!*

- Faz inferências

[Aluno 01] – *Nós [o grupo] ficamos muito felizes. Eu adorei essa “coisa” de barco!*

[Aluno 26] - *Eu e meus amigos, tivemos a ideia de fazer um barco de papel para ver se flutuava. Meu amigo disse: não vai funcionar [...] Nós fizemos, e então ele disse: Não é que funciona mesmo!*

As escritas dos alunos expressam que antes de colocar sua ideia no papel, esses estudantes refletem sobre o que foi feito. Eles são capazes de refletirem, argumentarem e se posicionarem frente a atividade desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções (desenhos e escrita) dos estudantes revelou grande envolvimento dos alunos na tentativa de solucionar o problema proposto e um alto nível de interação entre os elementos dos grupos. Esse artigo pôde mostrar a relevância da introdução de conceitos físicos nas primeiras séries do ensino fundamental, não só do ponto de vista *conceitual*, como também sob a perspectiva *motivacional*. Antes de resolver a situação proposta o grupo pôde dialogar e refletir sobre o problema colocado. Assim, surgiram hipóteses de fazer outros formatos de barcos e de distribuir as arruelas uniformemente pela superfície do barco. Pudemos verificar que a alegria dos alunos em terem contribuído com ideias e soluções foi imensa e expressa nas frases: [...] com confiança, nós conseguimos! A gente conseguiu! Deu muito certo! Nós ficamos muito felizes! Eu vou mostrar o barco (em relação ao desenho). [...] nós fomos campeões sete vezes! Eu adorei “essa coisa” de barcos! Verificam-se, também nos textos, que muitas crianças utilizam a primeira pessoa do plural (nós, a gente) demonstrando uma capacidade de atuar em grupos.

A análise utilizando as categorias propostas por Campos et. al (2012): *exposição, relato, estabelece relações, argumenta e faz inferências* nos permite verificar que a diversidade na forma de redigir sobre o que foi feito, alguns se limitando a expor o problema e, outros apresentando todos os elementos que demonstram relações entre as variáveis e o entendimento do fenômeno científico. Neste sentido, os alunos começam a organizar e processar as informações que adquire com a atividade experimental.

Carvalho et. al. (1998, p. 22) salientam que essas atividades promovem o *saber fazer* e o *compreender*, pois criam condições para que as crianças consigam relatar o “*como*” e “*o porquê*” fizeram para que o problema tenha dado certo. Assim, esses alunos têm oportunidade de construir sua compreensão dos fenômenos físicos envolvidos na resolução do problema. Segundo Schroeder (2007), o que se propõe ao

desenvolver atividades que trabalhem com conceitos físicos nesta faixa etária, é desafiar os alunos a resolverem problemas de forma cooperativa, refletindo sobre suas ações.

Conclui-se que é possível trabalhar conceitos físicos no primeiro ciclo do ensino fundamental. Não a física cientificamente estruturada, mas a física que faz sentido para o aluno, que o desafia na busca por novas alternativas. Atividades como esta, estimulam e desenvolvem no aluno a capacidade de formular perguntas e suposições sobre determinado assunto, organizar e registrar informações de diversas formas, como a escrita, o desenho e gráficos.

Nesta etapa da escolaridade, o importante é despertar o interesse *motivacional* nas crianças pela Física, despertando o gosto pela disciplina. Acreditamos que, proporcionado experiências prazerosas neste nível de ensino e trabalhando a Física de modo “vivo” e atual, posteriormente os estudantes terão facilidade no entendimento do conhecimento socialmente estabelecido e cientificamente aceito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

CAMPOS, B. S. et al. Física para Crianças: abordando conceitos físicos a partir de situações problemas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. v. 34, n. 1, p. 1402, 2012)

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

GOMES, L. C.; BELLINI, L. M. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Jean Piaget: possíveis implicações para o ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, p. 2301, 2009.

GONÇALVES, M. E. R. **O conhecimento físico nas primeiras séries do primeiro grau**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Física, Departamento de Física Experimental, São Paulo, 1991.

PIAGET, J. **A linguagem e o Pensamento da Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961a.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961b.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1986.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Escrita e Desenho: análises de registros elaborado por alunos do ensino fundamental em aulas de Ciências **Rev. Brasileira de Pesquisa de Educação em Ciências**. v. 10, n. 12, 2010.

SCHROEDER, C. A importância da física nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. **Rev. Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 1, p. 89-94, 2007.

SOUZA FILHO, M. P.; TREVISANI, J. A. Inserindo conceitos Físicos no Ensino Fundamental: uma abordagem construtivista. **Física na Escola**, v. 2, 2012.

SOUZA FILHO, M. P.; TREVISANI, J. A.; ARAYA, A. M. O. Trabalhando conceitos físicos no ensino fundamental: o experimento do barquinho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, III. 2011. **Anais....** Bauru: 2011.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2007. 136p.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: ABORDAGENS EM SALA DE AULA E A PRÁTICA DOCENTE

*Filipe Pimenta Carota¹
Genaro Alvarenga Fonseca²
Vânia de Fátima Martino³*

INTRODUÇÃO

Este projeto busca analisar, primeiramente, a maneira com que o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação, implementou a Proposta Curricular de orientação pedagógica sobre os currículos escolares e as matérias específicas no ano de 2008. Desta maneira, utilizando-se da proposta para a pesquisa, utiliza-se o recorte da disciplina de história e sua estruturação na referente proposta. Desta maneira, é necessário observar de que modo os referencias metodológicos para o ensino de história se apresentam na organização curricular, na construção de habilidades e se articulam com as sistematizações das práticas pedagógicas em sala de aula, somando-se o papel do professor no processo educacional.

Neste marco cronológico de 2008, abarca-se um período de reestruturação organizativa educacional das escolas públicas estaduais, implementadas pelo então Governador do estado José Serra, o que certamente, alia está reestruturação com um projeto político governamental que fornecerá as bases da contextualização do estabelecimento da referida proposta. Da mesma maneira, o estado de São Paulo marca um recorte espacial do âmbito de estudos no desenvolvimento do trabalho.

Para tanto, utilizar –se - a como fonte de investigação o texto original da Proposta Curricular, apresentado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, abordando sua apresentação e sua divisão dos componentes específicos em cada disciplina do ensino através da grade curricular para o Ensino Fundamental II.

Como objetivo da pesquisa busca-serefletir e analisar os processos de implementação da Proposta Curricular para as escolas estaduais de São Paulo, tendo como foco o ciclo II do Ensino Fundamental, bem como as concepções acerca do ensino de História nelas abordadas e os temas abordados relacionados a esta modalidade educativa. Analisar o processo de organização curricular e as práticas pedagógicas em História através das orientações fornecidas pela Proposta Curricular,

¹Graduando em Bacharelado e Licenciatura em História na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus de Franca. lipecarota@gmail.com

²Prof. Dr.Dep. de Ciências Sociais e Educação da UNESP/Campus de Franca gafonseca@uol.com

³ Profa DraDep. de Ciências Sociais e Educação da UNESP/Campus de Franca vaniamartimo@uol.com.br

sua estrutura curricular organizativa e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas apresentadas ao longo da fonte documental, e verificar a maneira com que a Proposta Curricular específica para o ensino de História relaciona a atuação da prática docente para a disciplina por meio de seus referenciais metodológicos e ações pedagógicas.

METODOLOGIA

O material investigativo a ser analisado neste trabalho constitui-se de fontes específicas sobre a estrutura e a organização sistemática da Proposta Curricular para o estado de São Paulo no que diz respeito ao ensino de História e obras referências sobre o tema a ser desenvolvido ao longo da pesquisa e do levantamento de dados.

Para fundamentação teórica far-se-á a utilização de conhecimentos pedagógicos desenvolvidos pelas correntes educacionais dentro do campo de Ensino de História e Currículo Escolar, bem como de uma compreensão histórica sobre o momento da composição da Proposta Curricular em 2008, analisando processos de rupturas e permanências.

Assim, propõe-se uma análise por meio de uma concepção histórico – crítica dos processos educacionais, cujo objetivo encontra-se em conhecer até que ponto o ensino de História e as práticas pedagógicas foram apresentadas na Proposta Curricular para educação no estado de São Paulo, imprimindo marcar que caracterizam a atuação docente e as linhas metodológicas utilizadas na rede para os processos educativos na disciplina estudada.

Metodologicamente, este processo ocorrerá de forma apresentada nos objetivos proposta através da organização de um plano de atividades a ser executado, contemplando, para tanto, as diferentes fases de construção da pesquisa, bem como, da análise de resultados que serão obtidos, prezando primeiramente, pelo levantamento bibliográfico e das fontes documentais em gerais trabalhadas.

Em seguida, realizar-se-á a leitura a priori, seguida do fichamento a posteriori das obras e as fontes documentais selecionadas ao longo do processo anterior. Terminado este processo, torna-se necessário analisar a bibliografia lida e as fontes selecionadas a fim de estabelecer uma discussão dos resultados parciais do andamento da pesquisa, que comporá neste momento o relatório parcial, bem como, a fundamentação da construção de um corpo teórico referencial para o relatório final de conclusão da pesquisa.

Da mesma forma, a constituição do plano de trabalho leva a um processo de construção do objeto divididos em três partes. Na primeira parte, destinar-se-á a

elaborar o desenvolvimento do objeto onde abordaremos os processos de implementação e as concepções do ensino de História que são apresentados na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, passando pelas suas rupturas e permanências, bem como pelos temas por ela abordados. Já na segunda parte trataremos sobre a organização escolar e as práticas pedagógicas em História, buscando referenciais no currículo escolar ao longo da proposta e a sala de aula como espaço onde tais práticas se efetivam.

Por fim, será tratado sobre a atuação docente na aplicação do currículo de História, através da compreensão de que visão da história é apresentada ao longo deste currículo aliada as metodologias das práticas pedagógicas apresentadas pelo professor, para então se compreender as práticas pedagógicas para o ensino de história aplicado nas escolas da rede pública do estado de São Paulo no ciclo II do Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO

Conforme pontua o texto inicial de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo⁴, o documento básico apresentado tem como princípios orientadores, desenvolver uma escola que seja capaz de promover em seus alunos competências ditas como indispensáveis ao enfrentamento dos respectivos desafios nas esferas sociais, culturais, ou mesmo profissionais que o mundo contemporâneo coloca frente ao público estudantil. Desta maneira, sua construção busca uma abordagem a fim de caracterizar uma sociedade do conhecimento e das pressões que os jovens cidadãos são submetidos, propondo, da seguinte forma, um conjunto de princípios orientadores para a prática pedagógica em sala de aula, onde as escolas possam se preparar para tornar aptos seus alunos neste novo tempo.

Para Carla Bassanezi Pinsky (2010), em seu livro “Novos Temas nas Aulas de História”, a autora compreende que este processo de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula envolvem temas que perpassam o dia – a – dia dos educandos através de diferentes significativos. Desta forma, sua obra dialoga com estes princípios da Proposta Curricular uma vez que o Pinsky tem como objetivo construir uma reflexão acerca do ensino de história e o seu desafio. Mas qual é este desafio? Segundo a mesma pontua, o ensino de história deve renovar-se acompanhado do desenvolvimento dos estudos acadêmicos gerados no âmbito das

⁴São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. **Apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. In: Proposta Curricular para o Estado de São Paulo: História. São Paulo: SEE, 2008. p.08

universidades, de forma a apresentar e relacionar os novos temas, que podem e devem ser incorporados, como parte do olhar sobre a História no seu processo de ensino. Deste ponto em diante, se torna possível que o aluno possa partir para novas e enriquecedoras visões do mundo.

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades, das representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (PINSKI, 2010)

Neste objetivo, ao tratar sobre as referências específicas para a disciplina de história, a narrativa da proposta toma uma visão pluralista de forma a conciliar os temas curriculares do ensino de história com os saberes que os alunos apresentam pautados em experiências particulares, ou seja, onde os mesmos possam se compreender como partes e agentes de um tempo histórico, tal como em outros momentos dos diversos ciclos da própria história. Diz o texto:

[...] a disciplina deve funcionar como instrumento capaz de levar o aluno a perceber-se como parte de um amplo meio social. Assim, mesmo partindo de relações mais imediatas, como a família, por meio do estudo da História, o aluno poderá compreender as determinações sociais, temporais e espaciais presentes na sociedade. Por isso, recomenda-se que o desenvolvimento da capacidade de leitura, reflexão e escrita – objetivo central da proposta – parta de situações cotidianas, para avaliar as influências históricas (portanto, sociais e culturais) que condicionam as formas de convivência social. A História funcionária, assim, como uma espécie de espelho do tempo, mostrando imagens que, embora intangíveis, vão sendo desenhadas pela curiosidade de cada observador á busca de conhecimento.⁵

Dentro deste papel, em que o aluno figura como o agente histórico, Carmem Guerreiro (2012) contrapõe a proposta, já que o aluno deveria, por meio dos currículos executados em sala de aula, desenvolver no fim do período, uma série de habilidades esperadas por meio da elaboração. Percebe-se esta posição da autora em seu artigo “A busca pelo currículo”, publicado na Revista Educação, em que a mesma diz:

O modelo de currículo adotado pela Secretaria Estadual de São Paulo em 2008 traz um elevado nível de prescrição: o documento é claro e objetivo, sistematizando em tabelas o que os alunos devem saber em termos de conteúdo em cada disciplina de cada série. Os

⁵São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.** In: Proposta Curricular para o Estado de São Paulo: História. São Paulo: SEE, 2008. p.42

conteúdos são relacionados a uma série de habilidades esperadas que o aluno desenvolva no fim do período, que são vinculadas a atividades que correspondem ao que os professores devem realizar em sala de aula

Paralelamente, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2003), em sua obra “Ensino de História: Fundamentos e Métodos” visa abordar os aspectos do ensino e da aprendizagem referentes à disciplina de História do ponto de vista dos problemas teóricos que fundamentam o conhecimento escolar no que tange aos problemas das práticas desenvolvidas em sala de aula. Estabelece, portanto, uma ligação entre a organização do curricular escolar para o ensino de história, as práticas pedagógicas desenvolvidas e o papel do professor ao longo do processo. A História, enquanto conhecimento escolar possui uma história que é brevemente apresentada, a fim de proporcionar ao leitor reflexões sobre o atual momento da disciplina no processo de reformulações curriculares. O peso da tradição escolar, somado as mudanças do perfil dos alunos atendidos na rede de ensino público estadual paulista e os impactos do mundo tecnológico, estão inseridos nestas transformações.

Assim, pode-se perceber que a prática pedagógica e o currículo de história teriam como perspectiva uma relação espaço – tempo dentro da compreensão individual em uma estrutura coletiva, o que na visão de Jacques Ardoino (2003) eleva projetos de um plano individual para um plano social, ou seja, conduz as práxis da vida humana no seu tempo.

Do mesmo modo, quando trata-se do papel do professor na aplicação da Proposta Curricular, a organização em relação referente ao currículo escolar para o ensino de história e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula da rede, são abordadas de forma a dedicar parte de sua apresentação inicial em pontuar sobre o Caderno do Professor, ou seja, um conjunto didático – pedagógico em que são apresentadas as respectivas situações de aprendizagem que orientam a prática pedagógica docente em sala de aula na utilização do referencial proposta no documento, tanto para a gestão da aula, quanto para avaliação e recuperação. Soma-se ainda, que tais cadernos trazem outras sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas que organizam experimentações para projetos coletivos ou atividades a serem realizadas extraclasse com estudos interdisciplinares.

Já para Maria Auxiliadora Schmidte Marlene Cainelli (2010) os livros didáticos oferecem contribuições teóricas e práticas que são necessárias para todos os educadores que desejam modificar seu estilo do fazer pedagógico no cotidiano do ambiente da sala de aula. Deste objetivo, sua obra se dirige aqueles que buscam

interagir com a criança e o adolescente, participando vivamente de seu desenvolvimento global, ou seja, em todas as áreas de vivência e os múltiplos contextos em que o mesmo se situa. Assim, ao ensinar história, o professor pode utilizar-se de uma metodologia a partir de documentos e da construção de processos de narrativas históricas a fim de se empreender um estímulo aos alunos de reconstruir o saber histórico no espaço da sala de aula.

Linha semelhante que segue William Sanches (2009) em sua obra “Pedagogia do Compromisso: Responsabilidades na prática do educador” em que o autor pontua que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores levam a uma evolução dos estudos e do aprendizado como partes importantes da formação social, moral e intelectual de um indivíduo, neste caso, o aluno. Assim, a atuação em sala de aula pelo professor garante o acesso ao conhecimento e à cultura de todos referente a sociedade.

Para fundamentar e compreender esta estruturação em uma abordagem que relacione, por fim, natureza, sociedade e educação, ou seja, que ligue a contemporaneidade, conforme objetiva a proposta, o professor poderá utilizar-se de modelos pedagógicos de Freinet, conforme pontua Maria Evelyn Pompeu do Nascimento (1995) ao abordar sobre a educação e a mudança social, somada aos seus objetivos culturais e sociais e o idealismo de Freinet.

Sobre o recorte de espaço e tempo, busca-se observar pontos elencados na tese de livre docência de autoria de Célia Maria David (2008), em que a autora busca compreender os processos de rupturas e permanências apresentadas na redação oficial da Proposta Curricular, analisando, através de uma síntese histórico – pedagógica e legislativa que regulamentaram o ensino de história no estado de São Paulo no decorrer do século XX e início do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o percurso da pesquisa investigativa à qual este projeto direciona-se, entende-se que, para compreender o ensino de história na Proposta Curricular para o estado de São Paulo, se constitui de fundamentação importante uma análise de sua implementação e a concepção acerca do ensino de história que encontra-se ao longo de seu texto. Para tanto, a obra “Novos Temas nas Aulas de História” de Carla Bassanezi Pinsky auxilia a compreender como os temas da atualidade podem se relacionar a implementação de uma diretriz geral para todas as escolas estaduais no que se refere a esta modalidade específica do ensino.

No que tange a organização da relação referente ao currículo escolar para a disciplina de história e as práticas pedagógicas que são abordadas no âmbito da sala de aula, além da leitura da proposta na divisão curricular e as habilidades construídas ao longo da divisão por bimestres, as obras “A busca pelo Currículo” de Carmem Guerreiro, “Ensino de História: Fundamentos e Métodos” de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) e “Para uma Pedagogia Socialista” de Jacques Ardoino (2003), busca-se estabelecer o diálogo entre os autores, uma vez que para Guerreiro há uma crítica em cima da composição do currículo escolar, para Bittencourt (2003) há uma relação entre a história ensinada e a própria história e Ardoino (2003) afirma que as ações individuais se elevam para ações coletivas.

Por fim, a atuação do professor em sala de aula perpassa o discurso oficial encontrado no texto da proposta, atingindo o diálogo com Sanches (2009) em “Pedagogia do Compromisso: Responsabilidade na prática do educador”, com Schmidt e Cainelli (2010) em “Ensinar História” e com Nascimento (1995) “A Pedagogia de Freinet: Natureza, Educação e Sociedade” a fim de compreender a atuação deste professor em sala, dentro de uma concepção curricular e a docência em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. **Para uma Pedagogia Socialista**. Brasília: Plano, 2003
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa: In: OLIVEIRA, Marcus A. Tamborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (Orgs). **História das Disciplinas escolares no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação da Editora Unesp, 1999.
- DAVID, Célia Maria. **Currículo de história - mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo**, 2008. Tese (Livre Docência) -Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2010, 253 p.
- FONSECA, Selma G. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- _____. **Didática e prática de ensino em História**. Campinas: Papyrus, 2003.
- GUERREIRO, Carmem. A busca pelo Currículo. **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, v. 15, n. 180, pp. 22 á 35.
- NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu. **A Pedagogia de Freinet: natureza, Educação e Sociedade**. Unicamp, Campinas, 1995.
- NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Potiguara Acácio. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Novos Temas nas Aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** In: Proposta Curricular para o Estado de São Paulo: História. São Paulo: SEE, 2008.

———. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de História.** Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2008.

SANCHES, William. **Pedagogia do Compromisso:** responsabilidade na prática do Educador. São Paulo, Mundo Mirim, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História:** pensamento e ação na Sala de Aula. São Paulo: Scipione, 2010.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Ensinar e Aprender História:** histórias em Quadrinhos e Canções. Curitiba: Base Editorial, 2009.

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PROXIMIDADE E/OU DISTANCIAMENTO NOS DISCURSOS E ESTUDOS

Andrea Pacheco Silva¹
Marcia Cristina Argenti Perez²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a proximidade e/ou distanciamento do discurso oficial e de algumas pesquisas acadêmicas, em relação ao Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso das crianças de seis anos de idade no 1º ano do Ensino fundamental.

A pesquisa estabelece como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico de recentes publicações de órgãos oficiais, disponibilizadas no site do Ministério da Educação, acerca da Escola de 9 anos e de estudos acadêmico-científicos, sob a ótica do referencial histórico cultural e alguns diálogos com a Sociologia da Infância, que destacam às especificidades da infância, cultura infantil e cultura escolar.

O dia 06 de fevereiro de 2006 tem como marco a sanção da lei 11.274, por parte do presidente Luis Inácio Lula da Silva, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos nas escolas tendo como principal foco melhorar as condições, os currículos, as interações sociais, assim propiciando mais tempo abio para a alfabetização e o letramento dessas crianças aumentando sua permanência na instituição escolar.

Faz-se a partir de então necessários debates, reflexões, não somente sobre a reestruturação das escolas enquanto espaço físico,as mudanças curriculares bem como a capacitação dos professores que irão recepcionar essas crianças que a partir desse momento se encontram em um cenário muito diferente do que a cercava nos modelos de pré escola.

Desde a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, fica permitida matricula de alunos de seis anos no ensino fundamental, posteriormente em 09/01/2001 mediante a Lei nº10.172 fica estabelecido como meta da educação nacional o ensino de nove anos. Em 16 de maio de 2005, é alterada a LDB e torna-se obrigatória matricula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

1 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: dea.unesp@gmail.com

2 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.

Seguindo essa linha do tempo chegamos a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 onde é novamente modificada a LDB assim fixando o prazo até 2010 para implantação do sistema e adequação da lei.

Em Perez (2009), apresentamos discussão sobre o entendimento do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental não poder se restringir apenas às alterações estruturais, sem o acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais nesse nível de ensino. Esta compreensão passa a ser emergencial, principalmente pelo histórico de distorções entre programas e ações governamentais e suas discontinuidades nas práticas escolares.

Essas criança hoje ingressante do ensino fundamental aos seis anos não é necessariamente uma criança que se alfabetizará no primeiro ano, é de conhecimento que há em uma sala várias realidades, crianças que já tem contato com letramento, com cálculos, e a leitura e por outro lado as crianças que tem seu primeiro contato nesse momento, que por vezes não tiveram acesso a pré escola, por diversos motivos e mesmo que tenham frequentado a mesma, essa não garante a sua homogeneidade no momento da alfabetização.

Perez (2012) defende que a criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. Nas palavras de Perez (2012, p.27) “Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial para suas aprendizagens e desenvolvimento”.

Como diria Dornelles (2005), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

Para Perez (2012) é válido, também, não podermos deixar de rever práticas escolares que tendam a uma “didatização” das atividades lúdicas, como bem lembra Wajscop (2001) ao tratar das situações de propostas pedagógicas que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja trabalhado unicamente em prol de um objetivo escolar predeterminado.

Claro que a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

É estabelecida por lei a carga horária de oitocentas horas anuais onde se devem ministrar todos os conhecimentos citados, isso engessa boa parte dos professores, que se tornam preocupados apenas em cumprir esse roteiro, e não é difícil encontrar escolas onde o lúdico foi abolido dando prioridade a roteiros de estudos arcaicos sem demais preocupações.

Fica comprovada a necessidade do olhar minucioso do educador para uma sala agora mais mista em relação aos níveis de conhecimento e mais do que nunca a necessidade de respeito ao cognitivo de cada criança como indivíduo.

No momento em que nos debruçamos para pesquisar sobre, as mudanças e suas intenções, nos deparamos com vários questionamentos, alguns com um viés mais prático outros com um seguimento mais burocrático.

Nas salas de aula brasileira encontramos professores engajados no aperfeiçoamento e aprimoramento de seu material didático, de seu currículo, lançando mão assim de todos os materiais disponibilizados pelo governo e ministério competente. Em contrapartida há professores ainda preocupados apenas com a atividade de forma automatizada que não tem conhecimento das leis e superficialmente entendem as necessidades dessa demanda de crianças agora mais novas na faixa etária dos seis anos principalmente com que se refere ao lúdico e sua importância em sala de aula.

O governo ainda deixa a desejar quando permite que algumas escolas atendam essa demanda sem estruturas físicas compatíveis ao tempo de permanência

dessas crianças, nesse espaço os detalhes são importantes e fazem a diferença, por exemplo a disposição das mesas e cadeiras, o visual da sala, o material a ser utilizado, a forma com que o educador se dirige a criança, sem vê-lo como alguém que já tem plena consciência da mudança mas sim um indivíduo com bagagem, história e esta em fase de transição onde o novo não pode ser considerado algo que amedronta e sim que acolhe.

Não deve haver um movimento de se eximir de responsabilidade, de procurar culpados ou fatos isolados para justificativa de possíveis fracassos nessa alfabetização, assim acabando por criar um movimento de comodismo onde o governo olha para seus acertos responsabilizando professores e professores fazem o mesmo com o governo.

Há de se colocar a criança como foco principal dessa mudança, há de se olhar para essa lei como algo consolidado onde não cabe mais repulsa e sim trabalho para seu aperfeiçoamento visando assim o bem estar, o crescimento, a evolução dessa criança não só como aluno mas sim como ser pensante, cidadão que irá contribuir para a evolução do país.

Devemos considerar as diferenças entre as crianças que vivem em grandes cidades rodeadas de tecnologia e as crianças que crescem no campo, aprendendo desde cedo a brincar e interagir com a natureza.

Esforço em vão, não levar essas eminentes diferenças em consideração no momento da alfabetização. Este primeiro ano deve ser visto como primeiro contato do percurso de uma vida escolar, de muito dependerá esse primeiro contato, suas experiências nas séries subsequentes serão reflexo desse momento único e importante de ingresso em um mundo totalmente desbravador, tanto para o aluno quanto para o professor.

Documentos oficiais (BRASIL, 2001, 2004, 2006) sinalizam os benefícios da política educacional, justificando que a ampliação do ensino fundamental e o ingresso da criança aos 6 anos de idade no 1º ano, irá promover:

- a) Melhorias nas condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturação de um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Democratização do acesso ao sistema de ensino escolar, “as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento”. (BRASIL, 2004, p.03).

Temos que ter atenção em não transformar essa sala em uma pré escola tão somente rodeada e preocupada com as brincadeiras, os lúdicos e atividades muitas vezes desprovidas de ênfase pedagógico, o que infelizmente é praticado em muitas escolas onde é visto como um depósito onde crianças ficam um tempo só para brincar, e também não podemos por outro lado fazer um exercito de pequenos alunos confinados e bombardeados de atividades que não tem muitas vezes uma relação direta com sua realidade, se faz necessário uma investigação por assim dizer, desses alunos, como por exemplo saber se os pais são alfabetizados, se há um acompanhamento e uma disponibilidade dos pais ou responsáveis em acompanhar essa nova fase da criança, levar a realidade de cada um para sala de aula nesse momento é indispensável, assim essa criança que aos seis anos se vê dentro de um contexto totalmente novo vai sentir que o que será ministrado por aquela professora (o) esta acompanhando as mudanças em seu meio social.

De acordo com Perez (2012, p.30):

Assim, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem sucedida, se ignorar este fato, e ainda causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, de sua capacidade simbólica e socialização. Sob essa ótica, é preciso que essas considerações sejam debatidas por dirigentes, gestores, professores e ampliadas para a sociedade em geral, para possibilitar a reflexão. Tomando como a Psicologia da Educação e, de forma mais recente, os diálogos com a Sociologia da Infância, é possível atestar a presença e a importância das atividades lúdicas no contexto do Ensino Fundamental, nas séries iniciais. Sugerimos, então, que a ludicidade deva se constituir como atividade indispensável nas práticas educativas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O olhar do professor em sala de aula nesse momento será determinante para o bom rendimento dos alunos, cada um visto com individualidade, mas também aprendendo a ter um convívio social, respeitar as diferenças e espaço dos demais.

Esses professores devem estar habilitados e engajados em incluir a leitura, escrita, a matemática no cotidiano desses alunos de forma lúdica, que não se transforme em maçantes e intermináveis horas onde o professor fala e o aluno ouve pura e simplesmente sem absorção do conteúdo.

Mas desde já fica explícita a necessidade de uma união por parte dos alfabetizadores, do governo e das famílias nesse processo que será determinante para o aluno. É neste primeiro ano que temos a oportunidade de despertar a paixão pela leitura, a imaginação ao escrever, os desafios da matemática, sem perder a leveza da

infância, do imaginário, é nesse momento que mãe, professores e ministérios competentes tem em suas mãos o cidadão de amanhã, que ira sonhar mas com bases solidas para realizar sues projetos, as mudanças de uma sociedade onde os adultos de 40 anos atrás só agora estão podendo ter acesso ao conhecimento.

Compartilhamos com PEREZ (2012, p.32) alguns questionamentos:

[...] qual a concepção que temos de infância ou infâncias? Quem é a criança do primeiro ano? Que é ser criança? É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que ao do Ensino Fundamental.

Como afirma Faria (2005), a infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valeram de categorias diferentes das convencionais, levam-nos a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino Fundamental.

Kramer (2006), por sua vez, aponta que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e, para tanto, devem assumir a apropriação da cultura como suporte para a educação das crianças, respeitando-se, em contrapartida, nas duas modalidades de ensino, as crianças nas suas singularidades.

Muitas mudanças e adequações ainda estão por vir, muitas pesquisas, reformas, erros e acertos ainda irão fazer parte do contexto desse novo objetivo, de levar as crianças de seis anos a terem contato com um caminho de escolarização que irá se perpetuar por anos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Sara Janaina Alves, ROCHA, Maria Silvia P. de Moura L.da. O ensino fundamental de 9 anos em dissertações e teses acadêmicas: pesquisa bibliográfica. 2011. ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XVI. **Anais...** 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, 2006e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa.** Brasília, 2004a.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez 1996.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038, out., 2005.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** v.15, n.54, pp. 67-80, 2007

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 13-23.

MORO, Catarina de Souza. Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem os professores do 1º ano. **Educ. rev.** [online] n.34, pp. 271-271, 2009

RODRIGUES, Filgueiras Judite. VASCONCELOS, Carla Menezes de. COSTA, Caroline Fontoura da. **Ensino fundamental de nove anos**. 2008 Disponível em: <http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/ensino-fundamental-nove-anos>. Acesso em: 01 abr. 2013.

PEREZ, M. C. A. . Infância em questão: o ingresso da criança no ensino fundamental. In: Maria Guiomar Carneiro Tommasiello; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Luiz Marcelo de Carvalho; José Cerchi Fusari. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 3, p. 26-34.

PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009.

RODRIGUES, Tatiane Dominoni. CAMPOS, Rosânia. Ensino Fundamental de Nove Anos: a implantação da Política no Município de Joinville/Sc. In: ANPED SUL, IX. **Anais...2012**.

SOUZA, Kellcia Rezende. **Ensino fundamental de nove anos**: implicações à formação de professores. 2011. In: Congresso Nacional de Educação, X. **Anais...2011**.

OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: COM A PALAVRA, A SALA DE AULA.

*Edna Gomes Roriz¹
Wilher de Freitas Guimarães
Rita Amélia Teixeira Vilela*

INTRODUÇÃO

Com a ampliação do acesso à educação, a partir do século XX, esperava-se a concretização de uma sociedade mais justa constituída por indivíduos críticos, reflexivos e emancipados. Ao perceber a distância entre o esperado e o que realmente tem sido alcançado, é costume dizer que a escola tem falhado em suas atribuições, acreditando-se existir uma crise na educação. Essa crise estaria representada pela aparente falta de interesse em aprender dos alunos, refletida nos elevados índices de evasão escolar e baixos resultados nas avaliações internacionais, além da aparente dificuldade em ensinar dos professores. Com isso, a escola se torna excludente e cada vez mais distante dos propósitos de instruir e educar os jovens para o trabalho e para o pensar reflexivo tão necessário à construção de uma sociedade democrática. Nesses momentos de suposta crise, a sociedade pede por mudanças no sistema educacional, seja através de alterações metodológicas, seja através da implantação de novas formas de avaliação dos alunos, professores e da própria escola como um todo. Mas o imediatismo na busca de soluções acaba por impedir que sejam feitas reflexões sobre as funções da escola na sociedade, resgatando sua origem e os motivos que justificaram sua existência até os nossos dias.

Consideramos de fundamental importância pesquisas que possam desvendar a função da escola, para que possamos discernir se o desejo de criarmos uma sociedade igualitária e com melhores condições de vida poderia estar ou não atrelado ao processo educacional. Se, em um dado momento histórico, a escola foi instituída como um espaço para a circulação do conhecimento que nos tornaria esclarecidos e formados intelectual e emocionalmente, estaria ela cumprindo esse papel?

Embora não acreditemos que a educação possa ser a única responsável pela resolução dos problemas vivenciados pela sociedade contemporânea, defendemos que, em um momento de discussão sobre quais seriam os papéis da escola frente às novas tecnologias, à diversidade presente na sala de aula pela ampliação do acesso à escola e aos saberes necessários para um novo tempo, é muitíssimo pertinente

¹Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado – eroriz@uol.com.br.

buscar na sala de aula o conhecimento empírico desses novos papéis. Pois, afinal, é na sala de aula que estão contidas as muitas realidades da escola.

Essas são questões que, entre tantas outras, inquietaram e fomentaram em nós o desejo de pesquisar a sala de aula, para buscar desvendá-la e, com isso, compreender a escola e suas funções. Para tal, buscamos apoio na Teoria Crítica da Sociedade de Adorno e Horkheimer e de alguns de seus leitores, como Pucci, Arruda, Duarte, Zuin, Nobre, Leo Maar e Vilela. Com apoio em Adorno, discutimos a necessidade de conhecimento real da escola como condição para orientar o trabalho efetivo de preparação das novas gerações para a vida social plena no seu tempo e na sua sociedade. Segundo Adorno, “a crítica da sociedade é a crítica do conhecimento sobre ela e vice-versa” (ADORNO, 1995; p.189). Para isso, é necessário confrontar a realidade aparente da escola com o que ela realmente é. Nesse confronto entre o que a escola aparenta ser e o que ela é realmente, nos apoiamos nas Teorias Críticas do Currículo, pois é na sala de aula que ocorre sua materialização, sendo este o grande articulador das práticas pedagógicas constituintes do processo educacional. Para os estudos de currículo, buscamos o aporte teórico nos escritos de Apple, Moreira, Silva, Goodson e Forquin.

Foi possível comprovar, empiricamente, a perda de legitimidade da sala de aula como o local de aprendizagem de habilidades preconizadas pelos currículos escolares como estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, editados em 1998: acesso e domínio de conhecimento científico e cultural, desenvolvimento da reflexão e autonomia no processo de busca ou de construção de conhecimentos e desenvolvimento da liberdade responsável como forma de participação no mundo, habilidades essas que, nos documentos curriculares, traduzem a meta “formar para a cidadania”. O debate no campo do currículo reconhece que, no processo de escolarização, os alunos tenham direito a essas competências e que isso lhes deve ser assegurado através das atividades e experiências organizadas no currículo. Portanto, duas dimensões devem se fazer presentes na sala de aula: a lida com o conhecimento e o processo de formação dos alunos para autonomia.

Iniciamos, sem a pretensão de rigor cronológico, buscando compreender a função da escola através do estudo das Teorias Pedagógicas a partir da Modernidade. Nos teóricos estudados, confirma-se que a escola foi pensada e repensada a todo o momento para a concretização da tríade Educação, Ensino e Formação.

Retomando as Teorias Pedagógicas que embasaram o projeto de educação da Modernidade, procuramos soluções modernas para desafios contemporâneos, pois

sabemos que formar pessoas coloca os educadores em uma realidade imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas,

relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. [...] Talvez a ressonância mais problemática disso se dê na sala de aula, onde decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. [...] Isso envolve necessariamente uma tomada de posição pela pedagogia. Nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades. Por sua vez, sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. (LIBÂNEO, 2005, p.16).

Conscientes de que uma das ações mais claras do fazer docente é proporcionar ao indivíduo uma formação geral básica, buscamos na Modernidade, mais exatamente na *Didacta Magna* de Comenius, os primeiros passos do “ensinar tudo a todos”, como um importante momento da ação pedagógica. De acordo com Comenius,

nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas *a priori*, partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois num único rio para constituir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais. (COMENIUS, 2006, p.13).

Ou seja, a posição de Comenius, Rousseau, Kant, Humboldt e Adorno, entre outros, é de que a plenitude do processo educacional deve estar apoiada no tripé Educação, Ensino e Formação preparando o educando para receber o conhecimento necessário que permita o acesso ao mundo do trabalho, objetivo primordial do Ensino, e às normas essenciais que permitiriam ao mesmo viver em sociedade, tarefa da Educação. Essas duas dimensões, a Educação e o Ensino, levariam o indivíduo a realizar a plenitude de sua Formação, fim último do processo educativo. A Formação resultaria, necessariamente, na autonomia e na capacidade de discernimento próprio do sujeito, não se concretizando sem a realização das duas dimensões anteriores – o Ensino e a Educação. Constatamos que essas dimensões não estão presentes de

maneira harmoniosa na experiência escolar, relacionando-se dialeticamente no processo pedagógico, sendo necessário identificá-las nas pesquisas que buscam conhecer a escola.

Neste texto serão apresentados alguns recortes da pesquisa que realizamos no primeiro semestre de 2009, em uma escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. De acordo com a metodologia, as aulas observadas foram gravadas e transcritas, analisadas e interpretadas procurando desvendar como se dão as relações estruturais de todos os elementos da aula e das interações da disciplina com o contexto escolar e social.

A PESQUISA: OBJETIVOS E METODOLOGIA

Em nossa pesquisa acompanhamos, presencialmente, por um semestre, as aulas de Ciências ministradas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Estadual de Ensino situada em Belo Horizonte, Minas Gerais. As aulas foram gravadas e rigorosamente transcritas, criando assim um protocolo a ser analisado por grupos de professores de áreas diversas, incluindo sempre, pelo menos, um da área de Ciências. Para a análise, utilizamo-nos da Hermenêutica Objetiva, metodologia desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann, da Universidade de Frankfurt. Essa metodologia foi construída sob os princípios da dialética negativa de Theodor Adorno, da sociologia hermenêutica e da sociologia estruturalista, possibilitando confrontar o aparente com o real e fazendo emergir as estruturas que dão sentido às práticas sociais. Com essa abordagem foi possível reconstruir o processo pedagógico que se deu na sala de aula, através da análise cuidadosa de cada parte do protocolo gerado, tanto ao longo de cada aula (análise horizontal), quanto em um conjunto de várias aulas (análise vertical). Buscamos, assim, reconhecer os desafios que surgem no processo educacional, desvelando a sala de aula para tentar compreender a escola.

Embora de uso muito recente no Brasil (VILELA 2008, 2010; NOACK – Nápolis, 2008; WELLER, 2007, 2009), a Hermenêutica Objetiva, na Alemanha, é um dos mais utilizados métodos de investigação sociológica que opera com a reconstrução lógica de acontecimentos e relações sociais. Ela se aplica de modo especial àqueles estudos que se interessam pelo entendimento dos processos lógicos de interação, o que explica sua apropriação para os estudos dos intramuros da escola e da sala de aula, procurando desvendar como se dão as relações estruturais de todos os elementos da aula e das interações da disciplina com o contexto escolar e social (FLICK, 2009).

De acordo com Vilela (2010), uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a utilizar a metodologia da Hermenêutica Objetiva, se a relação entre Educação, Ensino e Formação, respectivamente,

Erziehung, Didaktik, Bildung é determinada historicamente dando sentido à escola, entender essa relação é condição para o conhecimento daquilo que a escola é e isso só se torna possível no desvendamento das contradições entre suas aspirações e possibilidades. Dessa forma, ao desvendar de forma crítica a presença ou a ausência dessa relação na escola de hoje, ou melhor, como essas dimensões estão dentro da aula num processo contraditório, às vezes latente, às vezes explícito, chega-se a um conhecimento crítico sobre a escola e assim torna-se possível alcançar o conhecimento de fato sobre ela, ou, a sua verdade. A pretensão do grupo de Frankfurt, como foi dito, é formular uma teoria sobre a escola de hoje sem negar a sua dimensão histórica e, sobretudo, referendada empiricamente. (VILELA, 2010).

De acordo com Pflugmacher, pesquisador da Universidade de Frankfurt,

A aula é sempre, em primeiro lugar, uma forma específica de *práxis* social que tem uma lógica pedagógica própria e que, por isso, se diferencia, com suas regras, de outras práticas. Outra consideração importante, que podemos comprovar empiricamente, é que essas três normas do processo pedagógico: educação, ensino e formação, não acontecem de uma forma harmoniosa e nem isolada numa aula, mas sim demarcam o que é a aula, num processo permanente de tensão. (PFLUGMACHER, 2010, p.3)

É na dimensão desta orientação de pesquisa que nosso trabalho se inseriu. Isto é, buscamos analisar a constante tensão inerente ao processo pedagógico, para melhor compreendê-lo. Tensão esta que se manifesta de diversas formas em sala de aula, ou seja, ao se formar o educando para a autonomia, sem deixar de lado a sua integração social; ao procurar atender às necessidades individuais dos alunos, sem perder de vista as necessidades do coletivo; ao contextualizar os saberes científicos ao cotidiano dos alunos, mas sem permitir que se instale o “senso comum”. São também momentos de tensão aqueles em que o professor percebe na sala de aula um clima de curiosidade dos alunos por algum tipo de informação ou de experiência, mas que ele não pode trabalhar naquele momento porque isso atrasaria o cronograma estabelecido. Isto é, há alunos que sempre querem algo mais, mas o professor não tem possibilidade de lhes atender pois, na necessidade de manter a disciplina, precisa seguir com o programado e que foi pensado num nível mais geral para todos; ele precisa disciplinar a classe e, com isso, não disponibiliza tempo para as atividades que poderiam estimular o pensamento, a curiosidade e o trabalho participativo. Essas situações apontam para as contradições percebidas nas salas de aula resultantes da

tensão existente entre o que foi programado para ser trabalhado e o que realmente é concretizado durante as aulas. Acreditamos que o prescrito para cada ação pedagógica que irá constituir a aula é pensado com a intenção de materializar tanto o Ensino, “abarcando todo o processo de mediação do conhecimento, que é a tarefa docente, não correspondendo apenas àquele ato do professor de ensinar e passar informações de conteúdo” (PFLUGMACHER, 2010, p.2); quanto a Educação, cuja função seria a de ensinar normas de conduta, permitindo não somente ao indivíduo perceber a situação social na qual está enquadrado, sabendo como se portar diante dela, mas também tornar possível o “desenvolvimento da autonomia necessária para se estabelecer como sujeito social, encontrando formas de definir e decidir, por si só o melhor para ele”(PFLUGMACHER, 2010, p.2). Dessa forma, o educando poderia se elevar à categoria de sujeito pleno, isto é, ele se eleva como sujeito através do conhecimento, tanto científico quanto moral. Nesse sentido, o conhecimento necessário é consequente dos dois processos anteriores, pois sem educação e sem ensino não se processa a Formação. (PFLUGMACHER, 2010, p.3).

Adorno deu grande importância à autonomia dos indivíduos, à liberdade dos mesmos em decidirem a respeito dos caminhos a serem seguidos e à capacidade de viverem de forma independente. Por isso, sempre que se refere à educação, Adorno mostra-se contrário a qualquer processo de coisificação, de modelagem das pessoas, à “mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2006, p.141). Viabilizar que a autonomia se processe como uma autoeducação, mas centrada na realidade social, é o grande desafio para a tarefa educativa a ser exercida pela escola.

Adorno não pretendeu, em nenhum momento, propor um projeto de educação, mas a clareza e a pertinência de suas colocações nos fazem refletir a respeito da importância de se concretizar na sala de aula e, através dela, na escola, a legitimação de todos os processos que levam ao esclarecimento em todos os níveis, isto é, acadêmico, psicológico e emocional. E desse modo, por defender a necessidade de se ter uma formação que privilegie o pensamento e a reflexão, em seus escritos, Adorno mostra temer os efeitos da semiformação (*Halbbildung*) como ele identifica as pessoas destituídas da autonomia que foi suprimida na vida social sob o império da indústria cultural. Indústria cultural é uma expressão utilizada pela primeira vez por Adorno e Horkheimer, em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*. Ao usar essa expressão, a intenção dos autores foi a de expor a todos as relações de troca que prevaleciam nas

relações sociais como se essas fossem mercadorias. Um dos efeitos da indústria cultural seria, através do discurso da democratização do acesso aos bens culturais, conduzir as pessoas a se contentarem com dados e informações superficiais, perdendo-se a capacidade de raciocinar criticamente. Da mesma forma, a distribuição de produtos culturais por diferentes agentes sociais, como o rádio, o cinema e a televisão, agentes analisados por Adorno naquele tempo, em lugar de democratizar o acesso a esses bens agiriam como modeladores de uma consciência massificada, impondo uma visão conformista de mundo. Assim, a indústria cultural transforma a própria consciência em mercadoria (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Nos nossos dias, o educador, seja numa escola pública ou particular, deve estar atento à questão de que o movimento da indústria cultural não objetiva somente cegar os dominados, já que dominantes e dominados estão sujeitos à mesma semiformação. É a ela que nos submetemos na maioria das vezes e em qualquer lugar em que estivermos. É contra ela que devemos lutar para sermos, segundo Adorno, premiados pelo verdadeiro esclarecimento.

CONCLUSÕES

Em todas as aulas a que presenciamos, o início foi marcado pela falta de cortesia entre a professora que chega e os alunos que a recebem. Não há um cumprimento ou um convite para que se estabeleça qualquer elo de cordialidade entre aqueles que vão iniciar um processo, no qual a interação é essencial para a construção de significado nas ações que virão a seguir. Essa falta de um sinal afetivo pode ser uma das causas das dificuldades de relacionamento entre professores e seus alunos, muitas relatadas como situações de violência na sala de aula. Assim a dimensão educativa, a condução do processo por alguém imbuído dessa tarefa, no caso, a professora, não se instala.

Após a chegada da professora, são necessários, invariavelmente, cerca de 10 a 15 minutos a fim de que a sala fique organizada para o início da aula propriamente dito. Há casos em que 25 minutos transcorreram sem qualquer sinal do motivo que reuniu, em um mesmo espaço físico, professora e alunos. Além disso, as interrupções são frequentes e não justificadas. Como não há, por parte da professora, o estabelecimento de que é o momento de iniciar uma atividade, nota-se que os alunos não se sentem convidados a participarem da aula e, dessa forma, continuam a conversar como se ainda estivessem no intervalo que antecede a aula. Observemos o fragmento da aula de Ciências de 31/03/09, que deveria ter início às 7h00.

7h10 – A professora chega à sala para o início da aula.

“Profª: Ó gente!

Profª: Atenção aqui.

Profª: Vamos começar para a gente terminar isso hoje?

Profª: Eu tenho que dar o visto até o final dos 50 minutos.

Profª: Está certo?

Profª: A₃, vamos começar?

7h12 – Interrupção

A₁♂: Pode entrar professora?

Obs: Entra um aluno.

Profª: Então vou lá embaixo rapidinho e já volto.

Obs. A professora se retira da sala

7h20 – Obs.: A professora retorna à sala, após 8 minutos de ausência”.

Pudemos observar que o mais importante para a professora é o cumprimento da tarefa e, muitas vezes, passou-se o transcurso de mais da metade do tempo de aula sem que nem soubéssemos, através da leitura da transcrição, de que assunto deveria tratar a aula. Em uma aula de Ciências, onde os temas tratados são de especial importância para o adolescente que desperta para a sexualidade, as questões sobre contracepção, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, transtornos de alimentação, entre outros, são tratadas de forma superficial, ou não são tratadas. Há, muitas vezes, o discurso de que os alunos já deveriam saber esse ou aquele conteúdo, por ter sido tratado em um ano anterior, ou de que o assunto não será tratado naquele momento, nem naquele lugar, porque dentro de alguns meses virá um representante de um laboratório para explicar. Observemos o exemplo abaixo, fragmento da aula de ciências em 16/04/09:

A₂₀♂: Professora?

Profª: Oi.

A₂₀♂: E as doenças?

Profª: Da mesma maneira que tá aqui. Só uma pincelada. Não aprofundou porque isso vocês já viram nos anos anteriores.

A₂₀♂: É, isso daqui eu sei tudo também. Mas eu tô querendo saber...

Profª: É, da maneira que tá aqui. Só essa visão mais superficial. É porque lá no sexto ano vocês viram reprodução nas plantas. As doenças eu não vou cobrar nessa prova não porque a menina da Schering vem fazer um trabalho com vocês sobre isso. Aí, eu vou cobrar parte de reprodução humana sem falar das doenças. Porque aí, em agosto, ela vem pra fazer isso.

A₂₀♂: Nem da AIDS?

A professora não assume seu papel de despertar o interesse pelo conteúdo e, também, o de usar da sua competência, esperada pela sua função, para explicitar os elementos do conhecimento, sempre pedidos pelos alunos. Nas aulas, ela não conduziu qualquer reflexão para que os alunos superassem sua situação de não conhecimento. Dúvidas foram ignoradas, várias respostas dadas pela professora

foram carregadas de equívocos, tais como, reforço ao senso comum e até mesmo erros conceituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutindo os resultados da pesquisa, segundo a perspectiva assinalada por Adorno para uma educação emancipatória, as aulas analisadas revelam uma escola que não está apta para preparar pessoas emancipadas. Isto é, sendo expostos apenas à execução de tarefas para fins estabelecidos, ou para o professor ou para nota, sem domínio do conhecimento social legitimado, os alunos não se desenvolvem como pessoas autônomas, assim, a escola reforça a heteronomia e se confirma como o lugar da semiformação.

Fica evidente a necessidade do conhecimento real da escola para que se possa enfrentar o desafio de transformá-la. Mas para que isso seja possível a escola real precisa ser elucidada, é preciso formular um conceito sobre a escola no mundo atual, é preciso saber o que ela realmente é para além daquilo que aparenta ser. O empreendimento de análise da sala de aula, pautado na Teoria Crítica, que é fundamento da Hermenêutica Objetiva, pode criar essa possibilidade. Afinal, o esforço metodológico de Theodor Adorno foi empreendido para desmascarar as ideologias que definem a vida social.

Esperamos que, com os resultados obtidos, possamos contribuir não só para uma reflexão sobre os processos educacionais vivenciados no Ensino Fundamental, mas também para a formação dos docentes. Especialmente, esperamos chamar a atenção para a necessidade de compreendermos o currículo como peça fundamental nas relações de mediação na sala de aula, possibilitando entender, tanto a realidade escolar, quanto os papéis da educação, do ensino e da formação na significação da escola na sociedade de hoje e do futuro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ADORNO, T. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, Theodor. **Palavras e sinais**: modelos críticos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed & Bookman, 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p.19-63.

PFLUGMACHER, Torsten. **Reconstruções empíricas da aula educativa**. Tradução de Rita Amélia Teixeira Vilela. Título original: **Empirische Rekonstruktionen zu erziehendem Unterricht**. Aula proferida em 20/10/2010. Programa de Pós-graduação em Educação. PUC Minas. Disponível em: www.ich.pucminas.br/pged. Acesso em :30 out. 2010

VILELA, Rita Amélia T. **Wilhelm Von Humboldt**: um estadista e um teórico da educação. Belo Horizonte. Programa de Pós-graduação em Educação. PUC Minas. Documento de circulação restrita. 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NOACK, Juliane. A pesquisa sociológica “hermenêutica objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31ª, 2008. **Anais...**Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 30 nov.2009.

WELLER, Wivian. A hermenêutica como método empírico de investigação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30ª. GT/17, 2007.**Anais...** Caxambu/MG, 2007.

WELLER, Vivian. Tradições hermenêuticas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: Reunião Anual da ANPEd, 32ª.GT /14, 2009.**Anais...**Caxambu/MG, 2009.

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO MATERIAL DIDÁTICO FORNECIDO PELO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

*Layane Caroline Bonsegno de Oliveira*¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, fala-se muito em políticas públicas educacionais e a preparação de jovens estudantes para uma sociedade do conhecimento. Mas, o que é importante que nossos alunos saibam? Conhecimentos adequados às metas políticas e aos resultados mensuráveis de aprendizagem, que buscam tornar o currículo relevante para suas experiências e futura empregabilidade? De acordo com Young (2011), políticas curriculares desenvolvem-se inevitavelmente, em contextos sociais, políticos e econômicos. Entretanto, é preciso idealizar o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos que visem exclusivamente à contribuição econômica, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas.

Etimologicamente currículo significa caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido, e envolve duas ideias essenciais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos (CAÇÃO, 2010). Pode também ser pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e informações que são selecionadas do amplo estoque cultural da sociedade para serem transmitidos aos jovens alunos (SILVA, 1999). Segundo Silva e Pino (2010), é importante que o desenvolvimento curricular, assim como seu planejamento, seja pensado nas próprias instituições de ensino, como um processo de construção, que não acontece imediatamente, a partir de uma determinação externa. Ele deve ser experimentado, avaliado, criticado e adaptado a partir de suas peculiaridades (CARNEIRO, 2010), considerando o contexto escolar de cada instituição. Em função disso, aumentam-se as chances de termos um currículo que seja realmente significativo, que torna a escola uma instituição interessante e atrativa, o que contribuirá para o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos que a frequentam.

Assim, este artigo analisa a proposta curricular do Estado de São Paulo, desenvolvida por meio do São Paulo Faz Escola (SPFE), que se efetivou como currículo oficial em 2010. Sua implantação, contudo, foi realizada em estágios a partir do ano de 2008. O SPFE é um programa centralizador que tornou comuns os conteúdos e a proposta educacional em todo o seu território, na busca pela melhoria

¹ Licenciada em Ciências Biológicas (Centro Universitário de Brasília - UniCEUB), Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química (Centro Universitário UNINTER, Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER). Email: layanec_bo@msn.com

da qualidade da educação de sua rede escolar. Necessidade justificada pelas baixas notas dos alunos da rede estadual em diferentes avaliações externas. Para tanto, o atual currículo oficial do Estado fornece um conjunto de materiais didáticos a gestores, professores e alunos do ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os quais são organizados por bimestre e disciplinas.

Nele, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula [...] (SEE/SP, 2008, s/p).

De acordo com a então Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, a proposta foi criada para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado, uma vez que:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente (SEE/SP, 2008, s/p).

Assim, com a implantação desta política pública educacional, o conjunto de materiais didáticos fornecidos pela SEE/SP tornou-se o centro do processo de ensino-aprendizagem, que dá subsídio à prática docente, detalhando os conteúdos tidos como necessários para cada disciplina e a metodologia a ser utilizada. O que, de acordo com Ribeiro (2008), resulta em uma limitação significativa da autonomia do professor e das escolas da rede pública.

Nesse contexto, a reestruturação do cenário educacional se dá com a construção de propostas curriculares. Entretanto, é imprescindível que tais inovações sejam realizadas após diversas reflexões e adaptações, considerando a cultura e os diferentes agentes envolvidos neste processo (TAVARES, 2009), em especial os professores e alunos. Segundo Moura (2008), a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo ocorreu de forma autoritária, sem dar chances ao professor de ler, discutir, concordar ou discordar da mesma. Infelizmente, são estas práticas hierarquizantes, burocráticas e de cunho autoritário que vêm predominando em nossa sociedade ao longo do tempo, as quais compreendem a elaboração curricular como algo restrito à especialistas, em gabinetes, nos mais altos níveis do sistema. Deste modo, as demais instâncias e seus profissionais exercem um papel meramente executivo, sem espaço de participação nas decisões e sem o controle dos aspectos

relativos à avaliação, marcada por averiguações externas (SAVIANI, 2003). Assim sendo, o trabalho docente é reduzido à execução de tarefas, o que não requer maior qualificação profissional, afinal, a responsabilidade e a competência na construção curricular fica a cargo de especialistas (OLIVEIRA, 2012).

Ao apostar em uma proposta curricular que direciona e controla o currículo, mais do que uma inovação curricular o que se apreende a partir dos documentos iniciais é uma tentativa de se controlar o trabalho do professor, por meio da unificação dos conteúdos a serem ministrados nas salas de aula de todas as escolas públicas do Estado (GOMES e CARVALHO, 2009, p. 184).

Estudos apontam que a implementação do SPFE nas unidades de ensino, em 2008, ocorreu de forma arbitrária, poucos dias antes de iniciar o período letivo e sem profissionais com efetivo conhecimento sobre a proposta curricular, para sua devida apresentação e entendimento por parte dos docentes da rede (Fiamengui, 2009). Nesse sentido, Oliveira (2012) ressalta a importância de estudos reflexivos sobre as questões conceituais e os procedimentos metodológicos anteriormente à imposição dos materiais didáticos, o que, além de respeitar os saberes dos sujeitos envolvidos no processo, proporcionaria segurança e qualidade à prática docente.

Esta pesquisa buscou verificar como o programa SPFE se expressa nas práticas cotidianas de professores de Ciências da rede pública estadual e analisar a percepção desses professores quanto à qualidade do material didático fornecido pela SEE/SP.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em duas escolas públicas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo. No primeiro momento o projeto foi apresentado nas escolas pela pesquisadora, que explicou aos coordenadores e professores de Ciências os objetivos e a importância desta pesquisa. Após esta etapa houve a liberação por parte da escola para a aplicação dos questionários aos docentes. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com sete professores de Ciências da rede, aos quais foram aplicados um questionário pré-estruturado composto por seis questões de múltipla escolha e uma questão discursiva. Os documentos foram respondidos individualmente e de forma anônima pelos participantes da pesquisa.

As questões de múltipla escolha foram analisadas por meio de análise de frequência e as questões discursivas foram lidas uma por uma, destacando-se as concepções mais compartilhadas (ACEDO; JUNIOR, 2008) entre os professores.

DISCUSSÃO

O modelo atual de sociedade é caracterizado pela produção e uso intensivo do conhecimento, na qual cada vez mais se torna imprescindível o desenvolvimento do pensamento contextualizado, da capacidade de resolver problemas e de conviver com os outros. Diante disto, a escola busca promover competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. No qual o conhecimento científico tornou-se primordial na cultura geral dos cidadãos, uma vez que o acesso a esse conhecimento contribui para que o indivíduo posicione-se crítica e ativamente diante das modificações do mundo/sociedade em que vivem.

Para a definição de uma proposta de ensino é essencial a relação harmoniosa entre os objetivos educacionais, os conteúdos científicos e as atividades a serem realizadas (SEE/SP, 2008, s/p). Assim, o currículo de Ciências está estruturado em torno de quatro eixos temáticos: 1) Vida e ambiente; 2) Ciência e tecnologia; 3) Ser humano e saúde e 4) Terra e Universo. Os conteúdos relativos a esses eixos temáticos são desenvolvidos nas quatro séries/anos de ensino, sendo que o último tema de uma série/ano é (geralmente) o primeiro da série/ano seguinte. Segundo a Secretária da Educação em 2008: “Propomos uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional do Estado de São Paulo” (SEE/SP, 2008, s/p).

Assim sendo, analisaremos a seguir a percepção de alguns professores de Ciências com relação ao material didático fornecido pelo SPFE e seus reflexos no cotidiano escolar (Tabela 1).

Tabela 1 - Frequência das respostas dos professores envolvidos no estudo quanto às questões de múltipla escolha

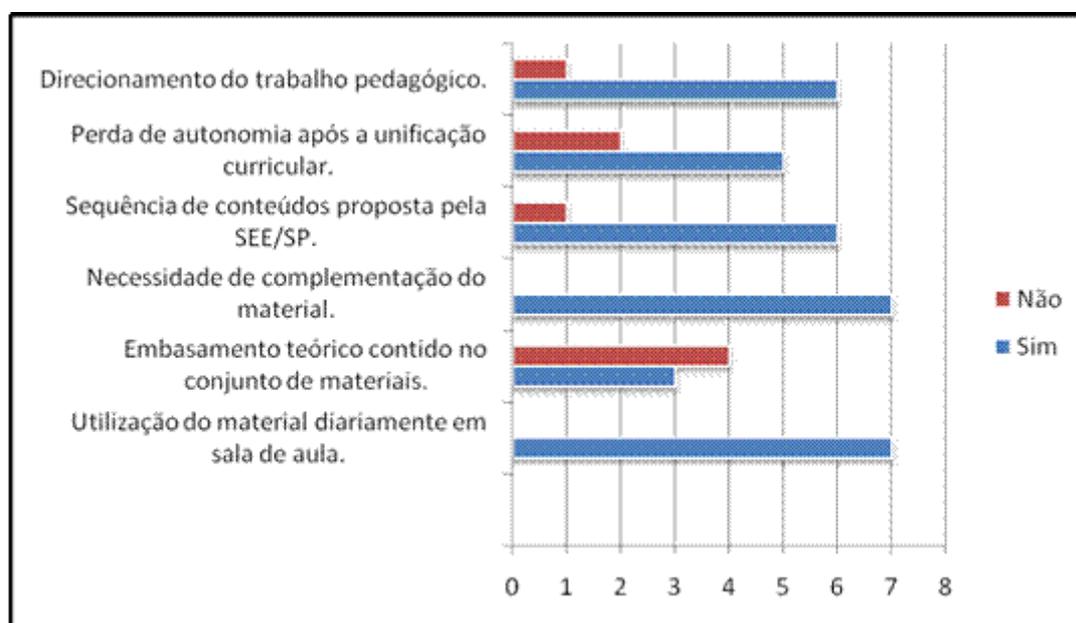
Questões analisadas	Alternativas			
	Sim	(%)	Não	%
Questão 1	7	100	0	0
Questão 2	3	43	4	57
Questão 3	7	100	0	0
Questão 4	6	86	1	14
Questão 5	5	71	2	29
Questão 6	6	86	1	14

A partir da análise dos dados (Figura 1), nota-se que 100% dos professores envolvidos no estudo utilizam diariamente o material didático em suas aulas (questão

1). Entretanto, 57% dos mesmos acreditam que o embasamento teórico contido neste material não promove nos estudantes o desenvolvimento de competências para realizar as atividades práticas propostas nos cadernos do aluno (questão 2). É indispensável o uso concomitante de outros materiais didáticos para complementar seus conteúdos e atividades (questão 3).

A maioria dos professores (86%) consegue ensinar os conteúdos de acordo com a sequência estabelecida pela SEE/SP (questão 4). Acreditam que o material em questão consegue direcionar o trabalho pedagógico do professor (questão 6). Contudo, 71% dos participantes sentem a perda de autonomia do professor após a unificação do currículo das escolas da rede estadual (questão 5). Segundo Ribeiro (2008), o professor tende a deixar de ser protagonista do seu trabalho e passa a explicar a seus alunos o conteúdo proposto em um material elaborado sem a sua colaboração. Uma vez que a aprendizagem avaliada no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) compreende justamente o conteúdo apresentado no material didático em questão.

Figura 1 –Percepção de sete professores de Ciências quanto à alguns itens que demonstram como a implantação do novo currículo se expressa em suas práticas cotidianas



A questão discursiva apresentava o seguinte enunciado: Como você avalia o material didático fornecido pela SEE/SP? Por meio das respostas nota-se que os professores consideram apropriado o conjunto de materiais didáticos fornecido pela SEE/SP. Entretanto, algumas considerações merecem destaque.

“É um instrumento que ajuda, mas não pode ficar só com esse material, é preciso usar outras fontes e em alguns casos adaptar.” Resposta dada por uma professora que atua há três anos na rede estadual.

“Bom, desde que o professor tenha tempo para completar seu trabalho com livro didático [...]” Depoimento de uma professora que leciona há trinta anos na rede.

“O material trás para a vida dos alunos conhecimentos que antes não eram obtidos no Ensino Fundamental I, mas em algumas situações, a falta de conhecimento prévio e a falta de teoria nos cadernos acabam dificultando o trabalho do professor.” Relata uma professora do Estado, que leciona há oito meses na rede.

“Considero bom, mas necessita de alguns ajustes e mais complementações referentes ao conteúdo [...]”. Diz uma professora que atua na rede há três anos.

“Existe material de determinadas séries que são bons, mas outros deixam muito a desejar [...]”. Professora há dez anos em escola pública estadual do Estado.

O currículo propõe, com relação ao uso de recursos didáticos, a utilização dos cadernos do professor e aluno aliados ao uso de diferentes manuais, livros didáticos, textos paradidáticos, vídeos (disponíveis nas escolas), acesso aos sites, entre outros.

Contudo, de acordo com uma professora que leciona há vinte e quatro anos na rede:

“A sequência do currículo é boa, mas é extensa e não temos tempo de enriquecê-la com outras atividades [...] Melhor com uma proposta do que sem nada, mas há muito que melhorar. Por exemplo, as situações de aprendizagem propõem muitas pesquisas, de assuntos bastante extensos que o aluno sozinho não consegue e não te interesse em fazer”.

A partir do exposto, percebe-se a aceitação dos professores de Ciências com relação ao material didático fornecido pelo governo do Estado. Porém, ressalta-se a importância de reflexões em torno da proposta curricular, uma vez que a falta de teoria nos cadernos tem dificultado o trabalho docente, que não consegue aprofundar os conteúdos com auxílio de outros recursos em tempo hábil para finalizar a sequência curricular proposta pelo Estado ao longo do ano letivo.

Em seus estudos, Silva e Pino (2010) apontam que as tentativas realizadas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas, geralmente, acontecem por meio de determinações pensadas fora das instituições de ensino e por pessoas que, embora qualificadas e bem intencionadas, desconhecem a realidade que é vivenciada no contexto escolar. Cada planejamento curricular é único e justificado na medida em que se desenvolve e torna-se significativo ao grupo que o compõe, podendo ter seus objetivos modificados de acordo com o interesse e necessidade de seus alunos. De acordo com Sampaio (1998) “A escola pública faz sentido à medida que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes, de compreensão do mundo” (SAMPAIO, 1998, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de décadas, o sistema educacional brasileiro vem acumulando elevados índices de reprovação, que motivaram a busca de estratégias de ação para enfrentar esse panorama. Segundo Varotto (2009), as políticas educacionais são criadas com o intuito de construir uma educação que se enquadre às necessidades da sociedade vigente. No entanto, o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria, o desenvolvimento intelectual dos estudantes (YOUNG, 2010, apud YOUNG, 2011). É preciso ter consciência de que a escola é, para muitas crianças e jovens, a única possibilidade de socialização e contato com a cultura, com ênfase à escola pública, que atende aos alunos mais carentes e desassistidos tanto pelas famílias quanto pela sociedade (SILVA e PINO, 2010). Em razão disso, é importante que análises de contextos educacionais sejam promovidas por meio do diálogo entre professores, gestores e o governo do Estado, em prol da emancipação dos estudantes, do bem comum e da melhoria na educação.

A partir dessa reflexão, ressalta-se que maioria dos docentes envolvidos nesta pesquisa sentiu a perda de autonomia quanto à sua prática profissional após a unificação do currículo estadual, mas utilizam diariamente o material didático fornecido (imposto) pela SEE/SP em suas aulas. Apontam ainda que a falta de embasamento teórico nos cadernos do aluno dificulta a prática docente e o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pelos mesmos. O professor não consegue aprofundar os conteúdos com auxílio de outros recursos em tempo hábil para finalizar a sequência curricular proposta pelo Estado ao longo do ano letivo. O uso concomitante de outras fontes (materiais didáticos) e a adaptação do material de acordo com as singularidades de cada turma, a fim de que os alunos sejam motivados e capazes de desvendar a realidade vivida, é outra questão levantada pelos professores da rede. Em função disso, percebe-se a relevância de se levantar reflexões sobre a importância da participação docente nas decisões que afetam diretamente sua atividade, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, sabe-se que vários aspectos influenciam na qualidade da escola, porém, o professor é, sem dúvida, figura essencial desse processo (SILVA, 2012).

Sendo assim, mesmo contrapondo ao citado anteriormente, a presente pesquisa constatou a aceitação do material didático fornecido pelo governo estadual por parte dos professores de Ciências. Porém, reforça-se a importância de se levantarem reflexões em torno da proposta curricular para que se possa alcançar o objetivo almejado por todos: a melhoria na qualidade da educação. Para finalizar,

salienta-se a necessidade de ampliação deste estudo para que seus dados sejam corroborados.

REFERÊNCIAS

ACEDO, P. H.; JÚNIOR, N. F. F. **Concepções de alunos de Ensino Médio sobre a respiração humana.** In: *XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. Curitiba, 2008.

CAÇÃO, M. I. **Proposta Curricular do estado de São Paulo:** retorno do discurso regulativo da Tylerização na Educação Pública. *Espaço do Currículo*, v. 3, n. 1, p. 380-394, mar.-set. de 2010.

CARNEIRO, Rafael Tadeu Moravagine. **Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, 2010. Disponível em: <<http://tribunasnalcova.wordpress.com/2010/07/20/analise-da-proposta-curricular-do-estadode-sao-paulo/>>. Acesso em: 24 Mar. 2012.

FIAMENGUI, G. **Impactos do Projeto São Paulo Faz Escola no Trabalho do Professor.** Dissertação, Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, 2009.

GOMES, F. E.; CARVALHO, C. **Programa “São Paulo faz escola”:** uma relação a ser investigada. *Cadernos de Pós-Graduação em Educação*, São Paulo, v. 8, p. 179-184, 2009.

SILVA, A. G. A. **Formação inicial do docente da educação básica:** principais fragilidades apontadas na literatura. *O saber, revista técnico-científica*, ano V, n. 5, abr. 2012.

MOURA, M. R. L. **Reformas educacionais e a proposta curricular do estado de São Paulo:** primeiras aproximações. Seminário do trabalho, Anais do VI UNESP, Marília/SP, 2008.

OLIVEIRA, C. M. S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola.** Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente/SP, 2012.

RIBEIRO, R. **A autonomia proposta na LDBEN e a nova proposta curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo.** UNESP, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara/SP, 2008.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SAVIANI, N. **Currículo:** um grande desafio para o professor. *Revista de Educação*, n. 16, p. 35-38, São Paulo, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em 10/08/2012.

SILVA, D. R.; PINO, J. D. Aulas de ciências na oitava série do ensino fundamental: uma proposta de projeto curricular como processo em construção. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 447-464, 2010.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES, L. H. W. **Analisando a autonomia do professor na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Química**, 2009.

Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109tavares.pdf>>.

Acesso em: 23 Nov.2012.

VAROTTO, M. **Ensino Fundamental Brasileiro**: demandas nacionais, internacionais e sua função social. Cadernos da Pedagogia, ano 3, v. 1, n. 5, jan.-jul. 2009.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

A INFÂNCIA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A LEGISLAÇÃO ATUAL E AS PROPOSIÇÕES CURRICULARES

*Andréia da Silva Pereira¹
Ana Laura Jeremias Urel²*

INTRODUÇÃO

[...] A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mudo recebe os que nascem. Receber é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 2006, p. 188).

No trecho que escreve Jorge Larrosa o nascer é um verbo que remete à chegada, impactante e impactada, de uma construção que cria lugar(es), espaço(s). O espaço de criação não constitui uma lógica do vir a ser, mas das possibilidades, das diversidades e das identidades, ou, como afirma Kramer (2007), as crianças viram as coisas pelo avesso e revelam a possibilidade de criar. Tais considerações constituem o ponto de partida deste texto, que tem como objeto de discussão a alfabetização e o currículo, pensados a partir das perspectivas da legislação atual, nas quais as palavras possibilidades, políticas públicas e identidades são o mote de reflexão e argumentação presentes neste texto.

Os estudos aqui apresentados são resultado de uma pesquisa em um Programa de Pós Graduação em Educação, com o objetivo de relacionar linguagem, infância, políticas públicas e currículo. Desse ponto de partida, trata-se, em primeira instância, de considerar quais são as perspectivas nas políticas públicas que vêm se consolidando sobre currículo e alfabetização, considerando a Lei n. 11274/06, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394/1996, dispondo sobre o ensino fundamental de nove anos e o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental. As perspectivas que construímos ao longo deste texto são três.

A primeira perspectiva diz respeito à constituição de uma concepção de ciclo de infância nos três primeiros anos do ensino fundamental, dado o ingresso obrigatório

¹Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Líder do grupo de estudos “Alfabetização e formação inicial do pedagogo” na UNISUZ (Faculdades Unidas de Suzano). Contato: unespandrea@yahoo.com.br.

²Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Membro do COPPE – Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – Unesp – Marília. Bolsista CAPES. Contato: laura.urel@gmail.com.

de crianças de seis anos de idade no 1º ano. Constrói-se uma concepção de currículo, entendido como uma constituição de experiências e que contribui para a construção da identidade dos alunos, que remetem à discussão sobre a infância no ensino fundamental.

A segunda se relaciona com os estudos sobre o currículo e a perspectiva de alfabetizar letrando, que resultam em um deslocamento das teorias de conhecimento – baseadas no socioconstrutivismo – para as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento cultural da criança, remetendo a uma ideia de infância (s) e cultura (s).

A terceira se relaciona com a segunda e, certamente, com a primeira perspectiva, pois trata da avaliação Provinha Brasil e suas finalidades, tendo em vista a concepção de medida de qualidade em educação, materializada na organização da Matriz de Referência, que avalia as habilidades que as crianças do 2º ano/1ª série do ensino fundamental acerca da alfabetização e letramento iniciais. Abordamos neste texto a complexa relação entre infância, linguagem e avaliação, mediadas pelo conceito de letramento, que se tornou o mote de construção de níveis de apropriação da língua materna. Consideramos que o conceito de letramento, nesse contexto, confunde-se com o próprio conceito de alfabetização e, assim, contradiz a construção de um currículo voltado à cultura e à construção de identidades da(s) infância(s).

Assim, tem-se como objetivo discutir três perspectivas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, na forma da Lei n. 11274/06, relacionando os conceitos de alfabetização, letramento e currículo com o contexto da avaliação Provinha Brasil, em contrapartida à construção do denominado 'ciclo da infância', termo presente no Parecer n. 4/08, sobre as *Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos*.

METODOLOGIA

A pesquisa- com base na análise documental – reuniu as leis (BRASIL, 1996), (BRASIL, 2006), (BRASIL, 2008), (BRASIL, 2010a), (BRASIL, 2010b) e publicações sobre os três primeiros anos do ensino fundamental (MACIEL et al, 2009), (MOREIRA, CANDAU, 2007), (KRAMER, 2007) relacionando-os com os discursos construídos nas políticas públicas e a legislação que orientam e determinam as diretrizes e ações para o ensino fundamental de nove anos, especialmente, as destinadas ao período de alfabetização. Buscou-se as categorias de análise sobre os conceitos de infância, currículo, alfabetização e letramento nos documentos

selecionados, relacionados à construção das matrizes de referência da avaliação Provinha Brasil.

OS TRÊS PRIMEIROS ANOS E A INFÂNCIA

A primeira perspectiva que discutimos é baseada nos objetivos do Parecer n. 4/08, das *Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos*: 1) melhorar condições de equidade e qualidade na educação básica; 2) estruturar um novo ensino fundamental e; 3) assegurar o alongamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. O discurso de 'novo', 'qualidade', 'alfabetização' e 'letramento' exigem uma organização do ensino fundamental para os primeiros anos que considere, além dos aspectos já apontados, o ingresso da infância na escola fundamental – como se as crianças a partir dos sete anos tivessem suas infâncias interrompidas para a aprendizagem da leitura e da escrita – e, assim, um currículo voltado para a discussão sobre 'alfabetizar letrando'. Os três primeiros anos do ensino fundamental formam um conjunto, denominado no documento de 'ciclo da infância'.

Nesse aspecto, o currículo é reorganizado, uma vez que mesmo numa organização seriada do ensino fundamental, os três primeiros anos se complementam e formam o 'bloco pedagógico', ou, 'ciclo sequencial de ensino'. A importância dada aos três primeiros anos está na qualidade de ensino, tendo em vista que esses anos são voltados à alfabetização e ao letramento. Essa organização atende à quinta meta do Plano Nacional de Educação (2011-2020), que reafirma a perspectiva de alfabetização em ciclo, quando estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

A denominação 'ciclo da infância' remete à segunda perspectiva deste texto, que trata da reorganização curricular em torno das linguagens infantis e o processo de desenvolvimento dessas linguagens. As teorias do conhecimento que integram essa perspectiva pautam-se nos estudos dos psicólogos soviéticos Luria e Vigotski, uma vez que a língua como representação simbólica e a relação com a infância trazem à discussão a brincadeira e o desenho infantis como antecedentes dos processos psicológicos superiores que compõem a representação gráfica da escrita (LURIA, 1998 e VYGOTSKI, 2001).

Essa vertente teórica é percebida nas publicações do Ministério da Educação (MEC), decorrentes do ensino de nove anos e da reorganização curricular que ele realiza, ao integrar a infância e o ensino da leitura e da escrita. Maciel et al (2009)

trazem orientações ao ensino para as crianças de seis anos, considerando o deslocamento de objeto de estudos da criança e seus processos de construção da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) para as questões do mundo social e o papel que exercem no desenvolvimento da criança.

As questões da infância e o ensino fundamental tratam do avanço de funções psicológicas naturais para as superiores, que ocorre do desenvolvimento da cultura. A escrita é representante desse processo e, nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, têm papel fundamental, pois a atribuição de sentido a um objeto é uma condição cultural, assim como a capacidade de transmitir os significados, considerando que um objeto externo se torna símbolo e se torna interno a cada pessoa através da capacidade de abstração. A escrita como sistema simbólico marca as mudanças estruturais do pensamento infantil.

Constitui-se, nesse sentido, um campo de estudos sobre a forma como as crianças manipulam os objetos, símbolos e sistemas simbólicos, considerados determinantes no processo de estruturação mental. A aquisição do sistema de escrita é um desenvolvimento de funções mentais complexas, advertindo que uma visão geral da história do desenvolvimento da escrita conduz a três conclusões fundamentais de caráter prático: 1) dos três aos seis anos de idade a criança domina signos arbitrários e progride na atenção e memória; 2) o ensino deve se organizar de modo que se tornem necessárias a leitura e a escrita às crianças (pois a escrita e a leitura não são aquelas que se executa com mãos e dedos, mas como forma de linguagem nova e complexa; 3) ensino natural da escrita e da leitura às crianças. A proposta é de que o ensino da língua não se restrinja ao ensino das letras.

Retoma-se na publicação a relação entre os estudos da teoria histórico cultural e o processo de alfabetização, relacionado ao letramento, sendo consideradas quatro as dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita: 1) letramento; 2) desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; 3) aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; 4) o desenho e a brincadeira. Os três primeiros eixos adentram nas discussões de alfabetizar letrando, ou, o ensino do código de escrita e seus usos sociais no cotidiano extra-escolar. O quarto refere-se aos estudos de Leontiev, Luria e Vigotski, que reorganizam o que se entende sobre a importância da brincadeira e do jogo na construção dos processos psicológicos simbólicos. A linguagem, considerada como representação simbólica e, portanto, cultural e historicamente contextualizada, é mediadora dos espaços das relações humanas.

Sousa (2005) considera a linguagem como um discurso-ação que leva a agir de determinadas formas, levando a um tipo de ação no mundo. Um currículo que se baseie na linguagem como histórica e culturalmente construída requer que a alfabetização se faça através de uma abordagem de ação e reflexão no mundo, de tal modo que as crianças se reconheçam como criança (s), mediadas pela linguagem. Colocamos em pauta de discussão a segunda perspectiva deste texto, das questões de alfabetização e letramento.

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO: CONCEITOS E CONVERGÊNCIAS

A lei e suas perspectivas sobre a alfabetização escolar trazem um processo multifacetado, que envolve questões políticas e humanas (MORTATTI, 2010), uma vez que se relacionam com uma teoria educacional, fundamentada em determinadas teorias do conhecimento, integrando determinados projetos políticos, que se situam em um determinado momento histórico. Nesse campo complexo, o currículo se coloca como parte fundante e organizativa dos processos de alfabetização escolar. De um modo geral, currículo é entendido como toda a experiência escolar e que define concepções de homem, educação e as finalidades a que se propõe.

Dessas considerações iniciais a questão da alfabetização e sua relação com o ciclo da infância apontam para a elaboração de conceitos, que se constituem na base curricular. A Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino de 9 Anos entende o currículo, com base nos estudos de Candau e Barbosa (2007), como o conjunto de experiências escolares, em torno de um conhecimento que circula nas relações interpessoais. Esse processo relaciona as vivências pessoais aos saberes historicamente acumulados, contribuindo para a construção de identidades. Essa definição remete a um ciclo da infância que implica em um conjunto definido de experiências escolares, em torno da linguagem (alfabetização e letramento) como conhecimento, que se dá nas relações e resulta na relação entre as vivências infantis e os saberes historicamente acumulados (neste caso, escrita e leitura). Esses saberes são reconhecidos e legitimados na educação formal, de modo que constroem identidades e discursos.

Nesse sentido, a questão da(s) infância(s) reconstrói e reorganiza o que se entende por currículo, considerando a cultura, a linguagem e a diversidade como eixos fundantes do trabalho docente. Maciel et al (2009) aponta para esse deslocamento de teoria do conhecimento, que parte da criança e a sua construção de conhecimento – teoria socioconstrutivista – para o meio social e o impacto deste no desenvolvimento

infantil – as funções psicológicas superiores como decorrentes do desenvolvimento cultural. Constrói-se nessa teoria do conhecimento uma reorganização não somente do ensino da língua, mas da própria função social da escola, como meio para o desenvolvimento cultural da criança. Relacionam-se, nesse aspecto, os conceitos de alfabetização e letramento.

Os estudos sobre os conceitos supracitados têm como referência Magda Soares Becker que, no texto *A reinvenção da alfabetização* (2003), trata o conceito de letramento com base na noção da entrada do sujeito ao mundo da escrita através de dois meios. O primeiro meio se dá pela técnica – que envolve a codificação e decodificação. O segundo se realiza através da prática de usos dessa técnica. Ou seja, os dois meios interdependem e constituem o letramento.

A técnica é importante para que as práticas tenham sentido de existir. Praticar a leitura significa, assim, compreender os usos de uma técnica que, em si, guarda a especificidade de ser criação humana e ser aprendida pelas gerações, variando em suas práticas de acordo com os contextos sociais: “[...] de um ponto de vista sociológico, em cada sociedade práticas de leitura e de escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos.” (SOARES, 1995, p. 13).

Os estudos de Magda Soares contribuem para os estudos de Maciel et al (2009), que consideram o letramento como uma prática sociocultural que se realiza nas relações interpessoais, de modo que impactam as culturas e inserem sentidos e significados sobre práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar considera, assim, a pluralidade da infância e a constituição das identidades infantis, pois, trata-se de linguagem. Não há limitação ao estudo da língua, uma vez que a leitura e a escrita são mediações de comunicação e das funções psicológicas superiores.

A pluralidade presente na ideia de ‘alfabetizar letrando’ diverge quando os temas ciclo da infância e avaliação nos três primeiros anos do ensino fundamental se encontram.

CICLO DA INFÂNCIA E AVALIAÇÃO: DIVERGÊNCIA ENTRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO

A avaliação Provinha Brasil surge de um contexto econômico e político ainda na década de 90 do século passado, quando foi implementado o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), quando foram iniciadas as produções de indicadores sobre o sistema educacional brasileiro pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os resultados da avaliação indicaram

problemas de desempenho na habilidade de leitura dos alunos. O governo federal, mediante os resultados, buscou alternativas para melhora de resultados. Dentre elas estão o ensino fundamental de nove anos – que discutimos anteriormente neste texto – e a implementação pelo MEC (Ministério da Educação) do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, do Decreto n.6094 24 abril 2007 (BRASIL, 2007).

No artigo 2º da implementação das diretrizes do referido Decreto (BRASIL, 2007), o inciso II aponta para a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo o resultado por exame periódico específico. O Capítulo II do Decreto (BRASIL, 2007) trata, ainda, do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e da proposta em aferir os resultados de desempenho das crianças com base nesse índice, uma vez que se considera que, para as crianças atingirem as metas do IDEB é necessário que todas estejam alfabetizadas. Uma das metas do compromisso é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exame periódico específico. A aferição proposta foi estabelecida pelo PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), tendo como instrumento a Provinha Brasil.

A Provinha Brasil foi instituída pela Portaria Normativa n. 10 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), definindo três objetivos principais para a avaliação das crianças de 2º ano/ 1ª série do ensino fundamental, quais sejam, de avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino resultados da qualidade do ensino, prevenindo os diagnósticos tardios quanto às dificuldades de aprendizagem e; buscar a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades em consonância com as diretrizes nacionais de educação. A primeira Provinha foi aplicada no ano de 2008. A avaliação é considerada como instrumento pedagógico, sem a finalidade de classificação dos estudantes. Para tanto, a avaliação deve ser aplicada a todos os alunos matriculados no 2º ano/1ª série do ensino fundamental. De 2008 a 2010 a prova era composta de vinte e quatro questões e, a partir de 2011, passou a ser composta por vinte questões. O material de aplicação da Provinha é composto de:

Quadro 1- Kit de Aplicação/Correção da Provinha Brasil

- Passo-a-passo - guia contendo subsídios como antecedentes, contextualização, matrizes, metodologia, escala, possibilidade de uso e interpretação das informações.
- Caderno do aluno - é a prova do aluno, a mesma usada durante a avaliação – composta por 24 questões de múltipla escolha. Nas edições de 2008, há também 3 questões de escrita.
- Caderno do professor/ aplicador I: Orientações Gerais – orientações gerais sobre a aplicação
- Caderno do professor/ aplicador II: Guia de Aplicação – instruções específicas para a aplicação, seguido dos itens referentes ao Caderno do Aluno com os comandos para aplicação.
- Guia de Correção e Interpretação dos Resultados – informações sobre como corrigir e compreender as respostas dos alunos.
- Orientações para as Secretarias de Educação – descrição das formas de participação, possibilidades e limitações do instrumental colocado à disposição dos secretários de educação e equipes docentes das escolas.
- Reflexões sobre a prática – considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal, que podem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade nessa etapa do ensino.

Fonte: INEP (2011a)

O ciclo de provas é composto por duas etapas, sendo a primeira em abril e, a segunda, em novembro do mesmo ano letivo. São avaliadas habilidades, que estão organizadas no que se denomina “Matriz de Referência” para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial:

Figura 2. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial – Provinha Brasil

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); o sílabas.
2º EIXO	Leitura
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes
	tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Fonte: INEP (2011b)

A matriz é organizada em dois eixos, sendo que o primeiro trata da apropriação do sistema de escrita – subdividido em três descritores e, o segundo, trata da leitura – subdividido em dez descritores, que dão base e origem aos itens, compostos por texto,

enunciados e quatro alternativas – havendo um gabarito. Os itens são organizados de modo que a criança atenda a um determinado descritor, tentando avaliar uma habilidade específica. Contradiz-se a própria concepção do que seja letramento, uma vez que a avaliação das habilidades corresponde ao processo de alfabetização – aquisição do código escrito e decifração.

A organização da “Matriz de Referência” remete à divergência entre os conceitos de letramento, alfabetização, currículo e, assim, ao que se entende por ‘ciclo da infância’, pois o que se define como alfabetização e letramento inicial limita os conceitos e destitui a perspectiva de alfabetizar letrando, uma vez que as habilidades avaliadas buscam a decifração de letras, sílabas e palavras. Os descritores tratam o letramento inicial como um sinônimo da alfabetização inicial.

Desse exposto, trazemos os problemas apontados por Soares (2010, p. 85-6), quando de uma avaliação do letramento em larga escala:

Nos países desenvolvidos, onde os sistemas escolares são rigorosamente organizados, o letramento escolar é, em geral, definido por meio do estabelecimento de determinados padrões de progresso desejado em leitura e escrita, e os níveis alcançados pelos estudantes tendo como parâmetro esses padrões são considerados uma representação adequada de letramento. Devido ao caráter “teleológico” do sistema escolar, esses padrões de progresso são definidos, em grande parte, por testes padronizados e/ou informais; como consequência, o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem. Desse modo, os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais necessárias fora das paredes da escola.

No campo dos países em desenvolvimento, a autora esclarece que a problemática reside nas taxas de alfabetismo, que são baixas, assim como as taxas de letramento. As avaliações acabam por ter problemas em assegurar os padrões de resultados. Os dois modos de avaliar acabam por constituir o letramento em um padrão de restrição, segundo o qual o perfil de leitor se constitui pelo que se define como nível adequado, a partir de práticas também definidas, em lugar de um perfil que seja pautado na experiência leitora.

CONCLUSÕES

A organização curricular para a alfabetização resvala em um processo no qual a linguagem é mediadora das relações é reflexo do que se concebe como linguagem,

sobre seu ensino e os processos de aprendizagem que o envolvem. A legislação atual tem dois caminhos: transformar a educação em um vir a ser da criança, ou, retomando as palavras que iniciaram este texto, buscar a criação de lugares e espaços para acolher aqueles que nascem.

Apontamos uma contradição ao ensino de nove anos e, em especial, aos três primeiros anos: uma lei que tem como projeto político a qualidade de educação e a questão da infância em contrapartida a uma organização de qualidade pautada nos índices de desempenho e avaliações externas, pois o ingresso da criança na educação fundamental aos seis anos de idade cria a expectativa de um novo ensino fundamental, de uma nova qualidade, ou, à redução de uma lógica imperativa.

Resta-nos a contradição sobre os objetivos dos três primeiros anos do ensino fundamental, pois não temos resposta se os objetivos acolhem aqueles que nascem, ou, reduzem a infância a uma padronização de desempenho.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 9394/1996**. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 11274/06** que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394/1996. Brasília, 2006.

_____. **Decreto n.6094 de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.

_____. Parecer n. 4/2008. **Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

_____. **Parecer n. 7 de 7 de abril de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos. Brasília, 2010a.

_____. **Projeto de Lei n. 8035/2010**. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília, 2010b.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Edições anteriores. Brasília: O Instituto, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/edicoes-anteriores>

_____. **Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial**. Brasília (mimeo), 2011b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Brasília: MEC, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. V. LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ícone Editora, 1998.

MACIEL et all (Orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG. 2009.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura: IN: BEAUCHAMP, Jeanete. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre as políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set/dez 1995, p. 5-16.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul/ago 2003, p. 1-21.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 2001.

O TEXTO LITERÁRIO PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DIFERENTE EM JOÃO CARLOS MARINHO (1935-)

Ana Suellen Martins¹

INTRODUÇÃO

O enfoque, na área de língua portuguesa, muitas vezes, nos cursos de formação dos professores para as séries iniciais, enfatiza a alfabetização e os métodos de tornar a criança conhecedora das primeiras letras. Nos primeiros anos do ensino fundamental, também há uma supervalorização da escrita e, às vezes, a leitura limita-se à decodificação dessa escrita. O texto literário, quando surge na sala de aula, nem sempre é considerado o seu valor estético e as suas especificidades enquanto literatura, exigindo, portanto, uma abordagem diferenciada pelo professor. Contudo, a formação do pedagogo, profissional que vai trabalhar a leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, não prevê conteúdos literários, mais especificamente, assuntos relacionados à teoria literária, área do conhecimento tão necessária para estudar forma e conteúdo do texto literário. Por conseguinte, não se tem uma proposta de metodologia de como trabalhar o texto literário explorando os seus recursos expressivos e estilísticos, nos anos iniciais de escolarização, sem se limitar ao código em si. Daí a escolarização inadequada da literatura infantil, fenômeno que chega a ser comum nesse nível de ensino, fato explicado pela própria formação do pedagogo. Nessa esteira, esse profissional, enquanto alfabetizador, também deve trabalhar textos literários, pois estes são de extrema importância para a formação da criança, já que a formação do leitor literário é uma das responsabilidades primordiais da escola.

Embora de ficção, o texto literário possibilita ao leitor ampliar seu conhecimento e assim compreender melhor os códigos que o circundam sejam verbais ou não. Um bom texto literário não possui o fim de instruir, mas mesmo assim possibilita o aprendizado e o contato do leitor “com as manifestações sócio-culturais que lhe são distantes no tempo e no espaço” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.9).

Sabendo da importância do trabalho com a obra literária para a formação do indivíduo e a necessidade de conhecimentos específicos para a compreensão dos textos desta esfera, este estudo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a literatura em contexto escolar, tendo o texto literário como objeto de ensino na sala de

¹Formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Bauru (UNESP). Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP). E-mail para contato: suellen.asm@gmail.com.

aula e analisar a produção de João Carlos Marinho, um dos grandes autores de literatura infanto-juvenil brasileira cujas obras nem sempre são conhecidas pelos profissionais que lecionam nos primeiros anos do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Para compreensão acerca do tema sobre o ensino da literatura infantil e sobre a fortuna crítica referente ao autor João Carlos Marinho, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Esta, como define Gil (1991), configura-se como aquela que é desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, presentes, sobretudo em livros e artigos científicos, sendo possível melhor delineamento do tema em questão tal como a análise dos principais estudiosos da área.

Como corpus deste trabalho, foram analisadas as 12 narrativas que compõem a série Turma do Gordo, criada por Marinho no final dos anos 60. Devido à extensão do presente artigo, escolheu-se abordar de modo geral as características mais relevantes da produção de Marinho, permitindo ao leitor ter um olhar mais abrangente sobre a obra desse autor. Destacam-se duas obras desse autor, *O Caneco de Prata* (1971) e *Sangue Fresco* (1982), pela estruturação da obra de forma fragmentária e obra mais premiada do autor, respectivamente.

LITERATURA E A HUMANIZAÇÃO DO SUJEITO

Entre as várias possibilidades que o texto literário oferece ao leitor, destaca-se a humanização. Candido (2004) destaca o caráter humanizador da literatura, além de considerá-la um direito indispensável à vida de todo cidadão. Já que é um direito, só é garantido por meio da leitura. Esta compreendida além da decodificação, mas como um processo dialógico entre autor, texto e leitor. Assim, para tal autor, a humanização a que se refere à literatura é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos tornam mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.(CANDIDO, 2004, p.180).

Bordini e Aguiar (1993) já nos esclarecem que a literatura não se esgota no texto, mas se completa no ato da leitura, quando o leitor dialoga com o material escrito. Assim, a leitura se dá pelos conhecimentos prévios do leitor e as pistas que o

autor deixou em sua obra. “O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.83).

Inicialmente, para a criança, o livro, antes de tudo é um objeto, como bem observa Martins (1994). O que o diferencia dos demais objetos é que a sua compreensão só se efetiva por meio da leitura e o seu conteúdo se materializa por meio da linguagem, podendo ser verbal ou não-verbal. É importante que o professor seja o mediador entre a criança e o livro a fim de mostrá-la as especificidades desse objeto chamado livro.

Uma das deficiências formativas dos docentes refere-se à falta de conhecimento das obras da literatura infanto-juvenil brasileira. Muitas vezes, o repertório do professor é restrito a determinados tipos de obras. Como afirma Abramovich (1995, p. 140) dirigindo-se ao professor:

Conhece pouco de literatura infantil, em geral aqueles livros que as editoras enviam em sua casa/ escola ou aqueles cujos autores estão mais dispostos a divulgar seu trabalho... (e fica difícil achar que, por um desses dois métodos, realmente se chegue a acompanhar o que é publicado de relevante, de significativo, de bom...). O critério reinante na maioria dos casos não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega,

Diante dessa realidade, há vários autores nacionais, inclusive vivos, cuja produção infantil situa-se no século passado, e que são pouco conhecidos pelos professores atualmente. Assim, a obra de João Carlos Marinho nem sempre é conhecida ou, quando é, apenas um ou outro livro apenas. Tal autor traz uma nova abordagem acerca da produção para crianças, sendo a construção da narrativa feita por Marinho com vários recursos estilísticos, que conferem grande valor estético com a obra. Este valor estético é compreendido, aqui neste estudo, como o trabalho elaborado com a linguagem, valorizando o aspecto artístico do texto literário.

Portanto, o trabalho com o texto literário em sala de aula envolve a seleção de obras esteticamente construídas, conhecimento sobre o contexto da produção e o autor e, principalmente, sobre o conteúdo e forma da obra. Estes conhecimentos, geralmente, não são estudados de forma aprofundada nos cursos de formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode dificultar a este profissional a abordagem do texto literário. Além desse fator, nem sempre o professor é um leitor de obras de literatura infantil, cujo repertório literário seja diversificado.

Vários aspectos da obra para crianças devem ser considerados a começar pelo objeto que é o livro, explorando a sua materialidade como: qual o formato do livro;

quais cores estão na capa; como é a quarta capa; se as letras são grandes; como é o número da página, se há ilustrações; se sim, como elas são. Por meio desse diálogo, as crianças perceberão as especificidades do livro e as escolhas feitas pelo autor, ilustrador e editor.

Compreendendo a leitura enquanto um processo dialógico, em que o leitor participa ativamente daquilo que está lendo, o professor também deve usar estratégias para desenvolver a criticidade dos seus alunos. Nessa abordagem, é fundamental, ter em mente que a obra literária é polissêmica, ou seja, possui vários significados. O professor deve permitir que os alunos façam as suas leituras, não exigindo que todos tenham a mesma compreensão sobre o que foi lido. Marcuschi (1991) sugere que, durante as práticas de leitura na escola, seja respeitada a criatividade do aluno, ao permitir que realize as suas próprias leituras, sem submetê-lo a respostas estanques, como se um texto só tivesse apenas uma leitura. Uma vez que cada aluno traz consigo uma história de vida que interfere na compreensão do que é lido e faz com que um mesmo texto tenha diferentes leituras. Desse modo, o texto não é uma aceitação passiva, mas, ativa do leitor, sendo a compreensão do texto desencadeada pelo processo de interação, por meio da leitura de cada indivíduo.

Como a escola visa formar o leitor crítico, é necessário que tal instituição dê condições aos alunos de exercitarem a sua criticidade. Por meio da leitura de uma obra literária é possível alcançar tal objetivo. Para isso, é importante atentar para aspectos da forma e do conteúdo do texto literário: Qual o tipo de discurso adotado pelo autor? É monológico ou dialógico? Estético ou utilitário?; Há trabalho artístico com a linguagem?; Qual o ritmo da narrativa?; Quem tem voz: o narrador ou as personagens?; Como as personagens são apresentadas?; Onde ocorre a história?; O ambiente interfere no decorrer da narrativa?.

Essas são apenas algumas questões para se pensar no momento de se trabalhar o texto em sala de aula e, sobretudo, selecionar as obras que permitiram aos alunos expandirem seus horizontes de expectativa. Só que para distinguir a obra literária com trabalho estético daquela que visa apenas ao utilitarismo, exige do professor conhecimentos básicos sobre a forma e o conteúdo dos textos literários.

Também se pode perguntar aos alunos a respeito do título da história antes de começar a contá-la a fim de que criem hipóteses acerca do conteúdo, à medida que se narra, perguntar aos alunos o que eles imaginam que pode acontecer e ao final, saber quais as impressões que tiveram acerca da história, se concordam ou não, se mudariam alguma coisa. Permitir que os alunos percebam que podem gostar ou não

de um livro e serem capazes de identificar o porquê e, sobretudo, de que o texto permite que ele, enquanto leitor, participe da história.

Dentro de uma proposta inovadora, a produção de Marinho conhecida como Turma do Gordo traz uma nova forma de narrar que, a um leitor adulto mais ingênuo, pode causar a rejeição pelo modo como a linguagem é tratada ou pelo conteúdo de suas narrativas. Muitas vezes, por falta de conhecimento e de estratégias de como abordar os temas apresentados nas obras de Marinho, o professor pode julgar a linguagem não apropriada ao público leitor, não sendo compatível com o tipo de cidadão a ser formado na escola ou que sua produção tende à literatura de massa, visando apenas ao entretenimento.

Embora seja um período em que a produção para jovens enfrente a influência das histórias importadas dos Estados Unidos como a ficção científica e o mistério policial, a obra de João Carlos Marinho se destaca pela inovação. Seus personagens não sofrem a censura do politicamente correto. Mesmo abordando temas como pedofilia, assassinatos, sequestros, roubos no universo infantil, Marinho faz com que a violência presente se esmaeaça por meio do exagero, da repetição dos fatos, do humor e do *non sense*. Na obra de Marinho, muitas referências são dadas pelo uso da paródia, que para Hutcheon (1985, p.13), é “uma das formas mais importantes da moderna auto-reflexividade; é uma forma de discurso interartístico”, não sendo “apenas aquela imitação ridicularizadora”. Para que haja a compreensão do uso da paródia, é necessário que haja um conhecimento comum entre codificador e decodificador (HUTCHEON, 1985), em outras palavras, entre autor e leitor. A paródia só terá sentido, assim como a ironia, se o leitor conseguir identificá-la.

A obra de Marinho possui uma linguagem muito próxima do público leitor, mas não inferioriza esse leitor nem o deixa passivo diante de seu texto. É uma literatura que causa o riso, mas não se restringe ao divertimento. Há vários intertextos na sua produção, que exige um repertório do professor e estratégias de leitura para que os alunos possam perceber e avaliar os recursos usados pelo autor.

JOÃO CARLOS MARINHO E A TURMA DO GORDO

João Carlos Marinho (1935-) surge no cenário literário infantil em 1969, quando é publicado seu primeiro livro, *O Gênio do Crime*. Com esta obra dá início à série que ficaria conhecida como a Turma do Gordo. Essa coleção compreende 12 narrativas voltadas para crianças e jovens, sendo os seguintes títulos: *O Gênio do Crime* (1969); *O Caneco de Prata* (1971); *Sangue Fresco* (1982); *O Livro de Berenice* (1984); *Berenice Detetive* (1987); *Berenice Contra o Maníaco Janeloso* (1990); *Cascata de*

Cuspe (1992); O Conde Futreson (1994); O Disco I: A Viagem (1996); O Disco II: A Catástrofe do Planeta Ebulidor (1998); O Gordo Contra os Pedófilos (2001) e Assassinato na Literatura Infantil (2005).

Embora estes doze títulos façam parte de uma coleção, é possível realizar a leitura das obras aleatoriamente sem comprometer a compreensão do enredo. Apenas em *O Disco II: A Catástrofe do Planeta Ebulidor* que o autor faz uma explicação referente às obras anteriores a fim de situar o leitor. Marinho faz uma pequena introdução, situando o leitor dentro do contexto geral da série, deixando-o à vontade para ler antes esta pequena explicação ou recorrer a ela durante a leitura quando julgar necessário. Não há, portanto, no discurso do autor, a imposição de uma forma de leitura, mas a abertura para que o leitor aja conforme as suas necessidades.

O local e a data são bem marcados em todas as narrativas, mas não deixa a obra datada ou descontextualizada. Embora Marinho use vários clichês da época e produtos do período, a história não é comprometida. Talvez um leitor menor não identifique esse recurso do autor para mostrar a condição financeira de determinado personagem ou a ironia ao se referir ao produto em questão. Por isso a mediação do professor é necessária para orientar possíveis dúvidas que não interferem na obra em geral. Os conflitos e soluções adotadas pelos personagens são atemporais, podendo o leitor se projetar e identificar-se com eles em qualquer momento. Fato comprovado pelo sucesso de suas obras. Mesmo escrito a mais de quarenta anos, *O Gênio do Crime* continua atraindo leitores de todas as idades.

Mesmo seguindo a estrutura de narrativas seriadas, mantendo um rol de personagens, Marinho conseguiu inovar nas suas doze obras que compõem a Turma do Gordo. Envolvidos nas situações mais diversas, os personagens valem-se dos recursos tecnológicos da época para vencerem o mal ou dos conhecimentos e instrumentos de que dispõem.

Marinho inova por adotar um discurso diferente do comum às narrativas para crianças. Os fatos e pessoas são apresentados de forma carnavalizada, conferindo originalidade à obra como destaca Zilberman (2005) e revelando aspectos caricaturais de instituições e personalidades. Sua linguagem envolve a dessacralização de instituições, pessoas e seus comportamentos. O frade João usa trechos bíblicos para benefício próprio; a professora Jandira é apresentada de forma erotizada; agentes da delegacia são corruptos; o gênio do crime na verdade é um bandido; detetive é desbancado pela inteligência das crianças.

Embora Ceccantini (2000) se refira a *Sangue Fresco*, quando analisa a linguagem da obra, é possível estender tal análise às demais obras de Marinho, pois para ele “é um dos aspectos que mais valorizam a obra. Se os diálogos são convincentes, impregnados que são de coloquialismo e espontaneidade, é, entretanto, no discurso do narrador que é explorada com grande criatividade uma gama variada de recursos da língua (CECCANTINI, 2000, p.136).

Lajolo e Zilberman (1999) apontam como inovador na obra de Marinho, a escolha de “uma postura narrativa que adere à ausência de preconceitos e à falta de cerimônia de suas personagens” (p. 142). As autoras destacam o modo como o autor realiza a sua crítica à realidade social como a brasileira:

A forma pela qual o texto desse autor envereda por uma representação crítica do real é muito sutil e rigorosamente literária: por via da redundância vertiginosa e agressiva dos detalhes da violência ou, paradoxalmente, na naturalidade de registro de ações e instrumentos mirabolantes, ou ainda na sucessão de apelos a recursos sofisticados da técnica, seus livros ferem a nota crítica. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 142)

Embora sua produção seja classificada como de “suspense”, “enigma” ou “aventura”, Marinho afirma que seus livros são comédias e que a sua intenção ao escrevê-los é fazer o público rir.

Para Coelho (1995, p.469), João Carlos Marinho

É um dos nomes que tem atuado de maneira fecunda no processo de construção da literatura infantil e juvenil contemporânea, valor confirmado pelos vários prêmios ou distinções que lhe tem sido atribuído como Premio Mercedes Bens de Literatura Infantil e Juvenil de 1988 e o Grande Prêmio da Crítica em Literatura Juvenil de 1982, concedido pela APCA.

Neste estudo, serão analisadas duas obras que se destacam na produção de Marinho: *O Caneco de Prata* e *Sangue Fresco*. A primeira pela estrutura fragmentária da narrativa e a segunda por ser a obra da Turma do Gordo mais premiada.

Para Perrotti (1986), *O Caneco de Prata*, segunda obra da coleção, marcou a crise do discurso utilitário na década de 70. Tal autor compreende como discurso utilitário aquele que se preocupa eminentemente com a moralização, de cunho estritamente pedagógico, em que o leitor não dialoga com o texto, pois não há abertura para ele. Tal tipo de discurso é marcado por um emissor detentor de toda verdade, sendo o seu destinatário inferiorizado (PERROTTI, 1986). Esta narrativa é marcada pela fragmentação, exigindo do leitor a construção do enredo principal que é

o campeonato de futebol entre escolas, em que apenas um time ganhou sete vezes, e a Turma do Gordo determinou conseguir o tão sonhado caneco de prata.

Marinho preocupa-se com a construção da narrativa, desmontando o modo de narrar convencional das obras infantis em que há linearidade na história, com começo, meio e fim. Aparentemente, pareça sem nexos os episódios curtos e envoltos pelo uso de imagens, há um fio condutor na narrativa. Nesse quesito, entra a participação do leitor na ordenança dos fatos. O *Caneco de Prata* permite que o leitor construa o seu modo de ler e dialogue com o texto. Sobre tal livro, Perrotti esclarece:

Como se vê, à primeira vista, *O Caneco de Prata* poderia ser um livro comum, com um desenvolvimento simples, onde maniqueisticamente o mal é vencido pelo bem e é dada ao leitor uma lição sobre o comportamento moral que deve nortear seus passos. Todavia, o que poderia ser um exemplo acabado de discurso utilitário não o é, graças a intervenção de outras instâncias narrativas que se juntam ao eixo da disputa do campeonato, fazendo da obra em questão um marco decisivo do movimento que tenta abandonar o discurso utilitário, adotando o discurso estético. (PERROTTI, 1986, p. 85)

Outra obra de destaque de Marinho é *Sangue Fresco*, segundo livro mais vendido da coleção, atrás de *O Gênio do Crime*. Em 2006, foi selecionado pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e distribuído nas escolas de todo o país. Esta é a obra mais premiada de João Carlos Marinho: o Grande Prêmio da Crítica APCA (1982), o Prêmio Jabuti (1982) em Literatura Juvenil e considerada “Altamente recomendável para jovens” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Essa obra de Marinho dialoga com várias esferas da literatura mundial, desde a mitologia grega até o modernismo brasileiro. Há trechos em que Marinho cita apenas um personagem como o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato ou Fedra, da mitologia grega; o estilo do livro de Mario de Andrade, *Macunaíma*, quando Berenice afirma que seu livro terá um fim “rapsódico e dramático”; à poesia de Olavo Bilac; a Shakespeare, inclusive a Bíblia, nas cenas do profeta no pedágio e de Frade João. Quando trabalhado em sala de aula, a mediação realizada pelo professor deve permitir que os alunos façam as suas próprias leituras, mas também pode mostrar os recursos usados pelo autor a fim de potencializar o efeito de sentido. As crianças ainda não possuem um repertório cultural capaz de identificar os intertextos presentes na obra ainda mais quando estas são do universo adulto.

Nesta história, é narrado o sequestro de crianças paulistanas que tem seu sangue retirado e vendido ao mundo todo, devido à descoberta de que sangue infantil

na faixa etária dos nove a onze anos possui grande poder curativo. Assim, as vítimas são levadas para um acampamento em plena floresta amazônica, onde vivem presas e quando completam onze anos são lançadas ao mar.

A forma de narrar é marcada pelo humor, pelo exagero dos fatos e pelo *non sense*, que faz com que as cenas de violência causem o riso. Deve-se enfatizar que não há a banalização da violência na obra de Marinho, mas sim uma representação crítica da sociedade em que se vive.

João Carlos Marinho, além de ser um grande nome da literatura infantil brasileira, mostra-se acessível aos leitores promovendo encontros com os estudantes para discussão de suas obras. A Global Editora possui uma página com informações sobre Marinho e vídeos em que este explica como escreveu algumas de suas principais obras. Há também outras informações sobre outras obras do autor, inclusive artigos científicos sobre a produção de Marinho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é atual a preocupação com a formação do leitor no Brasil, com as práticas de leitura realizadas em sala de aula, por esta privilegiar o texto escrito no processo de ensino e, inclusive, com o trabalho específico com o texto literário na escola.

Para que haja um trabalho que vise a formação do leitor crítico é necessário que os profissionais tenham conhecimento acerca das obras literárias e da estrutura destas. O texto literário, enquanto obra de arte, não deve ser usado com fins pragmáticos, mas permitir ao leitor expandir seus horizontes de expectativa e assim compreender melhor o mundo que o cerca.

João Carlos Marinho consegue promover uma literatura de qualidade para o público infantil, valendo-se para isso da paródia de gêneros considerados da literatura de massa como o romance policial ou as histórias de aventuras. Sua obra é dialógica, permitindo ao leitor mirim participar ativamente daquilo que está lendo.

A literatura tem papel imprescindível na formação do sujeito, sobretudo, quando este ainda é criança. O papel do professor se faz fundamental na mediação entre o livro e o aluno para que este adquira competências e habilidades de um leitor crítico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo:

Scipione, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)**. 462p. Tese (Doutorado)-Assis, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas 1991.

HUTCHEON, Linda. **Uma Teoria da Paródia: ensinamentos das formas de Arte do Século XX**. Trad. Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da conversação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.

João Carlos Marinho. Disponível em:

<http://www.globoeditora.com.br/joaocarlosmarinho>. Acesso em: 02 mar. 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A DIVISÃO DE MENINOS E MENINAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Amauri Pereira do Amaral¹
Luciene Ferreira da Silva²*

INTRODUÇÃO

Neste estudo temos como interesse investigar a questão do gênero em aulas de Educação Física em escolas de ensino fundamental II, com alunos do 6º e 9º ano da rede pública estadual e privada, e dada à problemática verificada durante a realização dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Educação Física.

Observamos que nas aulas de Educação Física ainda prevalece a separação de meninos e meninas, diferentemente do que ocorre nas salas de aulas em outras disciplinas.

Tal ocorrência inviabiliza o desenvolvimento educacional dos grupos e tivemos como hipótese que tal problemática decorra de aspectos ligados a: história de a Educação Física estar atrelada ainda fortemente ao paradigma da aptidão física; também ao processo histórico que demonstrou que a disciplina dos corpos se configurava como um forte objetivo.

Neste estudo estamos verificando tais hipóteses visando entender a Educação Física e sua vinculação com a Educação formal, em escolas do Ensino Fundamental, observando urgências educacionais ligadas a fatores de desumanização não só do ambiente escolar, mas da sociedade como um todo, sobretudo em situações onde a marginalidade possui maior ascensão por conta das vulnerabilidades apresentadas pelos grupos.

Para desenvolvimento do projeto iniciamos os estudos pesquisando autores que abordam esse assunto, e suas reais complexidades, situações que podemos observar a cada dia dentro das escolas de nossa região. A partir do referencial teórico começamos a entender um pouco mais os alunos de nosso estudo e assim conseguir coletar os melhores dados para a realização da pesquisa.

¹Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências. Departamento de Educação -mauamaral5@hotmail.com

²Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências. Departamento de Educação lucienebtos@ig.com.br

Realizaremos uma pesquisa de campo em escolas da rede pública e privada, com o interesse de observar se existe diferença no pensamento dos alunos referente ao assunto de estudo e na visão da escola.

Os professores e alunos serão pesquisados para que possamos ter um entendimento mais aprofundado sobre as interferências significativas na ocorrência da problemática.

Sendo assim o foco desse trabalho é investigar e comparar como os alunos vêm a questão do gênero através de duas perspectivas: a de alunos ingressantes no Ensino Fundamental II - 6º ano, onde há uma fase de transição e mudanças para esses estudantes, e alunos concluintes desse nível de ensino – 9º ano, os quais já estão habituados nessa rotina escolar, porém, estão prestes a fazer parte de outro nível de ensino – Ensino Médio. Além disso, como essa relação de gênero tem implicância nas aulas de Educação Física (LUCCHESI E FERREIRA, 2009; LIMA, 2005).

Primeiro, começaremos caracterizando quem são esses alunos nas escolas. Da 4ª para 5ª série (5º para o 6º ano) do Ensino Fundamental acontece uma ruptura que se relaciona com as inúmeras diferenças que ocorrem de um nível para o outro que, aliada à falta de estratégia por parte do professor, acaba acarretando diversos prejuízos para os alunos. As aulas na quarta série são caracterizadas por uma rotina, já que os alunos possuem um único professor e assim, ele constrói uma dinâmica onde, por exemplo, o momento certo de conversar com os colegas. Essa relação proporciona um maior contato entre alunos e professores, promovendo um melhor convívio afetivo e social, resultando em ganhos para a turma. Já no quinto ano o número de professores aumenta para no mínimo sete, já que agora eles são especialistas, e com isso, sete ou mais dinâmicas diferentes. Esses diversificados contextos fazem com que o aluno tenha a ideia de falta de rotina, que ele não estava acostumado até então, ocasionando indisciplina. Outro resultado pode ser a baixa relação de afetividade entre professor e aluno, já que agora a aula se resume em fazer chamada, passar o conteúdo e por fim a lição de casa, não sobrando tempo para um bate-papo (LUCCHESI E FERREIRA, 2009).

Em oposição ao 6º ano, no 9º ano nada mais é novidade para os estudantes, visto que eles estão no último ano desse nível de ensino, acostumados à rotina escolar, colegas e professores da Instituição de Ensino que frequentam. Esse fato pode até acarretar certa falta de interesse da parte dos alunos em relação às aulas (LIMA, 2005).

De acordo com as características dessa faixa etária, Wallon (1981 apud LIMA, 2005), retrata esse período (denominado Puberdade/Adolescência) como sendo constituída de grandes conflitos, auto-afirmação, questionamentos, onde se submetem e apoiam-se nos grupos de amigos, contrapondo-se aos valores ensinados pelos adultos com quem convivem. No aspecto cognitivo, trata-se de um nível maior de abstração, possibilitando uma discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Nos estudos de Lima (2005), uma pesquisa feita com os adolescentes da 8ª série de uma escola particular, analisou a resposta dos alunos às diversas perguntas, entre elas, a questão “o que é ser adolescente para você?”. Com as respostas, o autor ressalta que para esses alunos, o futuro é algo muito próximo, como se pudesse ser definido nesse momento. As respostas apontam ainda para uma interpretação de que, o fato de haver uma ruptura para com o Ensino Fundamental, uma vez que estão na última série dessa etapa, acreditam que a entrada para o Ensino Médio seja um momento de definição do ‘saber o que querem’ para o seu futuro. A vida desses alunos parece assumir uma característica mais séria, de maior comprometimento.

Assim, o objetivo deste estudo é o de entender melhor porque ocorre essa separação de meninos e meninas durante as aulas de educação física, nas séries 6º e 9º do ensino fundamental e essa fase de transição que estão vivenciando. Este trabalho tem como objetivo investigar a realidade concreta vivida por alunos de escolas estaduais, municipais e privada da cidade de Bauru – SP para compreender porque meninos e meninas são separados por ocasião durante aulas de Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo terá abordagem pautada na pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (2002) tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população, além disso, identificação de relações entre suas variáveis, e com a intenção de determinar a natureza dessa relação.

O desenvolvimento da pesquisa está sendo realizado com enfoque dos temas pertinentes: Educação Física e corporeidade, Educação e Gênero, Educação Física e Gênero, e pesquisa de campo, a qual contemplará observações e entrevistas em aulas de Educação Física, realizadas com alunos de 6º e 9º do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, uma da rede municipal e uma rede privada de ensino da cidade de Bauru/SP.

Estão sendo estudados tanto os professores como os alunos na tentativa de identificar as motivações para a prática observada nos estágios, ou seja, a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, sendo o método de coleta de dados registro em diário de campo, onde a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e também entrevistas com docentes a fim de esclarecermos mais o assunto em estudo e captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

A pesquisa é composta por 200 crianças de ambos os sexos (100 participantes do sexo masculino e 100 participantes do feminino), com faixa etária entre 11 e 14 anos, sendo, 100 estudantes da rede pública estadual e 100 estudantes da rede privada de ensino, no município de Bauru, São Paulo.

Haverá por parte dos participantes informações sobre a pesquisa através de apresentação de termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo todos os parâmetros éticos exigidos, os pais ou responsáveis serão comunicados a autorizarem ou não, seu filho a participar do estudo, de maneira que conterão dados no registro em diário de campo, entrevistas e imagens. Sendo assim o responsável confirma a participação da criança assinando o termo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo o embasamento teórico que buscamos e com o propósito da pesquisa, esperamos poder contribuir para chegarmos a uma educação física de qualidade, que busca a igualdade dentro e fora da sala de aula, para que todos respeitem uns aos outros, e de uma maneira que o professor consiga conduzir bem a aula sem nenhuma distinção de gênero.

Sendo assim vamos buscar também a exclusão de alunos por serem mais ou menos habilidosos, mostrando- os que aquele espaço é um local de aprendizagem em conjunto, e que o importante além de tudo é a interação, coletividade e companheirismo, para que um auxilie o outro no que tem dificuldade e amadureça com os limites que possuem, ou até mesmo com a limites dos amigos, superando- os a cada dia de aula.

REFERENCIAS

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

FURLANI, J. Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 46-58.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOELLNER, S. V.; FIQUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. et al. (Orgs.) **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 67-75.

GORETI, M.; FERRAZ, C. **Questões de gênero na aula de Educação Física**: Representações de alunas e de alunos do 9º Ano da Escola Básica do 2º, 3º Ciclos de Santiago. Dissertação (Mestrado em Desporto para crianças e jovens)-Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. 2002.

LIMA, C. A. R. **Ser adolescente**: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola. Dissertação (Mestrado em Educação Psicologia da Educação). São Paulo: PUC, 2005.

LIMA, F. M.; DINIS, N. F. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, p.243 - 252, Jan/Jun, 2007.

LUCCHESI, F. M.; FERREIRA, L. A. A transição da 4ª para 5ª série na Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.8, n. 2, p. 111-122, 2009.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de Conversa. **Revista Motriz**, v.16, n.2, p.402-413, abr./jun. 2010.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**. Ano XIX, nº 48, p. 52-68. Campinas: 1999.

AS EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES, CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

*Maria Luiza Mariano¹
Alessandra Turini Bolsoni-Silva²*

INTRODUÇÃO

É importante salientar que educar é uma tarefa complexa e, por isso mesmo, avaliá-la também não pode ser um processo simplificado. No contexto educacional está envolvida uma enorme gama de atores em diferentes níveis, mas todos desempenhando papéis relevantes e precisam ser considerados em qualquer processo avaliativo. Cunha (1999) aponta para o processo de avaliação de professores direcionados a sua prática em sala de aula. Apontando para os atributos que acompanham a ideia de “bom professor”, mas são frutos de julgamento individual e não de fator coletivo pela categoria. Destaca ainda, que existe entre aluno e professor, um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos, como se existisse um consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e de um professor, entendendo-se que parte da relação professor-aluno é determinada socialmente. A autora ainda comenta que para ser “bom professor” é aquele que caracteriza dominar o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria, tem bom relacionamento com o grupo e entre outros.

Por um lado, a respeito como os professores avaliam seus alunos, nos estudos de Mantovanini (2001) destaca que estes utilizam uma escala de critérios que segue uma ordem de prioridades. Para apontar ser um bom aluno é identificado por algumas características; a primeira pode ser a disciplina, aquele que não tumultua ou perturba a ordem da classe. A autora continua que os critérios para ser bom aluno é aquele que se encaixa em comportamentos desejáveis e atitudes em sala de aula, como ser: disciplinado e assíduo, acatar a autoridade do professor, não tumultuar, ser independente nas tarefas e afazeres escolares, fazer a lição com capricho, interessar-se pela aula, não ser disperso e envolvendo todos os níveis de produção escolar das crianças. Às concepções de “bom aluno” refletem-se as do “mau aluno”, para o qual são encontradas descrições explícitas de que um é o oposto do outro. Dessa forma, muitas das queixas docentes a respeito do desempenho escolar das crianças referem-

¹Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem da faculdade de Ciências/ UNESP-Bauru.

²Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências/ UNESP-Bauru.

se à disciplina em sala de aula ou a questões fora do âmbito da atuação docente. E por outro lado, encontramos a família que são os responsáveis pelos alunos, que têm um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino, seja atuando diretamente como parceiros das escolas, como afirmam Pinto, Garcia e Letichevsky (2006).

Nos estudos de Oliveira e Alves (2005) afirmam que as atribuições do interesse dos alunos pela escola, estão relacionadas à família, mas, também, às atividades oferecidas na escola, especialmente àquelas que são novas e atrativas às crianças. Se, por um lado, as professoras não veem nas relações interpessoais cotidianas uma das fontes de interesse do aluno pela escola, por outro apontam as atividades que são realizadas nela, o que pode ser compreendido como um passo no movimento de inclusão dos atores sociais. Sabemos que a formação dos alunos é uma tarefa que a escola e os responsáveis pelos alunos compartilham e na qual devem ser parceiros. A relação escola-família é um dos instrumentos indicados para a percepção e construção do conhecimento sobre tais problemas. Dessa forma, essa relação deve buscar atributos para solucionar ou amenizar questões no que diz respeito aos indicativos de problemas de comportamento.

Nesse espaço de relações humanas, muitas pesquisas avaliam os professores e alunos, mas poucos fazem um processo avaliativo da participação dos pais na escola, enquanto parceiros do processo educativo e promovendo as habilidades sociais. Sabe-se que instalaram nos últimos anos processos avaliativos para os diferentes níveis de ensino e que normalmente têm sido utilizadas diferentes metodologias para levantar informações, seja através de exames aplicados aos alunos e aos professores como afirmam Pinto, Garcia e Letichevsky (2006).

Biasoli-Alves (1995) afirma que a escola é um ambiente de desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos, dentre outros modelos na rede de relações da criança. As habilidades sociais educativas do professor são mediadas pela cultura, pelo contexto, por sua singularidade, na história de vida e pela relação estabelecida. Como também a família também possui uma grande responsabilidade em promover as habilidades sociais dos seus filhos. O cenário de indicativos de problemas de comportamento no contexto escolar e familiar está cada vez maior e com inúmeras queixas. Alguns pesquisadores afirmam que são mantidos porque têm uma função para o indivíduo, ou seja, podem evitar aversivos e/ou obter reforçadores (STURMEY, 1996; GOLDIAMOND, 2002).

Patterson, Reid e Dishion (1992, 2002) evidenciaram que os problemas de comportamento podem ser aprendidos durante a infância ou mais tarde na

adolescência. Esses autores afirmam que a interação da criança com os membros da sua família e com os pares contribui para a aquisição dos problemas de comportamento.

Achenbach e Edelbrock (1979) classificam os problemas de comportamento como externalizantes, por exemplo: agressividade, desobediência, depredação e, internalizantes: ansiedade, timidez, depressão. Comportamentos internalizantes são evidenciados por retraimento, depressão, ansiedade e queixas somáticas; problemas centrados na própria criança, como inibição social, podendo privá-la de interagir com o ambiente. Já a síndrome externalizante é descrita em termos de padrões comportamentais denominados desajustados, como: condutas agressivas, hiperativas, agitação, impulsividade e com características antissociais (ACHENBACH e EDELBROCK, 1979).

Bolsoni-Silva (2006) aponta que os problemas de comportamento seriam excessos ou *déficits* comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento. Ainda, Bolsoni-Silva e Carrara (2010) consideram que parte significativa dos problemas de comportamentais é mantida pela produção de reforçadores positivos e negativos, requerendo, para o seu atendimento, a avaliação desse repertório.

Nesse contexto, esta pesquisa busca investigar que tipos de concepções que as professoras possuem de bom comportamento e comportamento problema e se possuem conhecimento de seus alunos e interatividade com a família. Diante dessas considerações, buscou-se investigar as opiniões de professores quanto às concepções de comportamento e conhecimento do aluno através de relato verbal e verificar a interação escola-família em relação aos alunos com ou sem problemas de comportamento.

MÉTODO

- **Participantes**

Participaram deste estudo 16 professoras que indicaram e avaliaram 32 alunos, sendo 16 com problema de comportamento (PC) e 16 sem problema de comportamento (sem PC). Os alunos com idade de seis anos estavam matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. A idade das professoras variou de 23 a 50 (média de 33,56, desvio padrão de 28,50) e todas tinham formação em Pedagogia. Para participação, foram utilizados como critérios de inclusão: ser professor efetivo da rede municipal de ensino e concordar com a participação espontânea.

A pesquisa foi realizada de acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, com os cuidados éticos nas pesquisas envolvendo seres humanos, submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, aprovado sob o nº 2567/46/01/09. Este estudo apresenta os resultados da pesquisa intitulada: “Análise de Práticas de Professores na interação com alunos com e sem problemas de Comportamento”.

- **Local**

A pesquisa foi realizada em dez escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), distribuídas geograficamente em lugares centrais e periféricos de uma cidade no Centro Oeste do Estado de São Paulo e com aproximadamente 360 mil habitantes.

- **Instrumento**

O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado caracterizado como “Perguntas Complementares” a partir do instrumento: **Roteiro de entrevista sobre habilidades sociais educativas para professores (RE-HSE-Pr)** Adaptação de Bolsoni-Silva; Loureiro e Marturano, (2011). Esse roteiro tem como referencial teórico a Análise do Comportamento e tem por objetivo descrever as interações estabelecidas entre professor e aluno. As seguintes questões compõem o protocolo caracterizado como “Perguntas Complementares”:

- 1- Se há contato entre escola e família? Frequentemente/ as vezes?Nunca.
 - 1.1- Há conflitos? Sim/ Não.
- 2- Se conhece como a criança se comporta em casa? Confirma o comportamento da sala de aula? Sim/ Não.
- 3- Qual concepção que o professore tem de problema de comportamento? Apontar categorias.
- 4- Qual concepção que o professor tem de Bom comportamento? Apontar categorias.
- 5- Como é a participação da escola? Apontar procedimentos.
- 6- Conhecimento se o aluno frequentou a Educação Infantil e qual tratamento dado ao aluno ou se houve queixas? Sim/ Não.

A coleta de dados seguiu os procedimentos: a) autorização do comitê de ética; b) autorização da Secretaria da Educação Municipal; c) contato com a direção da escola; d) visitas as escolas e explicação da pesquisa para as professoras e a obtenção de suas anuências através do preenchimento e recolhimento do termo de

livre consentimento; e) realização individual das entrevistas, com o consentimento para gravação e registro da entrevista.

- **Procedimentos de tratamento e análise de dados**

Os dados foram obtidos com a participação de dezesseis professoras, em que cada uma respondeu as perguntas complementares do Roteiro de Entrevistas. Cada professora respondeu duas vezes: uma apontando para a criança que considerava apresentar problemas de comportamento (grupo clínico), e para outra criança sem apresentar nenhum problema de comportamento (grupo não clínico), num total de 32 alunos analisados. Para a análise dos dados as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e, a seguir os relatos foram lidos e tabulados, preparando-se uma categorização baseada em Tabelas. Essas Tabelas foram montadas para a comparação entre os grupos de acordo com cada pergunta analisada.

- **Resultados**

O resultado referente às frequências com que as professoras afirmaram diante de cada pergunta complementar ao instrumento foi apresentado em tabelas nas comparações entre os grupos. Quanto às perguntas complementares, apresentam-se distribuídas em tabelas de para serem visualizados seus resultados a seguir:

Tabela 1 – Perguntas complementares na comparação entre os Grupos.
Contato com a família

Escola/ Família	Clínico			Não clínico			Total
	F	A	N	F	A	N	
Contato escola/família	12	4	0	7	8	1	32
Há conflitos	2	0	14	0	0	16	32

F- Frequentemente / A- às vezes / N – Nunca

O contato feito entre escola e família foi mais frequente para o Grupo clínico, talvez devido ao comportamento-problema apresentado por esse Grupo, e os conflitos aqui apontados também são para o Grupo clínico, ou seja, a família que não aceitou a queixa escolar por parte da professora.

A estratégia utilizada pela escola para resolver os conflitos existentes nesses dois casos foi à conversa. Com o Grupo não clínico, o contato não é tão frequente, então, pode-se afirmar que este contato ocorre quando há comportamento indesejável, já com o Grupo não clínico, surge somente de forma mais esporádica, em reuniões escolares.

Tabela 2 – Comportamento da criança em casa na comparação entre os Grupos

	Clínico	Não Clínico	

	Sim	Não	Sim	Não	Total
Se a professora sabe como a criança se comporta em casa.	13	3	11	5	32
A mãe relatou ser a mesma criança	8	0	11	0	19
Por uma funcionária que conhece a família	1	0	0	0	1
Avó confirma ser agitado	2	0	0	0	2
Discorda da professora	2	0	0	0	2

Observa-se o conhecimento sobre o comportamento da criança em casa, em que a professora busca informação com a mãe: esta pode confirmar o comportamento-problema, ou também pode afirmar que a criança apresenta bom comportamento. De forma geral, a professora obtém informação sobre o comportamento do aluno em casa e, se esse se confirma ou não, de acordo com o que ela observa em sala de aula.

Tabela 3 – Total de respostas para concepção de problema de comportamento

Categorias de Problemas de Comportamento	Participantes (professoras)
Não respeita as regras	8
Atrapalha a dinâmica da sala de aula	7
Não se concentra nas atividades	1
Agitado/Não pára no lugar	1
Agride/Bate	5
Fala muito	3
Pega material dos colegas	1
Agride verbalmente	2

Tabela 4 – Total de respostas para concepção de bom comportamento

Categorias de Bom comportamento	Participantes (professoras)
Respeita as regras	9
Boa convivência	5
Boa conduta escolar	6
Presta atenção	2
Participa da aula/dá opiniões	4
Acompanha o rendimento escolar	2
Ajuda os colegas quando precisa	1
Respeita o professor	2

Nas Tabelas 3 e 4 comparam-se as concepções de comportamento na prática educativa da professora, mostrou-se frequente o respeitar as regras, ou seja, o estabelecimento de limites tem um peso maior na dinâmica escolar. E o comportamento considerado pior refere-se a bater e agredir alguém, o que pode interferir ou atrapalhar a dinâmica da sala de aula. Já o bom comportamento refere-se à boa convivência e a boa conduta em respeitar as regras escolares.

Tabela 5 – Como é a participação da escola na comparação entre os Grupos: clínico e não clínico

Participação da escola	Clínico	Não clínico
Conversa	4	2
Participa	4	7
Apoio	4	4
Ajuda	2	2
Livro de ocorrências	1	0
Deixa a desejar	0	1
Auxilia	1	0
Total	16	16

Conforme a Tabela 5, a atuação da escola, na comparação entre os Grupos, mostrou-se participativa, com características de apoio e de conversar quando as professoras necessitam ou apresentam dificuldades em manter a disciplina escolar.

Tabela 6 – Conhecimento sobre se frequentou a Educação Infantil

	Grupo Clínico			Grupo não clínico			Total
	Sim	Não	Desconhece	Sim	Não	Desconhece	
Frequentou a Educação Infantil	15	0	1	16	0	0	32
Sabe qual o tratamento dado ao aluno.	3	0	13	3	0	13	32

No Grupo clínico, as professoras demonstraram saber sobre a frequência na Educação Infantil, mas apenas três relataram qual foi o tratamento dado à criança, por informações da mãe e da antiga professora; isto aconteceu também para o Grupo não clínico.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi possível comprovar através das perguntas complementares do Roteiro de entrevistas, resultados apontados nas Tabelas, que destacam o contato entre escola e família e o conhecimento da professora do comportamento da criança, deixando claro que a professora mantém mais contato com a família da criança que apresenta problema de comportamento. Evidenciando para as queixas relacionadas ao seu comportamento no contexto escolar e para os alunos que não apresentam esse comportamento o contato é bem escasso. Entretanto, fica claro que a professora procura mais os pais dos alunos que realmente apresentam problemas de comportamento. Como afirma Mantovanini (2001) os alunos devem ser encaixados em uma escala de critérios que segue uma ordem de prioridades de bom comportamento. E se não encaixar nesses critérios, para em ser um bom aluno, é identificado por algumas características; a primeira é com relação à disciplina e regras comportamentais.

Às concepções de “bom aluno” refletem-se as do “mau aluno”, para o qual são encontradas descrições explícitas de que um é o oposto do outro. Nas Tabelas 3 e 4 essas questões ficam claras quanto a ser considerado “bom e mau aluno”. E as concepções de comportamento das professoras se encaixam com as classificações de Achenbach e Edelbrock (1979) que apontam que o comportamento externalizantes, se caracteriza pela desobediência, agitação e, internalizantes: timidez. Como também a definição de Bolsoni-Silva (2006) aponta que os problemas de comportamento seriam excessos ou *déficits* comportamentais.

CONCLUSÃO

De acordo com os resultados obtidos, nota-se que as professoras mantêm maior contato com a família dos alunos que apresentam problemas de comportamento. Talvez isso signifique que a professora procura estabelecer maior contato com esses pais devido aos problemas de comportamento apresentados por esses alunos. E para aqueles que não apresentam tais comportamentos, o Grupo não clínico, surge somente de forma mais esporádica, em reuniões escolares ou dificilmente as professoras procuram contato com a família. Dessa forma, não apresentam atitudes e habilidades educativas satisfatórias para ambos os Grupos, pois para um grupo mantém exclusivamente por causa do comportamento da criança e para o outro nenhum contato é mantido, talvez um dos fatores que podem afastar os pais do contexto escolar. Apesar de que atuação da escola, na comparação entre os Grupos, mostrou-se participativa, com características de apoio e de conversa quando

as professoras necessitam ou apresentam dificuldades em manter a disciplina escolar. Esses resultados apontam para novas pesquisas com esse teor de investigação.

REFERÊNCIAS

- ACHENBACH, T. M.; EDELBROCK, C. S. The child behavior profile: II Boys aged 12-16. **Journal of consulting and clinical Psychology**, v. 47, n. 2, p. 223-233, 1979.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Família – socialização – desenvolvimento**. Tese (Livre Docência) em Psicologia. 1995. 254f. Ribeirão Preto: USP, 1994.
- BOLSONI-SILVA, A. T. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-46, 2006.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades Sociais e Análise do Comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, p. 330-350, 2010.
- CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.
- GOLDIAMDOND Toward a constructional approach to social problems: ethical and constitutional issues raised by applied behavior analysis. **Behavior and social issues**, v. 11 p. 108-197 (originalmente publicado em 1974), Behaviorism, n. 2, p.1-84, 2002.
- MANTOVANINI, M. C. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo 2001.
- OLIVEIA, C.B. E. de; ALVES, P.B. **Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Paidéia, v.15, n. 31, p. 227-238, 2005.
- PATTERSON, G. R., REID, J.; DISHION, T. **Antisocial boys**. Eugene: Castalia Publishing Company, 1992/2002.
- PINTO, F.C.F.; GARCIA, V.C.; LETICHEVSKY, A.C. Pesquisa Nacional qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. **Ensaio**: aval.pol. publ. Ed. Rio de Janeiro, v.14, n. 53, p 527-542, out/dez 2006.
- STURMEY, P. **Functional analysis in clinical psychology**. Londres: British Library, 1996.

PREVENÇÃO DE QUEIMADURAS INFANTIS: AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Sandra Regina Gimenez-Paschoal¹
Marina de Oliveira Migotto
Karina Menezes Zákha Guerra
Isabella Karin Yui*

INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2005, p. 8), acidente é definido como um “evento não intencional e evitável, causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e de lazer”.

Os acidentes permanecem como causadores de elevada morbimortalidade no mundo, mantendo seu caráter de problema de saúde pública entre crianças e jovens (BARACAT et al, 2000; FILÓCOMO et al, 2002, BRASIL, 2005).

Para Acker e Cartana (2009) têm-se no mundo altos índices de acidentes infantis porque ele ainda é interpretado, por alguns autores, como obra do acaso ou algo comum na faixa etária das crianças, devido à curiosidade, inexperiência, incapacidade para prever e evitar situações de perigo, tendência a imitar certos comportamentos adultos, falta de coordenação motora, entre outros.

Diferentemente de outras causas de morte e de danos à saúde, a projeção é que os acidentes aumentem, segundo Blank (2002), por período que inclui a próxima década.

Segundo Picket et al (2003), esses acidentes afetam a qualidade de vida do indivíduo acometido e principalmente, quando ocorre em crianças, afeta o desenvolvimento.

Segundo Martins (2006), além de mortes e sequelas, os acidentes geram conseqüências indesejáveis, como custos econômicos para as famílias, gastos hospitalares, problemas emocionais para os acidentados e seus parentes.

Dentre os acidentes infantis, se destacam as queimaduras.

Dalaneze (1996) já indicava a queimadura como sendo a quarta causa de morte de crianças.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília – SP, Departamento de Fonoaudiologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Agências de Fomento: PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP, Fundo de Pesquisa da UNESP-FFC-Marília e FUNDUNESP – Fundação para o desenvolvimento da UNESP. E-mail para contato: sandragp@marilia.unesp.br.

Harada (2000), em pesquisa realizada em um hospital municipal de São Paulo, com crianças de 0 a 14 anos, observou a predominância de acidentes no sexo masculino (59,6%) e na faixa etária de 7 a 12 anos. Apontou as quedas (44,9%) como o acidente mais frequente, seguido pelo acidente de trânsito (24,0%), aspiração de corpo estranho (8,7%), queimadura (6,8%) e intoxicações (5,0%).

Bernard-Bonnin et al (2003) relataram fatores de risco entre crianças de 0 a 7 anos em cinco hospitais do Canadá. Os resultados apontaram como principais tipos de acidentes quedas (56%), queimaduras (20,4%) e envenenamentos (13,8%).

Estudo realizado na cidade de Londrina, cujo objetivo foi analisar a incidência hospitalar e a mortalidade por queimadura em menores de 15 anos, atendidos em um pronto-socorro, mostrou que 82,4% foi devido a queimadura por substância quente, 14,3% por exposição à fumaça, fogo ou chama e 3,3% por exposição à corrente elétrica. Também predominou o sexo masculino como vítima de queimadura (56,6%) (MARTINS; ANDRADE, 2007).

Segundo Peck (2008), a queimadura e a inalação de fumaça, em 2002, foram responsáveis por mais de 322.000 mortes em todo o mundo, porém, esse número é provavelmente uma estimativa baixa.

Quanto ao local, os acidentes na infância ocorrem especialmente em ambiente doméstico.

Em 1998, foi divulgada uma estatística da Sociedade Brasileira de Pediatria destacando que 80% dos acidentes que ocorrem em casa derivam de panela com água quente sobre o fogão, ferro de passar roupa, medicamento, material de limpeza e fósforo. As mortes por incêndio e queimaduras representam quase 10% das mortes traumáticas, sendo que, destas, mais de 20% ocorreram em menores de 5 anos. A queimadura que ocorre em casa, sendo a cozinha o ambiente doméstico mais comum para sua incidência (70%), está quase sempre relacionada com líquido fervente (água, café, leite, óleo). Destes acidentes por queimadura, 5% das crianças vão a óbito (MACIEL, 1998).

Rossi et. al. (2003) realizaram entrevistas com 62 pessoas e constatou-se que a maioria dos acidentes aconteceu no ambiente doméstico, principalmente em função da presença de líquidos inflamáveis. Além disso, muitos reconheceram que seus acidentes poderiam ter sido evitados.

Gienez-Paschoal, Pereira e Nascimento (2009) constataram que grande parte das queimaduras em crianças ocorre nas cozinhas, durante a preparação de comidas.

Dissanaike et al (2009), nos anos de 2001 a 2006, analisaram 541 crianças em um centro de queimaduras, das quais 123 tiveram ferimentos ocorridos na cozinha e cuja média de idade era de 2,7 anos. As substâncias mais comuns envolvidas foram sopa (27%), gordura (26%), café (18%) e feijão (9%).

A maioria dos acidentes, inclusive por queimaduras, poderia ser prevenida e evitada. No Brasil, entretanto, os programas de prevenção são escassos, como salientam Rossi et al (2003) e Gimenez-Paschoal, Pereira e Nascimento (2009).

A literatura tem sido constante em apontar a educação com uma forma para se atuar na prevenção de acidentes de qualquer natureza (BLANK, 1998; BLANK, 2002; FILÓCOMO et al, 2002; FONSECA et al, 2002; SAUER, WAGNER, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental sinalizam que os acidentes são um dos principais riscos à saúde dos estudantes e sugerem que unidades escolares ofereçam oportunidades para que os estudantes sejam capazes de “conhecer e evitar os principais riscos de acidentes no ambiente doméstico, na escola e em outros lugares públicos” (BRASIL, 1997, p. 117).

Assim, ações educativas voltadas para prevenção de acidentes têm na escola um local próprio e privilegiado para serem realizadas (OLIVEIRA, 2003), e podem favorecer uma escola voltada para a segurança (LIBERAL et al, 2005), entretanto, ações desta natureza raramente ocorrem em escolas.

MÉTODO

Este trabalho é parte de um projeto maior, o Projeto AEPAL - Ações Educativas para Prevenção de Acidentes Infantis: coleta de subsídios, elaboração de estratégias, aplicação e avaliação, iniciado a partir do Edital 024/2004 do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), em parceria com o Ministério da Saúde, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

- **Ambiente**

A pesquisa foi realizada no ano de 2012 em três escolas pertencentes à rede municipal de ensino fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 220 mil habitantes. Foram utilizadas especificamente as salas de aula do terceiro ano.

- **Participantes**

A população participante da pesquisa foi composta por 495 alunos, sendo 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino, com faixa etária de 7 a 10 anos e que frequentavam o terceiro ano do ensino fundamental. A amostra pode ser considerada como amostra não-probabilística, de acordo com Cozby (2003). Os professores das salas concordaram em inserir a atividade como parte das atividades curriculares e com a participação dos alunos, bem como assinaram o termo de consentimento.

- **Material**

Foram utilizados termo de consentimento para o professor, folheto avaliativo do aluno sobre prevenção de queimaduras elaborado por Gimenez-Paschoal et. al. (2010) e um teatro de fantoches sobre prevenção de queimaduras infantis.

O cenário do teatro foi elaborado com materiais recicláveis, tais como caixas pequenas de papelão, meias, frascos de produto de beleza vazios, etc, para constituir fogão, panela, tigela com pipoca, aparelho de televisão, plugue de tomada, fogos de artifício, etc. Também fez parte do cenário duas caixas de papelão que foram colocadas sobre a mesa do professor e um tecido grande que cobria as caixas e toda a mesa, para ocultar os dois pesquisadores que ficavam atrás do teatro a fim de manipular os fantoches e verbalizar o texto do teatro.

O folheto era composto por quatro situações ilustradas referentes ao risco e quatro referentes à proteção para queimaduras, dispostos nas margens de meia folha de papel A4, as quais deveriam ser ligadas a desenhos na parte central da folha que sinalizavam respostas indicativas de “certo” (uma mão com o dedo polegar para cima, em sinal de positivo), “errado” (uma mão com o dedo polegar para baixo, em sinal de negativo) e “não sei” (um ponto de interrogação). As situações ilustrando risco à queimadura foram: panela com o cabo para fora do fogão, criança próxima à tomada da televisão, criança soltando fogos de artifício, panela com cabo para dentro e criança perto do fogão. As situações ilustrando proteção foram: panela com o cabo para dentro do fogão, adulto próximo à tomada da televisão, adulto soltando fogos de artifício, panela com cabo para dentro e adulto perto do fogão.

O cenário do teatro de fantoche era manuseado para retratar de forma lúdica situações do dia-a-dia no ambiente doméstico com crianças, abordando aspectos de risco e de proteção para queimaduras infantis. O teatro contava a história de um menino e sua mãe que estavam em cenas do dia-a-dia e aconteciam situações de perigo em relação às queimaduras, as quais abordaram entre outras: cabos de panelas voltados para dentro e para fora sobre o fogão, mexer em tomadas elétricas e brincar com fogos de artifícios com a presença ou não de adultos. Entretanto, eram

entremeadas às situações de perigo informações sobre como se proteger de queimaduras. No decorrer da história o menino se acidenta com fogos de artifício e aparece machucado. Depois de receber cuidados, ele e a mãe refletem sobre os acontecimentos e como poderia ter ocorrido para evitar as queimaduras.

PROCEDIMENTOS

Foi mantido contato com as escolas municipais de ensino fundamental e foi elaborado um cronograma com datas e horários para a ação em cada escola, em consonância com a coordenação e os professores responsáveis pelas salas de 3º ano.

Durante a realização da ação educativa, foram explanados os objetivos do trabalho e o que seria proposto aos alunos. Em seguida foram distribuídos os folhetos avaliativos (pré-teste) a cada criança, explicando o modo de preenchimento do mesmo. O teatro de fantoches que foi encenado nas salas de aula durante as atividades curriculares. Os folhetos foram distribuídos e novamente preenchidos pelos alunos após o teatro.

A ação educativa durou no total aproximadamente 30 min., sendo 10 min. para a atividade pré, 10 min. para o teatro, e 10 min. para a atividade pós.

Os dados dos folhetos pré e pós foram organizados em tabela, calculadas as porcentagens e comparados.

RESULTADOS

As frequências relativas de respostas dos alunos para cada uma das categorias de resposta do folheto avaliativo e referentes às oito situações ilustradas podem ser vistas na Tabela 1.

Verifica-se que predominantemente os alunos possuíam percentual elevado de respostas corretas antes da ação educativa, entretanto, após a ação educativa houve aumento do percentual de respostas corretas dos alunos tanto para as situações ilustradas de risco como para aquelas que ilustraram situações de proteção para a queimadura infantil.

No que se refere às situações de risco, destacou-se a elevação do percentual de resposta correta em relação à situação de “Panela com cabo para fora (sobre o fogão)”, que passou de 81% antes da ação educativa para 93% após a realização da atividade.

Tomando por base as situações de proteção, sobressaiu-se a elevação da porcentagem de respostas corretas em relação à ilustração de “Panela com cabo para

dentro (sobre o fogão)”, que passou de 64% no pré para 78,9% no pós. A resposta “Não sei” para uma situação de risco manteve-se no percentual de 08% do pré para o pós, mas, em todas as demais situações, houve redução dos percentuais, que alcançou até 4,8%. Assim, aqueles que tinham dúvidas sobre o que é correto ou não, nas situações de perigo e de proteção apresentadas na atividade, a ação educativa ajudou a esclarecer.

Tabela 1 – Distribuição das frequências relativas das respostas dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental em 2012, de acordo com as categorias de resposta e antes e após ação educativa envolvendo teatro de fantoches sobre prevenção de queimaduras (N=495).

Situações	Categorias de respostasas Resposta	% Pré	% Pós 2012
Panela com cabo para fora	Certo	12,0	5,5
	Errado	81,0	93,0
	Não sei	3,4	0
	Não respondeu	4,2	1,5
Criança soltando fogos de artifício	Certo	5,8	3,4
	Errado	88,0	94,0
	Não sei	2,0	1,0
	Não respondeu	4,2	1,6
Panela com cabo para dentro e criança próxima do fogão	Certo	14,7	10,9
	Errado	79,3	84,8
	Não sei	0,8	0,8
	Não respondeu	5,2	3,5
Criança próxima de tomada	Certo	5,0	2,0
	Errado	89,4	96,0
	Não sei	2,0	1,0
	Não respondeu	3,5	1,0
Adulto soltando fogos de artifício	Certo	72,0	87,0
	Errado	19,0	10,0
	Não sei	6,0	1,5
	Não respondeu	3,0	1,5
Adulto próximo de tomada	Certo	86,0	95,5
	Errado	7,5	3,2
	Não sei	2,6	0
	Não respondeu	3,9	1,3
Panela com cabo para dentro	Certo	64,0	78,9
	Errado	21,8	14,0
	Não sei	5,6	0,8
	Não respondeu	7,6	6,3
Panela com cabo para dentro e adulto próximo do fogão	Certo	86,0	93,9
	Errado	6,6	4,4
	Não sei	3,8	1,0
	Não respondeu	3,6	0,7

Fonte: Dados organizados pelos autores desta pesquisa

É importante ressaltar que em cada ação, os alunos demonstraram atenção e interesse, durante e após a apresentação do teatro, quando os pesquisadores conversavam com as crianças, querendo saber se haviam gostado da apresentação e se já haviam vivenciado situações semelhantes às mostradas na atividade. Em todas as salas os alunos se manifestaram positivamente quanto ao teatro, dizendo que gostaram, bem como relataram diversas vivências relacionadas ao assunto tratado, sobretudo no ambiente doméstico.

Os resultados sinalizam a relevância de ações educativas preventivas no próprio contexto escolar, conforme indica a literatura (OLIVEIRA, 2003; LIBERAL et al, 2005; BRASIL, 2005), de modo a propiciar aos alunos os conhecimentos referentes aos fatores de risco e de proteção para queimaduras, sobretudo os presentes no ambiente doméstico.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que as crianças têm conhecimentos prévios corretos sobre as situações de risco e de proteção para queimaduras tratadas na ação educativa, porém, a aplicação da atividade envolvendo teatro de fantoche favoreceu a ampliação destes conhecimentos aumentando o percentual das respostas corretas.

O trabalho teve como população crianças de algumas escolas municipais, mas pode ser replicado em outras escolas da mesma rede, bem como em outras escolas.

Este trabalho está em consonância com as prescrições dos Ministérios da Saúde e da Educação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais afirma-se que a escola deve proporcionar ao aluno capacidade para “conhecer e evitar os principais riscos de acidentes no ambiente doméstico, na escola e em outros lugares públicos” (BRASIL, 1997, p. 81).

A Política Nacional de Promoção da Saúde, aprovada em 2006 com a Portaria nº 687, cujos objetivos possuem caráter preventivo e de promoção, salienta a necessidade de “discussões intersetoriais que incorporem ações educativas à grade curricular de todos os níveis de formação” (BRASIL, 2006, p. 35).

O Programa Interministerial “Saúde na Escola” (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286, inclui, entre outras ações, a redução da morbimortalidade por acidentes e violências, a serem desenvolvidas junto à rede de educação pública básica (BRASIL, 2007). Indica também que “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento

e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 2007, p. 10).

Monteiro e Gimenez-Paschoal (2011) afirmaram que, apesar dos avanços obtidos no campo legislativo no que se refere à prevenção de acidentes, as pesquisas precisam ser intensificadas, a fim de fazer valer os direitos que arrolam.

Assim, novos trabalhos desta natureza deveriam ser encorajados. A ação educativa no contexto educacional pode contribuir para a identificação de situações de risco e de proteção e evitar ocorrências acidentais nas situações domésticas, favorecendo um desenvolvimento saudável e a diminuição dos riscos de agravos à saúde das crianças. Além disso, pode contribuir para a disseminação de informações, pois as crianças podem funcionar como multiplicadores de informação para seus pares, suas famílias e membros de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ACKER, J. I. B. V.; CARTANA, M. H. F. Construção da participação comunitária para a prevenção de acidentes domésticos infantis. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 1, p. 64-70, Jan/Fev, 2009.

BARACAT, E. C. E.; et al Acidentes com crianças e sua evolução na região de Campinas, SP. **Jornal de Pediatria**, v. 76, n. 5, p. 368-374, 2000.

BERNARD-BONNIN, A. et al. Home injury patterns in children: a comparison by hospital sites. **Paediatr Child Health**. v. 8, n. 7, p. 433-437, September, 2003.

BLANK, D. Prevenção e controle de injúrias físicas: saímos ou não do século 20? **Jornal de Pediatria**, v. 8, n. 2, p. 84-86, 2002.

BLANK, D. Controle de acidentes e injúrias físicas na infância e na adolescência. In: COSTA, M. C. O.; SOUZA, R. P. de (Org.). **Avaliação e cuidados primários da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 235-242.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violência**. Portaria MS/GM nº 737 de 16/05/01, publicada no DOU nº 96 seção 1E de 18/05/01/ Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política nacional de promoção da saúde** – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisas em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

- DALANEZE, M.C. Queimaduras na infância. **Pediatr Mod**, v32, p: 259-72, 1996.
- DISSANAIKE, S. et al. Cooking-related pediatric burns: risk factors and the role of differential cooling rates among commonly implicated substances. **Journal of Burn Care & Research**, v. 30,n. 4, p.593-598.July/August, 2009.
- FILÓCOMO, F. R. F. et al. Estudo dos acidentes na infância em um pronto socorro pediátrico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.10, n. 1, p. 41-47, 2002.
- FONSECA, S. S. et al. Fatores de risco para injúrias acidentais em pré-escolares. **Jornal de Pediatria**, v.78, n.2, p. 97-104, 2002.
- GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; PEREIRA, D. M.; NASCIMENTO, E. N. Effect of an educative action on relatives' knowledge about childhood burns at home. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. v. 17, n. 3, p. 341-346, May/June, 2009.
- GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; MONTEIRO, V. B. P. N.; KEPPLER, M. A. B. B.; GONSALES, T. P.; BOAS, B. V.; COSTA, P. F. Estratégia educativa sobre prevenção de acidentes infantis para o ensino fundamental. **Revista LEVS**, n.6, p. 216-26, 2010.
- HARADA, M. J. C. S et al. Epidemiologia em crianças hospitalizadas por acidentes. **Folha Médica**, v.119, n. 4, p. 43-47, 2000.
- LIBERAL, E. F. et al. Escola Segura. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n.5 (supl.) p. S155-S163, 2005.
- MACIEL, W. Campanha nacional de prevenção de acidentes na infância e adolescência. **Boletim da Sociedade Brasileira de Pediatria**, v. 73, p. 4-5, 1998.
- MARTINS, C. B. G. Acidentes na infância e adolescência: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Enferm.** v. 59, n. 3, p. 344-348, May/June, 2006.
- MARTINS, C. B. G.; ANDRADE, S. M. Queimaduras em crianças e adolescentes: análise da morbidade hospitalar e mortalidade. **Acta paul. enferm.** v. 20, n. 4, p. 464-469, Oct/Dec, 2007.
- MONTEIRO, V. B. P. N.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. **Educação e prevenção de acidentes de trânsito**. In: III Congresso Brasileiro de Educação, Bauru, 2011. Anais. Bauru, 2011. p. 83.
- OLIVEIRA, R. A. de. **Educação infantil e acidentes: opiniões dos profissionais e caracterização dos riscos do ambiente educativo**. 2003, 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.
- PECK, M. D. Burns and fires from non-electric domestic appliances in low and middle income countries Part I. The scope of the problem. **Burns**. v. 34, n. 3, p. 303-311, May, 2008.
- PICKETT, W. et al. Injuries experienced by infant children: a population-based epidemiological analysis. **Pediatrics**, v. 111, n. 4, p. e365-70, 2003.
- ROSSI, L. A. et al. Prevenção de queimaduras: percepção de pacientes e de seus familiares. **Rev. Latino-Am.**, v. 11, n. 1, p. 36-42, Jan/Feb, 2003.
- SAUER, M. T. N.; WAGNER, M. B. Acidentes de trânsito fatais e sua associação com a taxa de mortalidade infantil e adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n. 5, p. 1519-1526, 2003.

INFLUÊNCIAS MIDIÁTICAS: UM ESTUDO DE CASO EM UM PROJETO DE LAZER, DANÇA - EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Katyucia Cardoso Veraldo¹
Patrícia Mendes Caldeira²
Luciene Ferreira da Silva³*

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa e extensão “Lazer, Dança e Educação”, é desenvolvido há dois anos na cidade de Bauru-SP, através da PROEX/UNESP e do GEPLÉ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer – Educação da FC/UNESP. O projeto atua de forma indissociada (ensino, pesquisa e extensão). Destina-se a investigar se e como é realizado o ensino da dança na Educação Infantil. Também se propõe o ensino da dança como uma prática lúdica. Nos nossos estudos iniciais constatamos que o movimento, o lúdico, a espontaneidade e a criatividade são características facilmente encontradas na infância. As crianças gostam de brincar e aprendem sobre o meio em que vivem, socializam-se, utilizam a imaginação durante as brincadeiras. O movimento corporal associado à comunicação está presente na vida do ser humano e necessita ser sempre estimulado, sobretudo na infância, pois, as crianças exploram o mundo e se expressam pelo corpo. Portanto, na fase da Educação Infantil deve-se trabalhar com atividades que permitam que os alunos se movam ludicamente. A dança é uma prática que permite a movimentação com significado, sendo assim pode e deve ser trabalhada desde a Educação Infantil com, tratamento metodológico adequado, Ensinando com brincadeiras, sem caracterizar a obrigação ou a reprodução de movimentos “perfeitos”. Conforme Freire (1997), os movimentos são naturais na infância. E para ele e também para Marcellino (1999), o lúdico está relacionado ao prazer, ao presente, a naturalidade e a liberdade. Também para Marcellino (2006), a criança necessita praticar atividades lúdicas, pois lhe proporciona alegria e estimula a imaginação. Assim como a dança que também oferece a quem pratica o prazer e alegria, segundo Trevizan, Moraes e Schwartz (2008). De acordo com Brasil (1998), a brincadeira durante a infância permite que a criança demonstre suas vontades, seus sentimentos e a realidade em que vive e, portanto a escola nesta fase não pode fugir

¹Licencianda em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, Departamento de Educação Física, membro do GEPLÉ, katycoveraldo@hotmail.com

²Professora de Educação Física, membro do GEPLÉ, patriciamc_paty@hotmail.com

³Doutora em Educação Física, Departamento de Educação – UNESP - Grupo de Estudos do Lazer – GPL – UNIMEP – Grupo de Estudos em Preparação Profissional – GEPEFFE – UNICAMP – Núcleo de Estudos em Preparação Profissional em Educação Física – NEPEF – UNESP - Luciene@fc.unesp.br

da responsabilidade de abordar as tradições de movimento que incluem fantasias e peculiaridades da infância imprescindíveis ao adequado desenvolvimento delas. Conforme Freire (2001) um dos significados do movimento na infância é a expressão e a comunicação, sendo assim a dança permite uma liberdade de movimentos, podendo os gestos corporais adquirirem significados para cada criança.

O projeto de pesquisa e extensão se sustenta na proposta de dança criativa de Marques (2011) para a qual a dança criativa preocupa-se principalmente com quem está aprendendo e propõe uma dança para todos. Segundo Lima e Frota (2007), a dança pode ser um meio de educar, proporcionando conhecimento sobre o ambiente em que se vive: a sociedade e o mundo. Nesta pesquisa, o intuito foi investigar qual o nível de influencia que a mídia exerceu nas crianças participantes do projeto, seus efeitos negativos e ou positivos, já que em uma fase do projeto verificou-se que as crianças manifestavam variados tipos de dança apreendidos através da mídia, principalmente a televisiva, “danças” como: kuduro, rebolection, funk, axé, sertanejos universitários, beyoncé e um até menos conhecidos, mas bastante falado pelos meninos como o caso do grupo souljaboy, onde havia um “passo” em que todos dançavam, inclusive as meninas.

Ferrés(1996); Groebel (2002); Feilitzen, (2002) (apud BETTI, 2003) destacam que em vários países existem pesquisas comprovando que as crianças e os adolescentes são telespectadores assíduos, justamente nas fases mais importantes de seu desenvolvimento corporal. Segundo Sborquia e Gallardo (2002), a sexualidade precoce veiculadas pela mídia em programas das tardes de domingos e outros, impedem que a criança mergulhe nas suas vivências lúdicas, sendo esta a base para o desenvolvimento da criatividade e para o estabelecimento nas relações afetivas entre as crianças (fases afetivo-emocionais, conhecimentos sócio culturais). Segundo Betti (2003), a televisão disputa com a escola e com a família a formação de valores e atitudes, para o autor a mídia televisiva representa um problema para a educação de nossos tempos. Hoje as famílias encontram-se cada vez mais ausente da vida cotidiana dos filhos, principalmente nas fases iniciais de vida, os pais para suprir as necessidades básicas do dia a dia, precisam cada vez mais aumentar a jornada de trabalho, as mães para compor a renda familiar fazem dupla jornada de trabalho, assumindo o cuidado da casa e dos filhos e fora dela, não sobrando tempo para brincar, instruir e conversar com os filhos. A TV e seus personagens não conseguem preencher os vazios deixados pela ausência de companhias adultas afetivas e pensantes, já que as relações humanas são enriquecedoras para a criança.

(SBORQUIA; GALLARDO, 2002, p.109). Segundo Belloni (2001) (apud BETTI, 2003) as mensagens midiáticas sobre as quais as crianças tem livre acesso não atendem as expectativas educativas e pedagógicas, mas sim a lógica da economia mundial.

De modo geral, nossas crianças e adolescentes não estão preparados para resistir aos apelos persuasivos da televisão, e tendem a tornar-se consumidores passivos, sem meios de exercer um olhar analítico e de efetuar uma leitura crítica das suas mensagens; mas teme-se pelos efeitos negativos que a televisão possa causar sobre seu desenvolvimento intelectual e socioafetivo e sobre seus comportamentos. (BETTI, 2003, p. 94)

Betti (2003) entende que a escola deveria ser um lugar de conexões de comunicação entre as pessoas. [...] lugar de reflexão crítica coletiva. (BETTI, 2003, p.95) Assim a escola deveria ser um lugar de reflexão e não de reflexo da sociedade, segundo Sborquia e Gallardo (2002) cabe a ela juntamente com os alunos analisar os conhecimentos que ocorrem na sociedade para que eles possam compreender a realidade na qual estão inseridos. Segundo, Betti (2003), para que isso se realize é preciso que o professor seja um intermediário entre o aluno e a mídia, sem adotar uma postura preconceituosa em relação aos meios de comunicação em massa. Entendemos a partir das reflexões dos autores que a escola, sobretudo os professores preferem manter uma distância do mundo atual. Betti (2003) entende que os professores devem evidenciar os fatos, desenvolver a capacidade de analisar e aprofundar as informações fornecidas pela a mídia. Mas o que isso tem haver com o projeto?

Esta pesquisa se desenvolveu indissociada da extensão e teve como objetivo investigar, se e como as influências midiáticas são trabalhadas na educação infantil, no que concerne especificamente a dança.

METODOLOGIA

Como método de pesquisa utilizou-se o estudo de caso do tipo pragmático, com base em Gonçalves, Sá e Caldeira (2005), nossa intenção principal foi proporcionar-nos uma perspectiva global, completa e coerente do objeto de estudo a partir do ponto de vista dos monitores do projeto. Procurando neste estudo entender como um fenômeno social universal acontece a partir das análises etnográficas feitas no projeto de extensão: Lazer Dança e Educação, desenvolvido em uma creche na cidade de Bauru-SP. Como estratégias de coleta de dados foram realizadas intervenções duas vezes por semana, com oitenta e três alunos participantes da faixa

etária de três a cinco anos. Nas aulas foram apresentados vídeos e posteriormente eram realizadas vivências com músicas para que as crianças se manifestassem ao modo delas, sem intervenção do professor. Nos vídeos e nas músicas haviam conteúdos de danças veiculadas pela mídia e de danças populares, regionais e cênicas. Os gêneros apresentados foram: frevo, salsa, valsa, balé, forró, samba de gafieira, dança de rua, flamenco, tango, funk, axé e sertanejo, além das músicas dos artistas: Xuxa, Souljaboys, Beyoncé, Eminem e Rihanna. Optamos por esta intervenção para analisar como as crianças se comportam aos variados tipos/gêneros de dança.

DISCUSSÃO

Esta investigação partiu das observações feitas no decorrer no projeto, aonde vimos à necessidade de estudar mais o fenômeno apresentado, contudo pudemos analisar que durante a realização das intervenções no projeto, foi possível verificar que ao introduzirmos os diversos tipos de dança veiculados pela mídia, popular, regional e cênico, notamos que: a) ao colocarmos as músicas de balé e dança de rua para realização das vivências, as crianças se manifestaram ludicamente e favoravelmente mais nessas modalidades de dança do que nas outras. b) Todas as meninas se manifestaram quando colocamos a música de balé clássico, enquanto que apenas alguns meninos se manifestaram. Já na dança de rua todas as crianças se manifestaram com vivacidade. c) as crianças realizaram gestualidades e movimentações contidas nos conteúdos dos vídeos de balé e de dança de rua. Podemos verificar neste último item que os vídeos estimularam as crianças movimentar-se imitando os movimentos contidos nos conteúdos dos vídeos, mas também os resignificaram, criando outros movimentos a partir do que eles já conheciam e do que assistiram nos vídeos, os que nos leva a crer que o objetivo do projeto vem se efetivando. Posteriormente após apresentar essas danças, colocamos músicas como Xuxa, axé, sertanejo, funk e forró, imediatamente as crianças se manifestaram mostrando gostar das músicas, o sertanejo e funk foram os mais dançados, sendo que no forró as crianças mostraram um comportamento favorável ao juntar-se em parzinho para dançar. Nas músicas da artista Xuxa as crianças dançaram e cantaram todas as músicas colocadas. Concluímos que as crianças manifestaram gostar mais do balé clássico e da dança de rua, pelas suas próprias experiências prévias e familiaridades com a dança, pois as músicas dos artistas comentadas pelas crianças, Beyoncé, SouljaBoy, Eminem e Rihanna fazem referência a esta modalidade

de dança. Em relação as músicas da Xuxa, concluímos que este tipo de música esta dentro da cultura das crianças, fazendo com que elas se manifestassem dançando as coreografias pré-estabelecidas pela industria cultural. O sertanejo e o funk encontram-se predominantemente na mídia nos dias atuais, estando mais disseminados na sociedade, particularmente nesta região do país, fazendo com que as crianças reproduzam os gestos sugeridos pela música. Em relação a apenas as meninas terem se manifestado no balé, podemos verificar que o modo como o balé é apresentado na mídia, respectivamente pela televisiva, tem reforçado a ideia de que a dança em si é destinada somente as mulheres, este aspecto fica evidente quando nas propagandas de brinquedos para meninas, as Barbies bailarinas, os filmes das Barbies bailarinas e nos programas de televisão, o balés românticos aparecem dançados apenas por meninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Costa (2004), as crianças têm acesso à cultura de massa, antes de ter acesso à pré-escola, onde em sua pesquisa de campo constatou-se que as conversas, as brincadeiras e os materiais que as crianças trazem de casa são sugeridos pela mídia. Para Costa (2004), a mídia fica a margem no ambiente escolar, os professores e funcionários condenam o que as crianças trazem consigo que tiveram influências dos meios midiáticos, os comportamentos, as linguagens, o que ouviram o que viram ou compraram, tais comportamentos, linguagens e matérias são aceitos nos intervalos das aulas, antes e depois delas, mas nos períodos das aulas, onde seriam o lugar ideal para os professores abordá-los criticamente acabam por adotar uma postura de negação para com a mídia. Ainda com base em Costa (2004), há consenso entre os professores que a mídia age negativamente na educação dos alunos, mas que essa discussão se restringe ao senso comum em conversas informais nas salas dos professores e outros espaços escolares cotidianos.

Não se pretende aqui fazer um discurso a favor da mídia, mas ao afirmar, com base em KRAMER (1985), que a escola de educação infantil precisa ver a criança enquanto ser social, significa considerar sua história, seu pertencimento em uma classe social, sua linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais, hoje cada vez mais atingidas pela cultura de massa, significa valorizar seus conhecimentos para garantir a aquisição de outros, de novos. (COSTA, 2004, p.4)

Neste sentido Betti (2003), afirma que não se pode ignorar a televisão e as práticas corporais que ela retrata. Segundo Betti (2003), a cultura corporal se encontra

evidentemente divulgada em nossa sociedade, não no aspecto de prática ativa, mas no de consumo através de informações disseminadas pela mídia. O que entendemos como cultura corporal de movimento apóia-se em Betti (2002):

A parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício (em geral sistemático e intencionado) da motricidade humana – jogo, esporte, ginástica e praticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, práticas alternativas. (BETTI 2003, aput BETTI 2001b)

Contudo, tornamos a fazer a pergunta, o que isso tudo tem haver com o projeto de pesquisa e extensão? Nos estudos de (Sborquia e Gallardo 2002), os autores relatam que ao percorrer algumas escolas públicas puderam observar que o tema cultura corporal (dança) nas aulas de Educação Física dificilmente é trabalhado, relegado apenas eventualmente em datas comemorativas, assim as aulas acabam por se tornar um espaço para ensaios, reproduzindo danças veiculadas pela mídia, sem qualquer análise e contextualização. [...] e o professor de educação física não percebe as implicações que essas ações provocam na educação da sociedade. (SBORQUIA e GALLARDO, 2002, p. 106).

É preciso ter claro quais as finalidades da indústria cultural ao veicular determinadas danças e quais são os significados que ela representa na sociedade, assim como quais as conseqüências que acarretam à infância, pois a grande maioria dos programas da TV utiliza competições de dança entre as crianças, competições estas em que as crianças têm de imitar os adultos muitas vezes em dança eróticas e pornográficas. E a sociedade passa a entender esses comportamentos como normais, e, o que é pior, a escola é outra instituição que reproduz este comportamento ou, então, nega a existência deste fato. (SBORQUIA e GALLARDO, 2002, p. 106)

Assim, a dança e as atividades rítmicas fazem parte da cultura corporal de movimento, em um projeto onde os pilares foram: o lazer, a dança-educação e no qual, a educação é voltada para o sujeito, e, portanto, é imprescindível trabalhar as diversas formas de danças que se apresentam e se legitimam na sociedade, contextualizando- as e evidenciando cada uma delas, para que o sujeito tenha uma maior compreensão não somente das várias culturas corporais de movimento que se estabelecem na sociedade, mas que estes sujeitos saibam analisar criticamente cada uma delas. Esse é o universo que as novas gerações socializam-se na cultura corporal de movimento”. (BETTI, 2003, p. 98). A dança é uma prática social utilizada na Educação Física e que deve ser desenvolvida, pois conforme os Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCN (1997) faz parte do conteúdo da Educação Física as Atividades Rítmicas e Expressivas: “Aspectos histórico-sociais das danças”; “Construção do movimento expressivo e rítmico” e “Danças populares, manifestações culturais e desenhos coreográficos.” (BRASIL, 1997, p. 98). Embora metodologicamente tenham sido observados vários cuidados, entre eles em relação às músicas estudadas e, que, o projeto “Lazer, Dança e Educação” já acontece há dois anos, e que estes fatores possam ter contribuído positivamente para que as crianças não reproduzissem movimentações exclusivamente das apresentadas nos conteúdos dos vídeos apresentados, foi interessante observar que em um primeiro momento, as crianças imitaram e criaram a partir das gestualidades midiáticas, mas criando seus próprios movimentos. Através do referencial teórico e da pesquisa de campo, pudemos constatar que as crianças não estavam preparadas para receber as mensagens embutidas em algumas músicas e conseqüentemente pelas gestualidades (dança) que eram sugeridas por elas, podendo despertar a sexualidade precoce na criança e impedir o seu desenvolvimento social e afetivo. As crianças tinham acesso à cultura de massa, antes de ter acesso a Educação Infantil, pois a família como já escrito tem sido cada vez mais ausente do cotidiano dos filhos. Assim, a televisão tem disputado com a família e a escola a formação educacional das crianças que ficam horas expostas a conteúdos para adultos ou até mesmo veiculados para crianças, mas que são impróprios para elas. Os conteúdos das mensagens midiáticas não atendem as expectativas educacionais, mas sim a lógica mundial econômica. A escola tem sido omissa deixando de discutir e contextualizar esses conteúdos, não trabalhando os diversos tipos de dança presentes na cultura do Brasil e ao negar a danças e a cultura veiculadas pela mídia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm#texto> Acesso em: 15 de junho 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, dezembro/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 de junho 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.114 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

BETTI, M. **Educação física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

DALLA COSTA, R. M. C. Cultura de massa e escola: análise da influência da mídia no cotidiano das práticas escolares. In: Anped Sul, V. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anped, 2004. v. 1. p. 1-10.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v.21, n.53, abr. 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997. 224 p.

GONÇALVES, E. SÁ, L. CALDEIRA, M. **Estudo de caso**. DEFCUL - Metodologia de investigação – 2004/2005.

LIMA, P. R. F.; FROTA, M. A. Dança - Educação para Crianças do Ensino Público: é Possível? **Revista bras. Ci e Mov.** 2007; v.15, n.3: p.137-144, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Editora UNIJUÍ. Ijuí – Rio Grande do Sul, 1999. 230 p.

_____. **Estudos do Lazer**: uma introdução. 4. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006. 114 p.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007

_____. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SBORQUIA, S. P; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

NOÇÕES DE DIREITO E CIDADANIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Vânia de Fátima Martino¹
Ana Carolina de Moraes Colombaroli*

INTRODUÇÃO

A sociedade em que estamos inseridos incorre, de forma geral, em grande erro ao pensar os Direitos Humanos, separando-o da prática, situando esta no plano do ser, e aquele, no plano do dever-ser. Este raciocínio revela-se grande aliado de uma cultura de impotência. Utilizando-se como desculpa o abismo entre o que é dito e o que é feito, acomoda-se, segue-se, deixando as coisas simplesmente como estão.

É de extrema importância o questionamento da concepção burguesa e ocidental de direitos humanos, de tradição individualista, excessivamente jurídico-positiva e delegativa, em busca de uma noção mais complexa dos direitos fundamentais, que são construídos a partir das relações sociais cotidianas. Os direitos humanos devem apresentar-nos instrumentos de luta, mudança contra as injustiças, opressões e exclusões existentes (HERRERA FLORES, 2009, p. 43), independente de idade, condição social ou econômica.

A educação, então, mostra-se como expressão maior dos Direitos Humanos, de fundamental importância para a formação dos indivíduos. No entanto, para que desempenhe sua função libertadora, deve ultrapassar o plano no qual os alunos estejam na condição de agentes passivos do conhecimento ou mero depósito de saberes docentes, transformando-se em agentes ativos do saber, capazes de questionar, criar, ousar e por consequência transformar a sociedade.

A partir de uma concepção multicultural e emancipadora de direitos humanos, foi elaborado um projeto de ação didático-pedagógica, tendo por objetivo aprofundar conhecimentos que promovam a cidadania e a participação ativa e democrática de alunos da escola pública.²

Tendo como objeto a formação do aluno para a cidadania em um sentido amplo, partiu-se da ideia de que a conservação da memória histórica, a compreensão dos fatos históricos e os estudos da geografia, trabalhados em sala de aula de forma

¹UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca-SP, Departamento de Educação Ciências Sociais e Políticas Públicas.

Instituição Financiadora: PROGRAD UNESP/Núcleo de Ensino

²Este projeto faz parte do Núcleo de Ensino da UNESP financiado pela Pró-Reitoria de Graduação e conta com a participação de 2 alunos bolsistas do curso de Direito e Serviço Social e 1 aluna colaboradora do curso de Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- UNESP de Franca.

interdisciplinar, com foco na realidade deste século, corroborariam no resgatar do passado no espaço e tempo, Criava-se, desta forma, múltiplas possibilidades de se compreender as ações do homem no presente, o que interferiria diretamente na compreensão de mundo por parte destes alunos.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos, não nos são dados pelo Estado ou construídos a partir da luta de terceiros. São construídos e representados pelo cotidiano social. Não são algo estático, determinado pelas Constituições e Tratados, mas estão em constante mutação, ampliação, posto que são fruto da luta e das tramas coletivas. Não são algo de caráter universal, não são os mesmos nos diferentes países, e nem o podem ser, posto que são provenientes de diferentes culturas, cada qual com suas particularidades. Não devem representar meros objetos de discussão acadêmica, ou mera utopia, deve-se buscar, incessantemente, sua aplicação prática, sem a qual esvazia-se de qualquer sentido. Direitos humanos são produto cultural.

A Educação, por sua vez, é um dos mais fundamentais Direitos Humanos. Mas não falamos aqui da educação castradora e alienante, voltada apenas para as necessidades de mercado. A Educação como direito fundamental deve buscar formar verdadeiros cidadãos, críticos, participativos, inquietos e provocadores.

É extremamente necessário que, durante a formação escolar do indivíduo esteja inserida a temática relativa aos Direitos Humanos.

É fundamental que a consolidação dos Direitos Humanos se dê, primeiramente, na órbita interna de um Estado, começando pela conscientização de cada membro da sociedade, especificamente no seio familiar, para então atingir níveis mundiais de conscientização, por mera consequência. A base se encontra, pura e simplesmente na educação (DROPA, on-line).

É fundamental que um projeto de Educação em Direitos Humanos se afaste deste modelo equivocado e procure romper as barreiras entre “o que educa” e “o que é educado”. Em verdade, todos crescem juntos. O educando abandona o papel de mero depósito de conhecimento e torna-se um investigador crítico, que constrói a sua própria ciência, um verdadeiro aprendiz.

Ao tratar de direitos humanos em sala de aula, deve-se atentar à realidade dos que ali estão, aos acontecimentos que lhes dizem respeito diretamente, a cenas do seu cotidiano. Deve-se ter em conta que o conhecimento aprendido e construído necessariamente relacionar-se com o mundo e na realidade no qual o indivíduo está

inserido para que assim, o saber possa fazer sentido, elaborar a crítica e transformar a sociedade.

Conforme palavras do mestre Paulo Freire (1987, p. 40),

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados; Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente, porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

Em se tratando de direitos fundamentais, é essencial o questionamento mesmo dos documentos oficiais garantidores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e as demais declarações que a precederam. Deve-se discutir o seu caráter eurocêntrico, sua vinculação com uma figura heróica, capaz de afastá-la do povo. É preciso contestar o abismo entre o que é teorizado e a prática. É urgente relacionar os Direitos Humanos com os direitos dos povos, com a independência, com a autonomia, com o direito ao meio ambiente e à qualidade de vida, com o direito a não ser explorado.

Importante, ainda, é construir a partir de todos os questionamentos e discussões, soluções para os problemas apresentados.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Para a execução do presente trabalho, pensou-se em abordagens e temas amplos que contemplassem as diferentes dimensões políticas, sociais, cognitivas e éticas dos indivíduos em sociedade. Dentre estas questões surge, como eixo principal, a questão da cidadania e do Direito, levando em consideração suas diferentes configurações no contexto da educação brasileira.

A temática da cidadania, muitas vezes restrita a poucas disciplinas, deveria abarcar conteúdos e problemáticas mais amplas, trabalhado-as em todo conjunto o de conhecimentos propostos para a formação do educando.

A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas, tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicar a relação entre a cidadania social e a política, e entre cidadania e trabalho. Em algumas delas surgem as questões sobre as novas concepções de ação política dos movimentos sociais e seu papel na luta pela conquista da cidadania, embora não se esclareçam as dimensões de movimentos sociais mais abrangentes, como os ecológicos, feministas ou racistas, e os mais restritos, tais como os

movimentos e lutas pela moradia, pela terra e atualmente o enfrentamento da luta pelo trabalho, contra o desemprego. ...O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade. (BITENCOURT, 2002, p. 22)

Cumprido salientar, porém, que tanto os conceitos quanto os discursos voltados à construção da cidadania no contexto escolar apresentam diferentes convicções, interpretações e visões.

Os discursos que apelam para a cidadania repousam sobre a convicção de que a escola é o lugar para resolver o problema de afrouxamento dos vínculos sociais. Tal convicção remete a um processo geral: cada vez que um problema desponta, qualquer que seja ele, a opinião pública – e os jornalistas e políticos que, ao mesmo tempo, a expressam e orientam o seu olhar – volta-se para a escola, por esta ser o lugar onde se encontra a juventude e, portanto, onde possa ser resolvido o problema, a meio prazo. Contudo, esta esperança torna-se mais forte ainda quando se trata do vínculo social. Com efeito, a escola, além de ter uma missão educativa, é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade, sejam eles outras crianças ou adultos cumprindo funções oficiais. É um espaço onde o jovem há de conviver com seus pares, a eles iguais, pelo menos em princípio. Logo, a escola é considerada o melhor lugar para aprender a “cidadania” (CHARLOT, 2009, p. 19-20).

É pertinente a crítica de Charlot (2009, p. 20) no tocante ao discurso da educação para a cidadania, sobretudo em escolas públicas de bairros pobres, suspeitando de a sua função seja, em verdade, “apagar as veleidades de revolta dos pobres, convidados a desistirem da violência e a se tornarem cidadãos respeitosos da pessoa e da propriedade dos demais”. Destarte, toda a execução do projeto foi marcada pela inquietação relativa a “qual cidadania” estávamos tratando. Ainda citando Charlot (2009, p. 33)

O que significa essa palavra, porém, em um período de recuo do Estado e em um momento da História humana em que o fundamento do viver junto já não é político-educacional, mas socioeconômico? O que significa ‘educação para a cidadania’ quando a escola funciona na lógica da concorrência e, no Brasil, é dividida entre um setor público, em que prevalecem estratégias de sobrevivência, e um setor particular norteado pelo vestibular?

Assim, é marca de nossa atuação, a preocupação em substituir a lógica da concorrência pela democracia, considerando a variedade de formas de excelência; o armazenamento solitário pela reflexão, invenção, trabalho em equipe que pede a sociedade globalizada. Buscamos repensar a vida juvenil na sala de aula, principal lugar de socialização da juventude.

É necessário atuar significativamente em cada indivíduo na criação de uma identidade social globalizada que, resgatando da memória e da história de seu próprio povo, transporte-o do seu espaço local para um espaço cada vez mais amplo, regional e nacional, auxiliando, assim, na formação de sua identidade. O desenvolvimento destes estudos, em uma época caracterizada pelo uso intensivo dos conhecimentos, caracteriza-se como uma valiosa forma de criação de laços com o espaço e com a memória na constituição da realidade destes alunos.

Acreditamos que o espaço da sala de aula seja capaz de incentivar a emersão do plural; capaz de conceder memória àqueles que, tradicionalmente, não têm direito à história, unindo presente e passado, construindo um processo ativo de desalienação (FONSECA, 2003, p. 35). Assim, é possível que estes alunos partam da sua realidade para compreendê-la e desenvolvam a capacidade de intervir nesta e nos seus próximos passos, além de tudo, que se percebam como agentes e atores da atual realidade que os circunda, deixando de lado o sentimento de passividade, não se portando como simples espectadores do mundo podendo e enxergando-se como cidadãos que tem o poder de transformação social através do conhecimento, pois é pelo conhecimento que se adquire uma visão crítica, essencial a mudança desejo de mudança.

O ENSINO DA CIDADANIA E DO DIREITO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL

Os Temas Transversais, indicados nos PCNs, são tópicos voltados para a compreensão e construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados à vida pessoal e coletiva e, ainda, com a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998). Dentre os assuntos elencados pelos Temas Transversais estão: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e a Pluralidade Cultural.

Na construção deste projeto elegemos o tema da Ética por estar diretamente relacionado às questões que serão abordadas no decorrer do ano, tais como: o Estado, a relação entre Estado e o Direito, a divisão dos poderes e a democracia, constituição e o processo eleitoral, entre outros.

A temática escolhida para a execução do projeto contempla as reflexões sobre as condutas humanas, o que por sua vez, envolve a construção e a consolidação da cidadania de forma ampla e irrestrita. A conquista efetiva dessa cidadania só é possível com o conhecimento da sociedade em que vivemos, nossa relação com os

direitos fundamentais, com o Estado democrático, com a Constituição do país, na busca da garantia irrestrita aos direitos dos cidadãos.

Neste caso, faz-se necessária uma compreensão dos elementos que constituem este Estado, como suas leis, suas formas de representação e de participação, de modo que o aluno sinta-se sujeito de sua história, crítico e atuante no mundo em que vive.

Sabe-se da distância entre as leis e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões. A conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que dizem respeito à desigualdade social, tratam das questões sobre a crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos (BRASIL, 1998, p. 19-20).

Convém destacar que os Temas Transversais contidos nos PCNs, ao proporem uma educação comprometida, alicerçaram seus documentos em textos constitucionais que orientariam a educação escolar quais sejam: *adignidade da pessoa humana* (que diz respeito aos direitos humanos e ao repúdio à discriminação no âmbito público ou privado); *a igualdade de direitos* (a qual aponta para a necessidade da garantia de igualdade e dignidade a todos e à possibilidade de exercícios de cidadania, baseado no princípio da equidade); *participação* (que se baseia no princípio democrático e no direito à participação popular no espaço público); *a co-responsabilidade pela vida social* (que consiste em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pela vida coletiva e pela construção da democracia).

Neste sentido, o projeto alicerça-se em uma concepção de educação como instrumento de transformação da sociedade, sendo o projeto pedagógico, dessa forma, também um projeto social e político que se faz em conjunto, com a participação dos gestores, professores, alunos e sociedade.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Em desenvolvimento em duas salas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Octávio Martins de Souza de Franca/SP, o projeto tem também como meta construir conjuntamente com os alunos, por meio de atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, uma cartilha didática que exponha, de forma didática, os conhecimentos obtidos ao longo do projeto. O tema da Cartilha será “Cidadania e Direito: saberes reflexivos para alunos do Ensino Fundamental”, que aborde as questões do Estado (origem e atualidade); a Relação entre Estado e Direito; Democracia; Divisão dos Poderes; Direitos Humanos (conceito e história); Direitos Humanos e a Constituição de 1988.

No módulo inicial, foram realizadas atividades de investigação, integração e convivência com os alunos que fazem parte do projeto. Para isto, o módulo I procurou levantar conhecimentos prévios dos alunos a respeito das temáticas que serão desenvolvidas, bem como dos interesses e do perfil das salas participantes. Foi um momento de reconhecimento de todos os agentes envolvidos.

Nos módulos seguintes, adentrou-se nos conceitos, contextos históricos e perspectivas atuais dos temas. Utilizando de material fornecido via bibliografia, livros didáticos e paradidáticos a respeito do tema, reportagens de jornal, documentos disponibilizado via internet, bem como do conhecimento teórico e científico dos alunos da graduação em Direito. Paralelamente, atividades pedagógicas e utilização de diferentes linguagens e fontes deram suporte aos saberes propostos, tais como elaboração de textos, discussões, exposição de filmes, vídeos, documentários, músicas, entre outros.

O segundo módulo, já realizado, tem como título “A Relação entre a Teoria Geral do Estado e a Ciência Jurídica: conhecendo seus direitos”, com o propósito de expor e discutir com as salas a origem do Estado em seus aspectos teóricos, conceituais e históricos, relacionando-a à ciência jurídica e aos direitos dos indivíduos. Para tanto, foram utilizados textos, filmes previamente selecionados, que propiciaram a análise dos conhecimentos apreendidos e subsidiaram a construção do material didático ao final do projeto.

O terceiro módulo, “O Estado democrático e suas implicações”, ainda em desenvolvimento, realiza uma exposição a respeito do surgimento das diferentes formas de poderes, no Estado Democrático, das incumbências de cada um deles e de como se inserem no cenário brasileiro. É também feito um resgate histórico acerca da democracia, sua fundamentação histórica e conceitual, desde a antiguidade até os

dias atuais. Ainda neste módulo, abordar-se-á o processo eleitoral no âmbito histórico e político e as diferentes formas de representações e poderes.

O módulo IV, intitulado “O Estado Democrático e os direitos fundamentais”, tem por objetivo abordar a origem dos Direitos Humanos, sua divisão em gerações, bem como sua influência nos diferentes momentos da história nacional. Para tanto, será necessário situar os direitos humanos no Brasil no decorrer do século XX, levando-se em conta a república cafeeira e os regimes ditatoriais desse período, o processo de redemocratização pós-ditadura e as garantias fundamentais trazidas pela Constituição Federal de 1988.

Já o quinto e último módulo, “O Direito de Todos”, a ser realizado no mês de dezembro pelos bolsistas, serão reunidos todos os materiais construídos no decorrer das aulas e atividades para organização e confecção da cartilha didática pelos alunos envolvidos no projeto. Na sequência, este material será oferecido aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental da escola em que o projeto foi desenvolvido.

CONCLUSÃO

A temática dos direitos humanos é fundamental para a construção da cidadania dos indivíduos.

Entretanto, os direitos fundamentais ainda são vistos como algo distante da realidade da maioria das pessoas, como algo muito bonito, no papel, sem nenhuma consequência prática. É necessário, para modificar tal concepção, tratá-los como produto cultural, fruto das relações sociais, da luta do povo. É preciso mostrar que, em todos os momentos, estamos lidando com direitos humanos.

Uma projeto de ação didático-pedagógica voltado para o Direito, a Cidadania e os Direitos Humanos deve buscar construir junto com os alunos uma relação de proximidade com o tema, suscitar neles o interesse pela discussão e questionamento, através de assuntos relacionados à sua realidade, para que eles possam, enfim, reconhecer-se sujeitos de direitos e deveres, e conscientizarem-se da necessidade premente de lutar por eles, de fazê-los valer.

Espera-se, desta forma, contribuir para uma significativa compreensão a respeito dos Direitos Humanos, sua relação com a sociedade e com a construção da cidadania, não apenas no espaço escolar, mas, sobretudo, na realidade na qual o aluno se insere.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. M. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. IN: BITTENCOURT, C. (Org.) **O Saber Histórico na sala de aula**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2002, (Repensando o Ensino).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização. In: NEVES, Paulo S. C. (Org.) **Educação e cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17-36.

_____. **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DROPA, Romualdo Flávio. **Direitos humanos no Brasil**. Disponível em: http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/direitoshumanosbrasil.htm#_Toc7158437. Acesso em: 27 jul. 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

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

HERRERA FLORES, Joaquín. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

SÁNCHEZ RUBIO, David. **Fazendo e desfazendo direitos humanos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO

O GÊNERO MEMORIAL E A VALIDAÇÃO DO “SABER DA EXPERIÊNCIA”: TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE BEM SUCEDIDA

*Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹
Girlele Rodrigues de Souza²
Raiane Chaves da Rocha³*

INTRODUÇÃO

O PIBID PUC Minas foi implantado inicialmente em cinco escolas públicas estaduais, com foco no ensino médio (E.M)⁴ Entre seus objetivos primordiais, estão: incentivar o diálogo universidade / escola de educação básica; aperfeiçoar a formação dos licenciandos e contribuir para a valorização do magistério, focando tanto a formação inicial (inserção qualificada no universo da docência) quanto a continuada (contribuição para o diálogo entre teoria e prática, a mobilização dos professores para a autoformação e a participação ativa na construção profissional dos futuros ingressantes). Temas cruciais à compreensão da realidade escolar passaram a povoar os momentos de formação (na área específica, nos encontros por escola, nas palestras e debates com profissionais credenciados), preparando os universitários para os desafios futuros.

Com relação à dinâmica do PIBID, a fala de uma professora é emblemática do processo que temos vivenciado: “*no PIBID, a gente pode errar...*” Sem a preocupação com a crítica dos pares, mas buscando acertar, tem havido momentos de grande aprendizagem profissional e humana, fazendo valer a máxima de Nóvoa (1992, p.15) de que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor[...].”

No caso da área de Letras, o diagnóstico realizado nas escolas parceiras (com observações, entrevistas e questionários) mapeou grande dificuldade dos alunos do

¹Professora do ICH PUC Minas – Curso de Letras. Ex- coordenadora de área de Letras (2010 a 2012), atual Coordenadora de Gestão de Processos Institucionais do PIBID PUC Minas.

²Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais, professora supervisora de bolsistas de Letras desde 2011.

³Bolsista do PIBID, aluna do Curso de Letras da PUC Minas; professora designada de Espanhol (BH). Nosso sincero agradecimento à ex-aluna do ensino médio, **Rafaela Abreu**, pelo depoimento enviado, com reflexões sobre suas vivências no PIBID, quando da realização do projeto “Memorial”.

⁴O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, da CAPES/MEC) da PUC Minas começou com cinco áreas – Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Física e Matemática (2010). Em agosto de 2012, ampliou-se, incluindo-se as áreas de História, Geografia, Ciências Sociais, Educação Física e Ciências Biológicas (Betim) e Pedagogia; hoje são 298 bolsistas, 11 escolas, sendo 45 professores supervisores, 240 graduandos, 11 professores coordenadores de área, 02 coordenadores gerais. Com as novas áreas contempladas, o ensino fundamental I e II também foram incorporados.

E.M com relação a competências de leitura e escrita. Além do investimento em vários gêneros (outros subprojetos), isso fundamentou a escolha da produção do memorial.

A ÁREA DE LETRAS E O INVESTIMENTO NO GÊNERO “MEMORIAL”

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002).

Muito do que se pensa ou faz com sucesso nas escolas de educação básica se perde por falta de registro e divulgação. Não a toa, na teoria de Gestão do Conhecimento (na Administração), define-se como a maior dificuldade enfrentada por um gestor transformar o “conhecimento tácito” (aquilo que as pessoas sabem, às vezes de maneira inconsciente, sobre a melhor forma de exercerem suas funções) em “conhecimento explícito” (aquilo que consta nos tutoriais, regulamentos inerentes a cada instituição, e que a constituem). No caso da instituição escola, não é diferente. Muitos autores (como Paro, 2007; Tardif e Lessard, 2005, entre outros), têm demonstrado os efeitos positivos no “clima escolar” por meio da escuta e investimento nos “saberes docentes”. Estes constituem um tipo de saber peculiar, visceralmente relacionado com a personalidade dos profissionais (sua identidade, história de vida, valores, relações interpessoais). São um amálgama que se vai formando gradualmente, incluindo os conhecimentos acadêmicos e os experienciais, adquiridos na e pela prática cotidiana, como forma de (re)interpretação contínua do cotidiano. Os relatos de experiências docentes têm oportunizado reflexões sobre as práticas e realinhamento de estratégias; com os aprendizes do ensino médio se observou valor similar no trabalho com o gênero memorial.

A METODOLOGIA DO “PROJETO MEMORIAL”: DANDO VOZ A DIFERENTES ATORES

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre *si*, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias (PÉREZ, 2002, p. 55).

Sabendo-se que “experiência” significa, literalmente, “expor-se ao perigo”, a produção do memorial fomentou grandes debates. A relevância de os indivíduos se “inventariarem” em algum momento da vida, lembrando que o principal está “dentro de

si mesmo”, e que há magia no “expor(-se) – é o que transparece na fala Rafaela, ex-aluna da turma 308 (atualmente cursando Letras na UFMG). Ela traz, em seu depoimento, impressões que podem ter sido compartilhadas por outros que o fizeram:

“No ano de 2011, me foi proposto escrever sobre a coisa mais difícil do mundo: EU MESMA. Pensei e repensei sobre o que deveria contar e sobre o que NÃO contar. Queria que o meu trabalho ficasse o mais belo ou o “menos feio”, mas isso tudo é uma questão de ponto de vista, então, decidi simplesmente escrever. Não foi o mais poético, mas foi o que mais me definiu.

Escrever sobre as coisas que já vivi foi algo extraordinário, pois me fez repensar sobre coisas que aconteceram, que fizeram com que eu me tornasse o que sou hoje, e algumas eu já nem me lembrava mais...

Lembro-me que na época me perguntei várias vezes “quero mesmo me expor tanto?”, mas depois de tudo pronto, não vi como uma exposição negativa – o que eu antes pensava que fosse -, mas sim, como algo que todas as pessoas deveriam fazer um dia! Não digo nem para que alguém veja, mas sim, para uma autorreflexão. Lembro-me das horas que “perdia” me lembrando de algo para escrever, desencadeava outra memória, e outra, e assim ia... Quisera eu ter escrito todas as minhas memórias... Em algumas, mamãe me ajudou, outras... já outras, ela nem sabia (com certeza, estas não foram mencionadas).

Parar para pensar em você mesmo, se analisar, procurar se conhecer melhor é algo maravilhoso. E acredito que transformar seus pensamentos em palavras escritas é divino. Sim, sou uma grande “puxa-saco” das palavras escritas, afinal de contas, foi isso que escolhi para mim. Neste mesmo ano, 2011, prestei vestibular para o curso de Letras na UFMG e fui aprovada. Ter escolhido este curso foi talvez a melhor coisa que eu já tenha feito, e estou apenas no 2º período.

Em sua maioria, as pessoas pensam que o curso de Letras se subdivide em duas coisas: Gramática e Literatura. De tudo, não estão erradas, mas é muito mais que isso. As pessoas deveriam saber que se expressar é muito importante! A importância está não no exterior, em opiniões ou em status, mas sim dentro de si mesmo! Lavar a alma em meio a papel e caneta é muito digno! Sabe quando a letra sai feia, e você não tem uma borracha do lado, e risca a palavra? Não há maior sinceridade que esta, em escrever tudo o que está guardado.

Percebo que o mundo em que vivemos precisa cada vez mais de expressão artística. A arte tem o poder de fazer com que a maior dor seja linda e o maior medo desencadeie em nós a coragem de ir lá e “lutar pelo mocinho”. Então eu pergunto: por que não investir na arte? Por que não despertar a sensibilidade que existe em cada um de nós?

Talvez eu já devesse ter feito isso há muito tempo, mas como não o fiz antes, quero agradecer muito a toda a equipe do Pibid. Com aquela história toda de trabalho, escola e vestibular, eu tinha me esquecido do quanto gostava de escrever – tanto é que, quando começamos os trabalhos, a professora Girlene sempre me dizia para encurtar meus textos! - é que sempre me empolgava para o Memorial. Depois dessa experiência, voltei a escrever meus poemas, o que há muito não fazia. Tenho escrito tanto ultimamente, que até esse texto rendeu mais do que deveria, por isso, só tenho um MUITO OBRIGADA a dizer a toda a equipe, e espero que um dia eu proporcione a alguém essa “autorreflexão da vida” – prevejo o Memorial sendo um trabalho obrigatório para todos os meus alunos! (Rafaela Abreu, aluna da turma 308, E.E. M. V. L)”

COM A PALAVRA, UMA GRADUANDA DA LETRAS

Desde o processo de seleção (em duas etapas: na primeira, uma produção de texto motivada por crônica de Frei Betto, *A escola dos meus sonhos*, seguida por entrevista; questionada sobre como o projeto poderia auxiliar no ensino de forma geral, quais as minhas expectativas e minhas futuras contribuições, todas as minhas experiências como aluna e como professora de Espanhol vieram à memória), pude expor meu incômodo quanto à visão das escolas conteudistas, descontextualizadas da

vida do discente e focadas apenas em processos seletivos. Essas questões que me movem fizeram ver no PIBID a chance de buscar aprender como ensinar um ensino diferenciado daquele tido como único correto e padrão. Continuamente, a abordagem de temas como a interdisciplinaridade; a escola como formadora de cidadãos e, ainda, a formação de pessoas para a vida (não apenas para provas), tem vindo ao encontro de meus questionamentos sobre a instituição na qual quero trabalhar e o perfil de aluno em cuja formação pretendo auxiliar.

O fato de possuímos (pré)conceitos tão fossilizados que poderiam dificultar o diagnóstico a ser feito demandou preparação para que enxergássemos realmente o novo ambiente adentrado (para Otto Lara Resende, em *“Vista Cansada”* (1992), *“nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.”*). Assim, esse mapeamento da instituição no que se refere aos *espaços*, aos *tempos* e aos *sujeitos* culminou no retrato da escola e nos deu pistas da instituição em que alunos e professores estavam inseridos e de qual era a demanda dos sujeitos ali presentes. Então, o grupo planejou as intervenções, de ordem pedagógica e pragmática, buscando reduzir problemas e dificuldades (por exemplo, como projeto interdisciplinar, a reativação da sala de informática e da biblioteca como espaços de produção e circulação de conhecimentos; como projeto específico de Língua Portuguesa, o memorial).

Bakhtin (2003) afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 279), ou seja, no gênero memorial, assim como em qualquer outro, existem o estilo, a estrutura composicional e as propriedades funcionais que lhe são específicas. Mas, apesar dessas características que o configuram como tal, o sujeito vai produzi-lo de acordo com suas experiências e criatividade, o que faz com que seu texto seja único, ainda que abordados temas iguais e o direcionamento seja o mesmo para todos. Nesse gênero, destacam-se as sequências tipológicas narrativas, descritivas e, em alguns momentos, argumentativa, considerando sua composição - escolhas lexicais, sintáticas, tempos verbais e relações lógicas. O autor, portanto, seleciona suas experiências mais significativas e as relata.

A intenção com o memorial era fazer algo que: a) saísse dos moldes tradicionais de ensino de Língua Portuguesa; b) contribuísse para que os alunos conhecessem a si mesmos, como indivíduos, e escrevessem e compartilhassem seus pensamentos, experiências e sentimentos; c) despertasse neles o desejo do

autoconhecimento e de resgate das memórias, ampliando seu conhecimento, também, do universo da arte.

Bakhtin (2003) afirma que "ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (p. 282). De fato, a produção de gêneros textuais não pode estar dissociada daquilo que o indivíduo vive, mesmo porque sua produção está sempre inserida no contexto sócio-histórico tanto daquele que escreve quanto daqueles que recebem o texto e com eles dialogam. Assim, com a construção do memorial, os alunos perceberam relações com aspectos da própria vida que não se enquadram tão somente no espaço escolar, e ainda assim esta atividade se configurou como parte da disciplina de Língua Portuguesa.

A professora conversou com todos os alunos sobre a escolha e se inscreveram somente os que se identificaram com a proposta. Isso foi crucial, pois puderam se sentir livres e participaram unicamente por interesse (não precisaram ser "motivados", obrigados ou induzidos pelo recurso da nota). Foi interessante entender que é possível fazer algo única e exclusivamente pelo prazer, sem a questão da pontuação, mas sim pelo crescimento pessoal. Liberados de uma a duas vezes por semana para encontros com as bolsistas, esse tempo era dedicado a leituras de textos que esclarecessem o gênero escolhido e os direcionassem à própria produção textual. Iniciamos com a leitura das *Memórias de Emilia*, que trata da questão da escrita do próprio memorial – momento complexo e árduo –, de forma leve e divertida. A personagem traz as dificuldades do começo da escrita e, a partir da forma como foram colocadas as questões, discutimos com os participantes a importância/necessidade/vantagens de se fazer uma memória de si mesmo. Para ela, "Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte."

Segundo Bazerman (2005), os gêneros encontram-se encaixados em atividades sociais estruturadas e dependem de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social; e a cada texto bem sucedido cria-se o que ele chama de fato social, que "são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim afetam o modo como elas definem uma situação". (p. 22-23). Desejávamos que o trabalho com o gênero escolhido afetasse a vida desse aluno, que ele pudesse ver naquela atividade um sentido, e que fizesse diferença em sua vida, que contribuísse para seu crescimento pessoal. Alguns alunos tiveram dificuldades em escolher os

momentos mais significativos, e outros pensaram em tantos que foi necessário selecionar os mais importantes. Foi feita uma primeira versão dos textos que comporiam o memorial, com revisões e sugestões de alterações. Concomitantemente, demos início ao que Marcuschi (2010) chama de “heterogeneidade tipológica”: levamos exemplos de outros gêneros que pudessem dialogar com o memorial e, assim, ilustrar cada um dos textos produzidos. Apresentamos obras de arte – pinturas e esculturas –, músicas e poemas, com o objetivo de inseri-los nesse mundo, para que conhecessem gêneros normalmente ausentes da vida cotidiana da maioria deles.

Para mim, aluna do curso de Letras e futura professora de língua portuguesa, destacou-se a importância do planejamento baseado nas necessidades do aluno. Não é possível um projeto vitorioso sem considerar os sujeitos, sem um planejamento adequado e com objetivos claros e alcançáveis. Esse contato com os alunos do E.M reforçou meu desejo de participar na formação de cidadãos e de seres humanos conscientes de si mesmos, e não apenas prepará-los para serem aprovados em algum exame seletivo. Isso me ensinou com precisão a relevância de questões básicas que vêm sendo perdidas: o respeito, o carinho, a atenção e a dedicação para com o outro. Essa essência do que é, realmente, ser professor: um profissional dedicado e comprometido com o desenvolvimento do discente não apenas no âmbito profissional, mas principalmente enquanto indivíduo com sentimentos, passado e individualidade.

COM A PALAVRA, UMA PROFESSORA DE ESCOLA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da análise do perfil das turmas do 3º ano do Ensino Médio da E. E. Maestro Villa Lobos, foi diagnosticado que o momento lhes trazia certo receio e muitas incertezas sobre a carreira profissional a ser escolhida e sobre a questão do primeiro emprego. Conduzi-los a uma reflexão sobre as vivências e experiências adquiridas até aquele momento poderia ser boa forma de auxiliá-los na organização e no fortalecimento pessoal. Discutidas as múltiplas possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa, a equipe do PIBID optou pela produção de um memorial, como forma de os alunos refletirem sobre suas vivências e as associarem ao conteúdo que vinha sendo trabalhado, de produção textual, aliada à observação artística e familiarização com outras formas de expressão subjetiva. Eles poderiam contar sobre pessoas, momentos e fatos que marcaram suas vidas e, a partir do conhecimento e seleção, ilustrar cada um de seus registros com obras de arte com que se identificassem ou na qual percebessem alguma identificação com o tema.

A equipe encaminhou a atividade de forma que se pudesse contemplar a produção textual voltada para um universo temático pouco explorado dentro das escolas, a personalidade. Proposição por vezes arriscada, dado que a individualidade, amiúde, suscita algumas considerações difíceis de administrar. Assim sendo, os próprios alunos puderam sugerir os elementos que iriam compor seus textos, os assuntos sobre os quais eles decidiriam tratar. A princípio, surgiram vários assuntos, alguns alunos queriam falar sobre todos, outros demonstravam certo receio em expor suas histórias. Aos poucos, a produção teve início e os alunos ficaram animados; falando sobre a própria vida, o memorial serviria como um espaço em que o outro veria a sua alegria, sua dor, a sua vitória, enfim, assistiria a porção que ele estava decidido a mostrar.

Prontos os textos, os alunos executaram um trabalho que é considerado dos mais importantes na atividade de produção textual: a releitura, a revisão e a reescrita. A proficiência e a exatidão na escrita são habilidades desenvolvidas pelos que já detêm o hábito de realizar esse trabalho, essencial à produção, porém de difícil execução pelos alunos da educação básica. Essa é uma ação que requer maturidade e, em geral, os adolescentes não se dispõem a fazê-lo de forma adequada: querem é finalizar o trabalho e entregar imediatamente, para que as considerações sejam feitas, afinal, pensam que esse papel é do professor. Essa é uma parte do exercício de produção de texto que, de modo geral, não traz o mesmo estímulo, pois não se trata mais da produção em si, mas da organização do conteúdo.

Entretanto, ante a releitura dos textos, os alunos perceberam a necessidade de revisá-los e reescrevê-los. Supervisionados pelas bolsistas – que recebiam os textos e orientavam com relação à coerência, coesão e demais elementos gramaticais, adequaram os textos e os deixaram prontos para a impressão. Nesta etapa, houve inclusão e exclusão de textos selecionados. Na medida em que houve elaboração e organização do pensamento, a consciência de produção e de exposição de suas vivências foi consolidada; houve amadurecimento de ideias, a diferenciação entre o que é importante ou não, o que é passível de ser público e o que é privado.

Destaque-se, neste ponto, a valorização do registro como forma de reelaborar conflitos interiores, de visitar o passado e reviver alegrias, superar saudades e tristezas, lembrar fatos que têm feito parte da vida desses indivíduos em formação. Utilizar a língua como um objeto favorável, que conduza a processos de restabelecimentos e compreensões. Após esta etapa, foram apresentadas as obras para conhecimento ou “revisitação” pelos alunos, sem delimitações no universo

artístico, para que pudessem sentir-se a vontade para ilustrar o trabalho de acordo com as afinidades e identificações entre sua produção e a obra. Com o trabalho concluído, os alunos puderam contemplar, como espectadores, um pouco de sua própria história.

Concluído o projeto, muitas constatações, uma central: a produção do memorial trouxe lembranças que desencadearam um processo emocional expressivo. Os momentos dos registros se transformaram, para todos os envolvidos, em situações de aprendizagem muito significativas, uma vez que a emoção, de acordo com diversas teorias propostas por renomados autores, tem papel fundamental no aprimoramento e fixação do conhecimento. A atividade deixou, além de um belo registro, a certeza de que outras práticas são possíveis no âmbito escolar, inclusive na esfera pública. Existe a possibilidade de uma outra escola, que contemple um outro universo, que é o nosso mesmo – mas tão afastado de nós, pelo caráter volátil que os conhecimentos formais ganham dentro de contextos em que as prioridades se perdem. Apresentar aos alunos das licenciaturas esta escola, em que o discente se propõe a um trabalho longo e árduo e o faz, com propriedade, seria o maior incentivo aos futuros professores.

O projeto desenvolvido reiterou o anseio de fugir do senso comum que permeia os planejamentos escolares e o desejo de construir com o aluno um universo em que ele pense, sistematize, conheça, analise, associe e produza, prazerosamente; deixou o desejo de se apresentar à escola uma forma eficiente de trabalho, que resulta em envolvimento e resultado. Forma que não é nova e nem mágica, apenas uma reorganização de conteúdo, em que os conhecimentos formais são o meio e não o fim, são o suporte para o desenvolvimento de habilidades e competências. Crenças como “o aluno não gosta de estudar”, “o professor não é um profissional feliz” e “é impossível fazer com que jovens se formem e ingressem na carreira docente”, na realização de atividades como memorial acabam sendo abaladas; aprender pode ser prazeroso se houver sentido evidente. O fato de a escola tratar o conhecimento como fim em si mesmo coloca os sujeitos envolvidos no processo educacional em posição difícil de lidar: os alunos pensam ser esse saber elaborado demais e sem objetivos práticos; o professor, rodeado por planejamentos, currículos e cobranças por vencer todo o programa, não encontra tempo para fazer um trabalho diferenciado, o que assusta os licenciandos (muitos até desistem após o primeiro estágio curricular!).

A experiência trouxe a certeza de que é possível propor novos modos de trabalho com os conteúdos formais, o que se precisa é investir tempo. Ver alunos produzindo, sem nenhuma expectativa de alcançar uma recompensa (nota), é

realmente estimulante e faz com que o professor perceba valor e evolução naquilo que se propõe. O ofício de ensinar só pode sobreviver se aparecerem os resultados: ver o outro aprender e saber o que fazer com o que aprendeu é o que elimina a descrença e dissipa o desânimo. O aprendizado constatado é o fundamento do fazer docente, é para que ele aconteça que se desenvolvem todos os dias novos estudos, novas técnicas. É para que se efetive a aprendizagem que se realizam estudos e debates, propõem-se reorganizações curriculares e se criam estratégias; portanto é desse processo todo que se alimenta o professor. Por fim, destaco a grande importância do projeto por ter trazido aprendizado essencial não só aos alunos, mas também aos demais envolvidos na atividade. Aprendizado este que nos faz percorrer outros caminhos e fazer novas buscas, apurar a cada dia o nosso olhar para o conhecimento e para o outro, utilizar o que sabemos para aprender mais, ensinar mais, fazer a educação progredir.

COM A PALAVRA, A COORDENADORA DA ÁREA DE LETRAS

Com que instrumentos trabalha o educador? Com a palavra. O educador fala. São as palavras que orientam as mãos e os olhos.” (ALVES, 1980).

Qualquer metodologia calcada na separação entre intelecto e afetividade peca por fazer crer que a cognição se dá num fluxo autônomo de pensamentos que se autogera, dissociados das plenitudes e vicissitudes da vida. Sabemos que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicossocial, mas a questão da afetividade independe de especificidades culturais. Se a escola tem por *modus operandi*, a coação e verticalidade – há algo a ser feito, em determinado tempo, seguindo um currículo e um cronograma –, isso gera distanciamento e, por vezes, descompromisso com o que não foi planejado em conjunto; e o aprendiz passa a ser visto como mero executor. No entanto, ao se instaurar um clima de cooperação, de planejamento em equipe, cria-se vínculo de reciprocidade que fomenta postura de respeito mútuo e crescimento da autonomia. A consciência de si, como organização dinâmica das funções mentais superiores, baseia-se num sistema orgânico de significados aferidos pelo indivíduo a tudo aquilo que experiencia. Como afirma Larrosa (2002,p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” No desenvolvimento cognitivo, a mediadora entre indivíduo e o mundo exterior é a linguagem, a operação

com signos linguísticos e o sistema de representações que substitui o real. Tal sistema de representações é construído socialmente⁵.

O trabalho com o memorial, mais do que pela qualidade do material produzido, destacou-se pela possibilidade de crescimento pessoal, de ampliação da visão crítica e reflexiva que o processo ofereceu. E, do planejamento, à monitoração dos trabalhos e à finalização, os envolvidos puderam se enxergar atores do processo de "ensinagem" (cf. Alícia Fernandez, 1991), termo que acopla a dupla dimensão do processo de ensino e aprendizagem (como meio de entendê-los de forma imbricada)... Alguns gêneros têm lugar cativo na escola (recortando-os da complexidade constitutiva, os autores de livros didáticos e materiais de ensino deles se apropriam e o transpõem para o ensino de língua de uma forma às vezes reducionista), perpassando todo o espectro da educação básica; outros há mais circunscritos, seja pelo trabalho mais acurado que demandam (como artigos, resenhas temáticas, etc.), seja pelo grau de autonomia para a pesquisa (bibliográfica, de registros imagéticos e outros) que exigem. Por tudo isso, no processo de construção do memorial, ficou claro o quanto a escrita é ferramenta formativa indispensável ao dizer e ao dizer-se, em qualquer faixa etária, mas, de forma especial, na efervescente adolescência, momento de conflitos vários.

Magistralmente, Larrosa (2002) revela o valor de que se revestiu o trabalho com o saber extraído da experiência, das vivências, como o que ora apresentamos:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. [...] *E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.* E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que *o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.* (LARROSA, 2002, p. 20-21; Grifou-se.)

Os registros, em diversas linguagens (escrita, falada, fotográfica, etc.) constituem elementos de uma vivência que pode ser partilhada, em que se presentifica

⁵Ver Souza e Costa (2004) sobre como o intercâmbio social contribui para a construção do pensamento generalizante, a partir da significação das experiências em categorias conceituais.

o eu em sua relação com o outro. São vozes, que se tornam audíveis, de pessoas concretas, essencialmente históricas, falando sobre si e seu estar no mundo (BAKHTIN, 2003). O discurso dos jovens a(u)tores do E.M – não inaugural, porém autêntico e legítimo - passou a fazer parte de um acervo de dizeres cujos sentidos se constroem/ construíram na relação com o outro e suas histórias rememoradas, numa relação eminentemente dialógica. O ato de registrar - seja uma história, uma prática, uma experiência marcante, uma estratégia bem sucedida⁶ - tem o poder de perenizar o relatado, de poder ser aproveitado como base de um discurso posterior; potencialmente, serão interdiscursos que se podem cruzar e consolidar uma maneira nova de ver ou de fazer algo. E é gratificante perceber o quanto essa práxis da ação / reflexão mediada pela escrita / ação evidencia gradual construção da autonomia dos participantes, com mudanças em suas concepções e formas de trabalho com a escrita, pela autopercepção como escritor...

Rubem Alves (1980) afirma que para se acordar o educador latente no professor, há que se “regenerar o discurso”, pois é preciso “coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer”. Em extensão, também precisamos acordar os aprendizes em nossos alunos (do EM e da graduação). Como? Falando e ensinando-lhes a falar. A palavra é nosso instrumento maior...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado tem inúmeros méritos – da conscientização do valor inerente ao ato de planejar em equipe e, solidariamente, ir desdobrando os objetivos em possibilidades de execução, passando pelo envolvimento de licenciandos e professores numa parceria produtiva e com possibilidades de “negociação”, pela socialização com demais “pibidianos” e trocas de experiências, pelas dificuldades da publicação, em si (que demanda tempo, recursos financeiros, etc., mas que, antes de tudo, exige um profundo envolvimento e investimento pessoais)...

A fala da ex-aluna do EM, hoje, graduanda de Letras, que demonstra querer também trabalhar desta forma – integrando os aspectos emocionais e linguísticos implicados no ensino de Língua Portuguesa (e de qualquer outra disciplina) – reverberam o poder do trabalho com gêneros textuais não canônicos no ambiente escolar; evidenciam o potencial de ensino de estratégias relativamente simples e

⁶Passada esta etapa de fomento à narrativa de si e seus (a)fazer, como forma de (re)construção identitária, levada a cabo com os alunos do ensino médio, passamos a uma nova etapa, inaugurada com o VI Seminário do PIBID (dezembro/2012), cujo mote foi "Professor: essa profissão precisa (se) dizer". Têm sido gestados os cadernos de relatos e reflexões dos professores da educação básica.

altamente produtivas, em que a escuta do principal interessado – o aluno – é o propulsor das intervenções, do planejamento e seus realinhamentos, até a consecução dos objetivos. E, fundamentalmente, mostra que o ofício de professor apresenta inúmeros desafios; mas é possível enfrentá-los!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martin Fontes, 1997.
Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal>. Acesso em: 10 mar. 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: PEDAGOGIA CIDADÃ. **Cadernos de Formação**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-128.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educação**. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04 >. Acesso em: 12 fev. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo, Graf. FE, 2005.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Vozes, palavras, textos**: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Rose K. Melo; COSTA, Keyla Soares. O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MATEMÁTICA: DÚVIDAS E DESAFIOS - 2011 e 2012⁷

*Luiz Francisco da Cruz⁸
Rafael Ramos de Souza⁹
Aiara Cristina de Oliveira Ribeiro¹⁰*

INTRODUÇÃO

O Departamento de Matemática da Unesp, campus de Bauru, vem realizando desde 1993, a Olimpíada Regional de Matemática da Unesp de Bauru - ORMUB.

Ao longo desses 20 anos, observou-se uma queda no desempenho dos participantes, levando em conta os resultados obtidos nessas provas, tendo sido encontrados erros graves de conteúdo, conceitos mal assimilados, aplicações inadequadas, total descuido com a linguagem matemática e erros de distração e compreensão, comprometendo o desenvolvimento das questões apresentadas. Sem levar em consideração a péssima “caligrafia” o que torna, muitas vezes, impossível o entendimento da resolução apresentada pelo participante. Constatando-se ainda que os mesmos erros, deficiências e dificuldades estão sendo apresentados também pelos alunos ingressantes na universidade, num processo que se agrava dia a dia.

Um Projeto de Iniciação Científica sob o título "Análise e discussão dos erros apresentados pelos participantes da Olimpíada Regional de Matemática da Unesp de Bauru - ORMUB", o qual vem sendo desenvolvido ano a ano, desde 2007, vem detectando as dificuldades e deficiências em relação aos conteúdos matemáticos trabalhados no ensino médio.

Apesar de todo o exposto acima, apenas apontar essas deficiências, implica em detectar o problema, tomar ciência que eles existem, porém sem apresentar uma solução para resolvê-lo.

Portanto, o projeto "Matemática: dúvidas e desafios" foi realizado, oferecendo uma oportunidade para os alunos da 3ª série do ensino médio das escolas públicas, sanarem as dificuldades e deficiências em conteúdos específicos, além de motivá-los a continuarem seus estudos em matemática.

⁷Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Bauru - Faculdade de Ciências. Departamento de Matemática - Projeto vinculado ao Núcleo de Ensino - Fomentado pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD.

⁸Coordenador: Departamento de Matemática/Unesp/Bauru. lfacruz@fc.unesp.br

⁹Bolsista 2011: Departamento de Matemática/Unesp/Bauru. rafaehuu@hotmail.com

¹⁰Bolsista 2012: Departamento de Matemática/Unesp/Bauru. aiara_cristina@hotmail.com

Um dos objetivos é oferecer aos alunos da 3ª série das escolas públicas participantes da Olimpíada Regional de Matemática da Unesp de Bauru - ORMUB, a oportunidade de rever os conteúdos de matemática, específicos desta série. Assimilar os conceitos desses conteúdos, aplicando-os de forma natural e adequada, sanar suas dúvidas e deficiências, para que possam apresentar um desempenho melhor no seu rendimento escolar e/ou em provas e concursos que venham realizar ou que sejam submetidos, como por exemplo, o vestibular para as universidades públicas. Porém, o objetivo principal é motivá-los a continuarem seus estudos, mostrando que são capazes de compreender e desenvolver o gosto pela matemática.

METODOLOGIA

A matemática é a ciência base de várias áreas do conhecimento, sendo, portanto fundamental seu domínio por parte dos alunos. Por isso é necessário procurar novas metodologias para ensiná-la, buscando maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

O que motiva aqueles que gostam de matemática é a capacidade de resolver problemas. Quando conseguem a satisfação é imensa e motivação aumenta. Quando não conseguem, não desistem, apenas adiam a tentativa de solucioná-lo. Buscam novos conhecimentos até que se sintam em condições de iniciar uma nova tentativa de solução. Essa busca chama-se estudo e aprendizado. É nesta etapa que acontece a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Segundo Polya (1978), há dois objetivos que o professor pode ter em vista ao dirigir a seus alunos uma indagação ou uma sugestão: primeiro, auxiliá-lo a resolver o problema que lhe é apresentado; segundo, desenvolver no estudante a capacidade de resolver futuros problemas por si próprio. Assim, o professor deverá ser um facilitador na tarefa de resolver problemas, levando o aluno a pensar, raciocinar, relacionar, procurar compreender o processo e solucioná-lo.

Para Polya (1978), ao resolver um problema devem ser consideradas quatro fases, sendo a primeira compreender o problema, a segunda estabelecer um plano de resolução, a terceira é a execução do plano e a quarta e última fase é o retrospecto que o estudo do caminho que levou à solução.

O ensino de Matemática deve garantir o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos e o estímulo às formas de raciocínio como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa.

O professor é mais o de facilitador, orientador, estimulador e incentivador da aprendizagem. Cabe ao professor desenvolver a autonomia do aluno, instigando-o a refletir, investigar e descobrir, criando na sala de aula uma atmosfera de busca e camaradagem, sendo o diálogo e a troca de ideias, uma constante, quer entre o professor e aluno, quer entre os alunos.

Em lugar de ensinar, no sentido tradicionalmente entendido, o professor passa a estar do lado de um aluno, de uma dupla ou de uma equipe, ajudando-os a pensar a descobrir e a resolver problemas. Usar caminhos e estratégias diversificados, levando os alunos a investigação, buscando e criando novas atividades, novos desafios e novas situações-problema, com o objetivo de motivá-los a estudarem matemática, a qual, para a maioria dos alunos é desestimulante por não compreendê-la.

Uma aula expositiva partilhada, dialogada com os alunos, pode ser apropriada para sintetizar e organizar as descobertas, as ideias e os resultados, e, também, para sistematizar os assuntos tratados em determinado período. É essencial que o professor proponha a lição de casa frequentemente e as corrija. Isso auxilia o aluno no desenvolvimento do hábito de estudar e praticar o que já se estudou.

Segundo D'Ambrósio (1996), conhecimentos adquiridos, mesmo que formalizados empiricamente, os quais são passados entre as gerações, culturas e tradições regionais têm que ser envolvidas neste processo, pois são habilidades e competências desenvolvidas e enraizadas em determinadas comunidades. Em contrapartida, os temas atuais do mundo globalizado, da ciência e da tecnologia, também auxiliam na construção do aprendizado fazendo conexões da Etnomatemática e da Modelagem Matemática às aplicações cotidianas.

Baseados na experiência de ensino de matemática dos professores orientadores e, alicerçados pelos estudos dos grandes pensadores da educação como Vygotsky, Freinet, Saviani, Paulo Freire, entres outros, mas principalmente pelas ideias de Freinet, e também nas novas tecnologias de informação e comunicação, pois os alunos estão cada vez mais adaptados a elas, e é através delas que se comunicam, acreditamos que, com o número reduzido de alunos por turma (15), com a dedicação ao atendimento individual e presencial, além do acompanhamento “online” necessário, foram fundamentais para atingir os objetivos propostos, pois os alunos são heterogêneos e uns necessitam de um acompanhamento maior que outros.

Os encontros foram oferecidos quinzenalmente de maio a dezembro nos anos de 2011 e 2012, nas dependências da Unesp - Campus de Bauru, a uma turma com capacidade de 15 alunos (uma em cada ano), aos sábados, 14 às 17 horas, ministrado

pelo aluno bolsista do Curso de Licenciatura em Matemática, orientado e supervisionado por dois professores do Departamento de Matemática.

No primeiro encontro, como estratégia, foi aplicada uma avaliação sobre os conteúdos que seriam ministrados durante o decorrer do projeto, sem que os alunos soubessem, a qual foi composta pelas seguintes questões:

Questão 1. *Determine dois números x e y , com $x \neq 0$ e $y \neq 0$, tais que soma e o produto deles sejam iguais a 1.*

Questão 2. *A expressão " $\cos^2 \alpha + \sin^2 \alpha = 1$ " é chamada de "Relação Fundamental da Trigonometria". Demonstre que ela é verdadeira para todo ângulo α .*

Questão 3. *Todos aqueles que gostam de matemática já se deparou ou até mesmo "brincou" com a seguinte soma: $1+2+3+4+\dots+n$, onde n é um elemento pertencente ao conjunto dos Números Naturais. Prove que: $1 + 2 + 3 + 4 + \dots + n = \frac{n(n+1)}{2}$.*

Através de aulas expositivas o conteúdo foi ensinado, às quais bem preparadas, desenvolvidas numa sequência lógica, com fundamentação teórica bem definida e com exemplos e aplicações que mostravam a utilidade e a importância daquilo que estava sendo ensinado, foram eficientes, principalmente na maioria dos conteúdos específicos da matemática. Os conteúdos foram gradativamente introduzidos, devidamente exemplificados e situados no contexto geral, propondo ao aluno resoluções de problemas, e quando não conseguiam, o bolsista os ajudava a construir a solução, fazendo com que os conceitos fossem assimilados.

Tarefas foram propostas para que eles resolvessem-nas sozinhos e fora do ambiente da sala de aula. O aluno tem que estudar o que foi ensinado, pensar e pesquisar os problemas propostos e encontrar a sua solução, mesmo que não seja a ideal. Sem essa prática não há aprendizado. Isso faz com que o aluno tenha um domínio sobre tudo aquilo que está sendo aprendido. Quando ele consegue achar a solução a sua satisfação é imensa. Aumenta e a motivação para continuar os estudos e a confiança na capacidade de aprender.

Inicialmente foram propostos exercícios e aplicações de nível "fácil", ou seja, aqueles de aplicação direta dos conceitos sem muito raciocínio, apenas para fixação dos mecanismos que envolvem estes conceitos. Se dúvidas e dificuldades fossem detectadas, o bolsista resolveu os exercícios procurando mostrar como utilizar o conceito a ser aprendido e o raciocínio lógico para resolvê-lo.

Esta primeira etapa foi fundamental para motivar o aluno. Por serem exercícios "fáceis", a maioria conseguiu resolvê-los, aumentando a motivação para continuar.

Sanadas as dúvidas, foram propostos exercícios de nível "médio", ou seja, aqueles que contêm apenas os conceitos em questão e que necessitam de um raciocínio maior para resolvê-los. Se dúvidas e dificuldades fossem detectadas, o bolsista procedeu da mesma forma como anteriormente.

Aqui, como esperado, as dificuldades foram maiores na tentativa de resolução dos exercícios. Mas o bolsista fez com que eles tentassem resolvê-los, pensassem na solução e procurassem expressar matematicamente seu raciocínio lógico, mesmo que a solução não fosse a ideal ou a correta.

Finalmente, foram propostos exercícios de nível "difícil", ou seja, aqueles que envolvam não só os conceitos que estão sendo praticados, mas outros já aprendidos, que necessitam de um raciocínio lógico bem mais elaborado para resolvê-lo, para que o aluno tivesse a noção do conteúdo como um todo e pudesse perceber a importância desta visão global.

É natural que nesta etapa final, também esperado, as dificuldades fossem ainda maiores, mas ao verem as soluções apresentadas pelo bolsista e esclarecidas às dúvidas, novos problemas similares foram propostos para que eles, agora, tentassem resolvê-los sozinhos.

Nenhuma etapa foi iniciada enquanto a anterior não estiver plenamente contemplada. Isso causou um pouco de atraso no cronograma e um comprometimento no conteúdo programado. Mas, é mais produtivo realizar menos etapas do que passar para uma próxima sem que os alunos estejam amadurecidos nos conceitos e motivados para continuarem. Se por algum motivo o aluno não consegue resolver os exercícios propostos, sua motivação para continuar diminuirá. Portanto, toda a atenção foi dada para que isso não acontecesse. O importante é manter a motivação dos alunos para os estudos. Mostrar que eles são capazes.

Foi exigido do aluno todo o rigor com a linguagem matemática. Assim como outras, a matemática possui uma linguagem própria, e é fundamental que o aluno aprenda a escrever e apresentar seus desenvolvimentos utilizando adequadamente esta linguagem. Isso faz com que melhore o raciocínio lógico e facilite a aplicação dos conceitos.

Apesar de todo exposto, sem o interesse e a dedicação do aluno nenhum processo de ensino e aprendizagem se concretiza. Assim, tarefas complementares obrigatórias foram exigidas. Foram propostos exercícios e problemas para que o aluno fizesse sozinho e fora do ambiente das aulas, disponíveis na página do projeto via internet.

O aluno foi instruído de forma que entendesse a importância desta etapa, ou seja, tentar resolver os exercícios e problemas propostos utilizando os conceitos aprendidos nas aulas, baseando-se nos exemplos resolvidos pelo bolsista. Na tentativa de resolução é que acontece o "amadurecimento" do conteúdo a ser aprendido. Pode ser que a primeira vez e sozinho, ele não consiga ou resolva parcialmente os problemas. O importante é que o aluno pense, estude, pesquise e tente resolvê-los da sua forma. Ao postarem suas tarefas no site do projeto, via email, o bolsista fez as correções, sugestões, respondendo as dúvidas e dificuldades e estabeleceu um fórum de discussões das soluções apresentadas.

Este processo não funcionou muito bem, pois a demanda foi muito grande para apenas um bolsista e também pelo fato de nem todos terem computador em casa, mas percebemos que os alunos gostaram deste processo "online" e estão habituados a essas tecnologias e as preferem em certos momentos. Apesar de tudo, o bolsista procurou realizar esta atividade da melhor maneira possível.

As tarefas foram apresentadas na aula seguinte de cada encontro, sendo que, primeiramente o bolsista solicitou que os alunos apresentassem suas soluções. Esta etapa foi muito interessante, pois soluções alternativas apareceram, ou seja, aquelas soluções diferentes muitas vezes não percebidas pelo próprio professor. Assim, aqueles que não conseguiram tiveram a oportunidade de ver as soluções apresentadas e refletir sobre a forma que deveria proceder para obter a solução. Posteriormente discutiram de todas as soluções apresentadas, qual é a mais adequada para o problema proposto.

Foram aplicadas três avaliações, uma para cada conteúdo ministrado. Estas pretendiam avaliar o nível de aprendizado alcançado pelo aluno. Foram elaboradas de forma que os alunos pudessem apresentar os desenvolvimentos matemáticos necessários, que mostrem o grau de aprendizado. As avaliações forma compostas com questões de níveis fácil, médio e difícil, como descrito acima, todas elas envolvendo a interpretação e a linguagem matemática. Na correção foram consideradas as soluções apresentadas, o rigor da linguagem matemática, tipos de erros cometidos, dificuldades apresentadas e conceitos aplicados inadequadamente.

No último encontro foi aplicada novamente a "avaliação surpresa" proposta no primeiro encontro. Depois que os alunos entregaram esta última, foi entregue a eles as duas avaliações. Assim, puderam constatar o progresso e o aprendizado que tiveram. Então, eles entenderam o porquê da primeira avaliação e ficaram satisfeito com o resultado e com seu próprio desempenho. Apesar das avaliações terem sido realizadas

na forma de provas dissertativas as quais foram atribuídas notas de zero a dez, o mais importante foi o acompanhamento dado a eles e o progresso alcançado na assimilação e aplicação dos conceitos, principalmente perceber que ficaram motivados para continuarem os estudos em matemática.

Ao final do projeto foi realizada uma cerimônia de entrega dos certificados de participação aos concluintes e uma reunião de confraternização entre os alunos, os bolsistas e os orientadores. Sentimos que houve uma integração entre o bolsista e os alunos e um vínculo de amizade realmente se estabeleceu. Todos muito agradecidos com a oportunidade que tiveram, manifestando a motivação em continuarem os estudos, prestarem o vestibular e frequentarem uma universidade. Ser um universitário, ser um aluno da Unesp é um sonho para a maioria deles.

DISCUSSÃO

No ano de 2011 houveram 56 inscrições, 15 foram selecionados e 10 concluíram o projeto, sendo que 2 justificaram a desistência por motivo de trabalho e 3 não justificaram. Em 2012 houveram 61 alunos inscritos dos quais 15 foram selecionados e 12 concluíram o projeto. Dos 12 concluintes, 1 justificou a desistência por ter conseguido um emprego no horário dos encontros e 2 não apresentaram justificativa.

Neste processo todo foram envolvidas doze Escolas Públicas da cidade de Bauru, listadas na Tabela 1, com a quantidade de alunos participantes nos anos de 2011 e 2012, respectivamente. Observa-se que, apesar do convite ser feito às 33 Escolas Públicas de Bauru que possuem Ensino Médio, foram as mesmas que participaram do projeto nos dois anos de sua realização. Com exceção das Escolas Prof. Francisco Alves Brizola que participou apenas em 2011 e a Escola Prof. Azarias Leite que participou apenas no ano de 2012.

Consideramos que, após as três avaliações realizadas e a média final da turma ser igual a 7,5 (em 2011) e 6,8 (em 2012), o desempenho dos alunos foi satisfatório com os objetivos do projeto. Todos apresentaram considerável progresso nos conteúdos ministrados, ressaltando que, a maioria mencionou que tais conteúdos foram pouco abordados nas suas escolas de origem e outros que não haviam tido contato com os mesmos.

Os alunos iniciaram o projeto apresentando muitas dificuldades em conceitos básicos o que dificultou o desenvolvimento dos conteúdos propostos. Ao perceber essas deficiências o bolsista teve que rever o plano de aula e fazer uma pequena

revisão em conteúdos que, teoricamente, os alunos deveriam ter aprendido em suas escolas de origem. Apesar do exposto, consideramos que este fato contribuiu para conhecermos melhor o nível de conhecimento dos alunos.

Como resultado principal do projeto foi perceber nos concluintes a motivação para continuidade dos estudos de matemática. Estavam satisfeitos e confiantes na sua capacidade de aprender.

Quadro 1- Escolas e respectivo número de alunos participantes

Escolas Públicas		Quantidade de alunos	
		2011	2012
01	E. E. Prof. Francisco Alves Brizola	2	–
02	E. E. Prof. Azarias Leite	–	1
03	E. E. Prof. Durval Guedes de Azevedo	2	2
04	E. E. Prof. Guia Lopes	1	1
05	E. E. Irmã Arminda Sbrissia	1	1
06	E. E. Prof. Joaquim Rodrigues Madureira	2	1
07	E. E. Prof. José Ap. Guedes de Azevedo	1	1
08	E. E. Prof. Luiz Castanho de Almeida	2	1
09	E. E. Padre Antonio Jorge Lima	1	1
10	E. E. Prof. Plínio Ferraz	1	2
11	E. E. Prof ^a . Stela Machado	1	2
12	E. E. Prof. Walter Barreto Melchert	1	2

Dos 22 concluintes nestes dois anos a maioria prestou vestibular para área de exatas, sendo que 13 deles com a primeira opção em matemática. Três foram aprovados, 3 deles em 2011 e 2 em 2012, e estão cursando o Curso de Licenciatura em Matemática da Unesp, campus de Bauru. Outros 5 foram aprovados em Cursos de Matemática de outras Universidades Particulares.

Este projeto foi apresentado em alguns eventos e teve o seu conteúdo publicado nos cadernos de resumos e/ou anais dos mesmos: I Encontro do Núcleo de Ensino da Unesp de Bauru, Bauru, 2011; I Congresso Nacional de formação de professores e XI Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2011; 6º Congresso de Extensão Universitária da Unesp, Águas de Lindóia, 2011; II Fórum de Extensão e III Amostra de Projetos de Extensão da Unesp de Bauru, 2012 e 2º Congresso Paulista de Extensão - 2º COPEX, São Paulo, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto alcançou satisfatoriamente seus objetivos e transcorreu da forma como planejado. O interesse dos alunos pelo projeto foi significativo, poucas ausências foram registradas.

Algumas dificuldades foram encontradas. Podemos perceber que os alunos tinham grande dificuldade nos conteúdos abordados no projeto e a maioria deles não tinham aprendido em suas escolas de origem. Além disso, não dispunham dos conceitos básicos e necessários para total compreensão do que seria proposto, os quais, supostamente deveriam ter aprendido anteriormente. Isso fez com que o bolsista revisse seu plano de aula e fizesse um nivelamento antes de iniciar o conteúdo proposto.

Como o objetivo do projeto é motivar o aluno para gostar, aprender e continuar seus estudos em matemática, nenhuma fase foi iniciada antes que a anterior estivesse plenamente alcançada. Como isso, e pelo exposto acima, o calendário foi um pouco prejudicado e os conteúdos, inicialmente previstos, não foram totalmente abordados.

Outra dificuldade encontrada foi o acompanhamento "*online*" das tarefas postadas e o fórum de discussão monitorado pelo bolsista. Apesar da maioria dos alunos utilizarem este veículo, a demanda sobrecarregou as atividades do bolsista, mas mesmo assim foi interessante e, ambas as partes, procuraram cumprir esta etapa.

No entanto, destacamos que o bom desempenho dos alunos está diretamente relacionado a três fatores: Os alunos participantes diferenciados, ou seja, são aqueles que, diferentemente de outros, tem um objetivo traçado, sabem da importância dos estudos na sua vida futura e souberam entender e aproveitar a oportunidade que o projeto propiciou; a turma com capacidade de 15 alunos facilitou o atendimento quase que individual, propiciando uma dedicação maior aos participantes; ficou evidente que, qualquer que seja o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, é necessário motivá-los para o estudo. A motivação é tudo, e isso foi conseguido fazendo com que eles se sintam capazes de aprender. Ao introduzir os problemas de forma gradativa, ou seja, primeiramente os de nível fácil e médio, fez com eles conseguissem resolvê-los, adquirissem confiança e curiosidade de tentar resolver os mais difíceis.

O projeto contribuiu para a melhoria do ensino de modo geral, deu a oportunidade a esses alunos de aprenderem novos conteúdos, sanar suas dúvidas, despertar o interesse e a vocação pela matemática e obter a motivação para continuar os estudos. Propiciou aos bolsistas a oportunidade de aplicarem na prática os conhecimentos adquiridos na graduação, poderem atuar com uns verdadeiros

docentes e se depararem com as situações cotidianas da docência. O projeto funcionou como um verdadeiro laboratório de ensino. A nós coordenador e colaboradora a satisfação de podermos colocar nossos conhecimentos a serviço dos alunos de graduação contribuindo com sua formação profissional, aos alunos e as Escolas Públicas e a população em geral, ajudando a Unesp cumprir seu papel social.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, E., PACCOLA, H. **Matemática**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1995, v.3.

CURY, H. N. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Papirus, 1996.

GONÇALVES, E. M.; CHUEIRI, V. M. M. **Funções Reais de uma Variável Real**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora: UNESP, 2008.

GONÇALVES, E. M.; CHUEIRI, V. M. M. **Trigonometria**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora: UNESP, 2008.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, PANORAMA ATUAL E PERSPECTIVAS

Silvio Cesar Nunes Militão¹

INTRODUÇÃO

O artigo em tela, fruto de pesquisa teórica realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Espaço Escolar (GPFOPE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente e no intuito de contribuir para o debate sobre o ensino médio no Brasil, teve como objetivo precípuo analisar a trajetória histórica, o panorama atual e as perspectivas da/para a última etapa de escolarização básica brasileira.

Para tanto, o presente trabalho – de natureza qualitativa – valeu-se de levantamento e análise bibliográfica e documental acerca da temática em foco.

Inicialmente, recupera e apresenta a trajetória histórica do ensino médio no país, destacando a gênese e evolução do seu secular caráter elitista e excludente, bem como os diversos formatos organizacionais de tal etapa escolar nos diferentes momentos político-econômicos. Na sequência, discute a organização e a oferta do ensino médio no tempo presente, à luz da reforma/legislação contemporânea relativa a tal escolaridade.

Por fim, ancorando-se em alguns recentes indicadores educacionais concernentes ao ensino médio, discute as perspectivas para a última etapa escolar que compõem a nossa educação básica. Este artigo portanto, teve como objetivo precípuo analisar a trajetória histórica, o panorama atual e as perspectivas do/para o ensino médio brasileiro, última etapa da nossa educação básica.

METODOLOGIA

De natureza qualitativa, o estudo proposto foi desenvolvido por meio de pesquisa e análise bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações científicas relacionadas à temática, colocando o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre o assunto em tela (com destaque para os mais atuais), bem como permitindo a construção do referencial teórico do trabalho.

¹Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

Paralelamente ao esforço sistemático de revisão da bibliografia sobre o tema em estudo, procedemos ao desenvolvimento da pesquisa documental, realizada, a partir da legislação educacional federal referente ao ensino médio no Brasil, notadamente das que ainda se encontram em vigor.

DISCUSSÃO

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

A compreensão do ensino médio na atualidade requer, inicial e necessariamente, uma breve digressão histórica, uma vez que muitos dos problemas/impasses presentes decorrem de políticas (ou falta de) passadas.

A história da educação escolar (formal/sistematizada) no Brasil tem início em 1549, quando aqui chegam os primeiros jesuítas destinados à obra da catequese e que passam a exercer um controle/monopólio de 210 (1549-1759) anos na educação colonial, período que marca a gênese da relação entre “elitismo e exclusão” no campo educacional e que atravessa todos os períodos históricos do país.

O que hoje se denomina ensino médio nasceu justamente nesta época, na qual nosso país era uma colônia portuguesa organizada sob a égide da monocultura da cana-de-açúcar para exportação, baseada no latifúndio e no trabalho escravo. Como no período colonial a educação escolar não se fazia necessária para o desenvolvimento das atividades de produção, a Coroa entregou nas mãos dos jesuítas o monopólio do ensino e praticamente se desobrigou de ofertá-lo/custeá-lo.

No período em que dominaram a educação brasileira (1549-1759), os jesuítas fundaram 17 colégios secundários e, “ao redor de cada um ou em locais avançados do interior, dezenas de escolas de primeiras letras” Para tanto, inicialmente contaram com o subsídio da Coroa (dote inicial) e, logo depois, com a auto-suficiência da Companhia de Jesus no Brasil, com seus recursos próprios (MONLEVADE, 1997, p. 22).

Conforme explicam Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 60), os colégios secundários do período colonial funcionavam tanto “como centros de formação de quadros religiosos (seminários)”, quanto “como cursos preparatórios para os filhos da elite local que desejavam continuar seus estudos em Portugal”, conferindo assim o caráter elitista e seletivo que marca fortemente a história do ensino médio brasileiro.

Somente na segunda metade do século XVIII, após a expulsão dos jesuítas (1759), o poder público passou a assumir, pela primeira vez, a organização e os encargos diretos da educação brasileira, mediante a implantação das chamadas aulas régias para substituição do sistema jesuítico (conservador/elitista). Sem constituir-se num sistema orgânico de ensino, as aulas régias – cujo funcionamento ocorreu

somente a partir de 1772 – eram um sistema não seriado de aulas avulsas, com professores mal preparados/remunerados e vitalícios no cargo, custeado pelo recém-criado subsídio literário (PINTO, 2007).

Segundo Romanelli (1992, p. 38), ao final do século XVIII a colônia brasileira apresentava um quadro educacional deplorável: além de “algumas aulas régias criadas com a reforma pombalina”, possuía “algumas escolas primárias e secundárias, em mãos de eclesiásticos”.

No início do século XIX, o Brasil passou por importantes acontecimentos históricos (vinda da família real portuguesa para o Brasil e Independência política / instauração do Império no país), sem que, no entanto, o modelo agro-exportador (baseado na monocultura, no latifúndio e no trabalho escravo) fosse alterado e o quadro educacional brasileiro significativamente modificado ao longo do século.

A partir da chegada da família real, em 1808, são criados os primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia, com a clara função de formar os quadros militares e administrativos de que a monarquia portuguesa aqui instalada necessitava, bem como das elites governantes, ficando “os demais níveis de ensino em situação de abandono total” (ROMANELLI, 1992, p. 38).

O Ato Adicional de 1834, editado no período Imperial, representou um duro golpe à educação daqueles não pertencentes à classe dominante/dirigente, uma vez que por tal ato o governo central delegou às Provinciais a responsabilidade pela educação primária e secundária. No entanto, as Províncias, inteiramente entregues a si mesmas, desamparadas financeiramente pelo governo central, pouco puderam fazer em benefício de tais ramos escolares (HAIDAR; TANURI, 1998).

O caráter elitista e excludente da educação brasileira, cuja gênese remonta ao início do período colonial, não se alterou durante o Império. Nesse período, temos a educação das elites (como mera ilustração de poucos ou com a função de preparação para o exercício das atividades políticas/administrativas) e a educação elementar, para poucos (que buscavam, sobretudo, status/ascensão social), que não abrangia o grande contingente de escravos e de brancos pobres.

Assim, ao final do Império, o quadro geral da educação brasileira pouco diferia da situação herdada do período colonial: “poucas escolas primárias, os liceus provinciais, em cada capital, colégios particulares, em algumas cidades importantes, e alguns cursos superiores” (ROMANELLI, 1992, p. 40).

No período conhecido como Primeira República (1889-1930), o campo educacional brasileiro não sofreu alterações significativas e o binômio “elitismo e

exclusão” não deixou de ser a sua forte marca. Como nesse período a população ainda se concentrava na zona rural, as técnicas de cultivo (arcaicas) não exigiam nenhuma preparação e os índices de urbanização/industrialização eram baixos, a escola não despertava, ainda, o interesse da maioria da população. Basicamente, eram as classes médias e operárias urbanas que procuravam a escola, porque dela precisavam para ou ascender na escala social ou para obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas.

Com o advento da Revolução de 1930, a passagem de uma sociedade agrária para um modelo urbano-industrial é acelerada, impondo a necessidade econômica e social de escolarização. O modelo econômico em emergência passa, então, a fazer solicitações à escola: formação de mão de obra para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. Um contingente cada vez maior de extratos médios e, agora, populares, passam a pressionar pela expansão do sistema escolar.

Durante a era Vargas (1930-1945) e no bojo do contexto descrito, importantes transformações marcam o campo educacional brasileiro, com significativas alterações no plano da educação secundária (correspondente ao ensino médio de hoje), cuja organização seriada era uma exceção e até então imperava o regime de “exames parcelados” para ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 1992).

Em 1931, durante o governo provisório de Vargas, teve início a chamada reforma Francisco Campos (ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública), a qual organizou, mediante uma série de decretos, o ensino superior, secundário e comercial.

Apesar de importante, uma vez que, pela primeira vez, atingiu a estrutura do nosso ensino e incidiu sobre todo o território nacional, tal reforma pecou por não estabelecer nenhuma articulação entre os cursos profissionais (que não davam acesso ao ensino superior) e o secundário. Além disso, só “tratou de organizar preferencialmente o sistema educacional das elites”, deixando “completamente marginalizados o ensino primário e os vários ramos do ensino secundário profissional” (salvo o comercial) (ROMANELLI, 1992, p. 143).

Quanto ao ensino secundário, a Reforma Francisco Campos, (Decreto n. 19.890/1931) veio conferir organicidade a tal escolaridade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória e a divisão do curso em dois ciclos (fundamental, de 5 anos e complementar, de 2 anos), com duração total de 7 anos. Assim, tal reforma significou a superação definitiva dos exames parcelados.

Durante o período que se convencionou denominar de Estado Novo (1937-1945), a educação brasileira passou por uma ampla reforma, iniciada por Gustavo Capanema (ministro da educação à época) em 1942, mediante a edição de oito decretos-lei, mais conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino.

Pelo Decreto-lei n. 4.244/1942, que se constitui na Lei Orgânica do Ensino Secundário, tal escolarização, com 7 anos de duração, foi dividida em duas etapas:

- ginásio: de 4 anos de duração (correspondente aos anos/séries finais do ensino fundamental de hoje);
- colegial: de 3 anos (correspondente ao atual ensino médio).

O colegial foi subdividido, ainda, em duas modalidades, que possibilitavam o acesso ao ensino superior mediante vestibular:

- clássico: com predominância nas humanidades; e
- científico: marcado pelos estudos de ciências.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4.024/61) manteve intacta a estrutura dos diferentes graus e ramos da educação nacional instituída pelas Leis Orgânicas do Ensino, assim, até 1971, a estrutura/organização do ensino secundário, permaneceu a mesma até o advento da Lei 5.692/71.

Na era Vargas, a par da escola secundária de formação geral, também despontou a implantação do ensino profissionalizante, “com o intuito de atender as demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços” (KUENZER, 2010, p. 1.156). Data, assim, da era Vargas, a explicitação/acentuação da dualidade escolar no nível secundário, passando a conviver, lado a lado, um ensino secundário propedêutico (destinado a formar as elites condutoras do país) e um ensino secundário profissionalizante (cujo objetivo principal era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho). Tamanha era a dualidade, que somente o ensino secundário propedêutico permitia o acesso ao ensino superior. Apenas com a LDB/61 estabeleceu-se a articulação plena entre o secundário propedêutico e o profissionalizante para fins de ingresso no ensino superior, configurando-se como grande avanço (KUENZER, 2007; PINTO, 2007). Contudo, a existência de dois ramos de ensino destinados a clientelas escolares bem distintas não deixou de ser a marca do ensino secundário brasileiro.

O regime militar instalado com o golpe de 1964 veio alterar, sensivelmente, a estrutura do ensino até então em vigor no país, notadamente mediante a Lei n. 5.692/71. Foi durante o regime militar (1964-1985) que o Brasil, ancorado num modelo

econômico que acelerou o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, se consolidou como uma sociedade urbano-industrial e passou a requerer, ainda mais, formação de mão de obra em quantidade e de forma mais rápida.

Dentre outras significativas alterações, a lei supracitada criou o chamado ensino de segundo grau (antigo ciclo colegial), estabelecendo sua profissionalização compulsória e universal, independentemente da origem de classe do alunado.

Na precisa explicação de Pinto (2007, p. 50), “pela lei, todas as escolas de segundo grau deveriam assegurar uma qualificação profissional, fosse de nível técnico (4 anos de duração), fosse de auxiliar técnico (3 anos de duração)”. Desta forma, foram criadas a partir de então inúmeras habilitações de nível técnico, como secretariado, técnico em contabilidade, magistério, etc.

Na avaliação de Romanelli (1992, p. 253), ao conferir esse caráter de terminalidade ao 2º grau, o governo militar visou, sobretudo “desviar a demanda social da educação superior e lançar na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava aquele nível de ensino”.

Conforme esclarece Pinto (2007), a profissionalização compulsória do 2º grau enfrentou vários percalços para sua implantação (falta de professores especializados, equipamentos, recursos, etc.) e, assim, acabou revogada pela Lei n. 7.044/1982.

ENSINO MÉDIO: ORGANIZAÇÃO E OFERTA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Historicamente elitista, seletivo e voltado à preparação para o ingresso no ensino superior, o ensino médio (atual denominação, atribuída pela CF/1988 em substituição a ensino de 2º grau), foi definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96 – LDB/96) em vigor como etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, cujas finalidades são: possibilitar o prosseguimento de estudos, preparar para o trabalho e formar para a cidadania.

De responsabilidade dos sistemas estaduais de ensino (sendo livre sua oferta também pela iniciativa privada), o ensino médio, como parte da educação básica, deve obedecer a normas comuns a esta, como: carga horária mínima de 800 horas e 200 dias de efetivo trabalho escolar, possibilidade de organização em ciclos ou séries anuais, avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre quantitativos, estudos de recuperação obrigatórios para os alunos com baixo rendimento escolar, frequência mínima exigida para aprovação de 75% do total de horas letivas, currículo conforme base nacional comum, complementada por uma parte diversificada.

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (duplo mandato presidencial consecutivo: de 1995 a 2002), o ensino médio foi alvo de uma reforma estrutural e curricular por meio do Decreto n. 2.208/1997, que regulamentou artigos da LDB/96 referentes ao ensino médio e a educação profissional.

Na perspectiva de diversos especialistas (BRANDÃO, 2011; SAVIANI, 2008; KUENZER, 2007; 2010; FRIGOTTO, 2007; SANTOS, 2005), o cerne de tal decreto foi a separação compulsória entre o ensino médio de caráter propedêutico e o ensino médio de caráter profissionalizante, configurando-se, assim, num enorme retrocesso e num claro reforço da histórica dualidade escolar.

Na precisa análise de Frigotto (2007), ao estabelecer no seu artigo 5º que a educação profissional de nível técnico (destinada a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio) deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante (cursos técnicos destinados a quem está fazendo o ensino médio, mas com matrícula independente desse) ou sequencial (cursos técnicos de nível médio destinado a quem já concluiu o ensino médio), o Decreto n. 2.208/97 veio “destróçar”, de forma autoritária, o pouco de ensino médio integrado existente no Brasil, mormente da rede federal.

Na interpretação de Saviani (2008), esta ruptura entre ensino médio e educação profissional trazida pelo Decreto n. 2.208/97 significou volta atrás no tempo, sobretudo em relação à LDB/61, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das Reformas Capanema da década de 1940. Ora, é essa dualidade que retornou com o Decreto n. 2.208/97.

Sensível às críticas que os estudiosos da área da educação e trabalho formularam ao Decreto n. 2.208/97, o Governo Lula editou o Decreto n. 5.154/2004, dando nova regulamentação à LDB/96 e restabelecendo a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, na perspectiva de caminhar na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional.

A justificativa para a proposição de tal possibilidade

[...] fundamenta-se na compreensão de que a formação geral e a educação profissional, desde que compreendida como articulação entre ciência, cultura e trabalho, na perspectiva da politecnia, não se opõem, mas, contrariamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2010, p. 865).

Apesar do avanço do Decreto n. 5.154/2004 ao possibilitar a integração entre ensino médio e educação profissional, tal decreto manteve também as outras duas formas de ofertas previstas no Decreto n. 2.208/97 (a concomitante e a sequencial), o que – somado ao baixo investimento público no setor – resulta num quadro real marcado pela restrita oferta do ensino médio integrado à educação profissional, sabidamente de elevado custo (KUENZER, 2010).

Conforme aponta Kuenzer (2010, p. 865), ainda que o governo do PT tenha ampliado significativamente a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, notadamente com a expansão dos Institutos Federais de Educação,

De modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o ensino médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas. Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada.

Em resumo, para a autora supracitada, “a inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral” (KUENZER, 2010, p. 865).

Diante de tal cenário, ao tecer considerações sobre o próximo Plano Nacional de Educação (PNE) prestes a se materializar, Kuenzer (2010) conclui que, no plano da escolaridade em questão, a meta a ser priorizada é a disponibilização ampliada da oferta de Ensino Médio Integrado para os que vivem do trabalho, como estratégia de enfrentamento dos efeitos perversos da dualidade invertida.

Tal meta constitui-se num enorme desafio, sensivelmente acentuado pela recente ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 a 17 anos de idade (aprazada para 2016) por meio da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, que coroou a luta histórica para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória no país.

ENSINO MÉDIO: PANORAMA ATUAL E PERSPECTIVAS

Apesar da significativa expansão do Ensino Médio a partir da década de 1990, os problemas referentes ao acesso e permanência em tal etapa escolar ainda persistem, o que denota que grande parte das metas e objetivos propostos para o

Ensino Médio pelo PNE 2001-2010 não foram alcançados (tal qual noutras etapas/modalidades de ensino).

Para se ter uma ideia da situação do Ensino Médio no Brasil, na faixa etária de 15 a 17 anos, 1,6 milhões estão fora da escola; segundo dados do Censo de 2009, os índices de evasão e repetência no Ensino Médio foram, respectivamente, de 11,5% e 12,6%; o índice de distorção idade-série foi de quase 50%; a razão aluno/turma em 2010, na rede estadual (rede que responde por 96% das matrículas públicas do ensino médio no Brasil) foi de 34 (contra 30 na rede privada e 31 na rede federal); e o valor médio praticado por aluno/ano do ensino médio nas rede estaduais em 2010 foi de R\$ 2.843,00 (bem inferior a anuidade média de cerca de R\$ 10.400,00 praticada na rede privada e ao valor aplicado por aluno de educação básica nas instituições federais de ensino, de cerca de R\$ 10.525,00). Em 2010, das escolas estaduais brasileiras com atendimento ao ensino médio, apenas: 72% delas possuíam quadra de esporte; 67% contavam com biblioteca; e somente 43% dispunham de laboratório de ciências (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011).

Tal quadro sombrio nos mostra que no Brasil, apesar de uma rápida expansão do ensino médio, “não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias” (KRAWCZIK, 2011, p. 760).

Dos 5,1% de investimento público direto em educação em relação ao PIB praticado em 2010, apenas 0,8% foi aplicado no ensino médio (no ensino fundamental, o percentual foi de 3,1%).

Segundo projeções da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a demanda de matrículas para a faixa etária de 15 a 17 anos para 2016 (prazo final para implantação da nova obrigatoriedade escolar) é de 1,5 milhões. Para o atendimento de tal demanda e dos que já contam com acesso a tal escolaridade, com o mínimo de qualidade (insumos básicos), a Campanha prevê a necessidade de um investimento adicional da ordem de R\$ 3.643.905.000,00, ao passo que o MEC defende a posição de que não é preciso investir mais nada, além do que já se pratica, para garantir acesso e qualidade para todos no ensino médio. Trata-se, portanto, de um desafio nada fácil.

[...] concomitantemente ao aumento dos recursos financeiros destinados ao ensino médio, há que se pensar, discutir e propor novos modelos de organização didática, pedagógica e metodologias para o ensino médio, sem que se caia novamente na dualidade

ensino médio propedêutico destinado aos jovens das classes sociais mais favorecidas e ensino médio profissional destinado aos jovens das classes sociais menos favorecidas (BRANDÃO, 2011, p. 203).

Um caminho profícuo, nessa direção, pode ser o Ensino Médio Inovador, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009. Na precisa explicação de Amaral e Oliveira (2011, p. 210):

[...] o Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio e pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, buscando a melhoria da qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temática controversa e que não perde a atualidade, a questão do ensino médio sempre suscitou muitos e importantes estudos por parte dos pesquisadores brasileiros.

O atual quadro do ensino médio no Brasil, conforme demonstrado no decorrer do texto, revela, sem sombra de dúvida, que os esforços até agora empreendidos no país foram insuficientes para garantir uma verdadeira universalização – em quantidade e qualidade – da última etapa escolar que compõem a nossa educação básica.

A reversão dos nossos baixos e inaceitáveis indicadores educacionais relativos ao ensino médio implica, necessariamente – ainda que não exclusivamente – o aumento substancial do montante de recursos financeiros destinados à etapa escolar em questão. Passo importante, nessa direção, foi dado recentemente com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que no seu Documento Final (2010) deliberou pela ampliação substancial e imediata dos recursos para a educação pública brasileira (para 10% do PIB). Não sem muita vigília, mobilização e pressão da sociedade civil organizada, o Executivo Federal “se convenceu” da necessidade de incorporar tal deliberação no seu projeto de PNE II, que se encontra em fase final de tramitação no Congresso Nacional.

Somente assim asseguraremos os recursos e as condições objetivas indispensáveis para enfrentar com afinco os desafios relativos ao ensino médio, em particular, e para “dar o salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado, condizente com a magnitude de seu território, de sua população e de sua economia” (SAVIANI, 2008, p. 321).

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011.

BRANDÃO, C. F. O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases. In: MENESES, J. G. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 1998.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v.41 n.144 set./dez. 2011, 762-769.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

PINTO, J. M. de R. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47-72.

_____.; AMARAL, N. C; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 205-224.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: SUPERAÇÃO DA DUALIDADE ESTRUTURAL OU UTOPIA?

*Sabrina Janaina dos Santos Aguiar¹
Desiré Luciane Dominschek Lima²*

INTRODUÇÃO

Vários estudos já apontaram os problemas sociais decorrentes da organização da sociedade Capitalista, onde a burguesia explora o proletariado através da mais valia e as inversões dos objetivos educacionais advindos dos programas Internacionais de Educação vão ao encontro da manutenção da alienação que impede a mobilização da classe trabalhadora. A crescente necessidade de formar sujeitos de forma crítica para que tenham condições de se mobilizar contra a classe que explora na luta por melhores condições de trabalho e salário digno é motivo de discussões nos bancos escolares.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar o que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2007, p. 55).

O ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio se propõe ensinar os conteúdos culturalmente acumulados e a base profissional que capacita o jovem para ingressar no mercado de trabalho e dar prosseguimento aos estudos, desta forma “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 84), podendo se libertar das amarras das correntes capitalistas. Para os filhos da classe trabalhadora, ter a oportunidade de cursar o Ensino Médio de forma Integrada à Educação Profissional e “exercer um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior” (KUENZER, 2000, p. 28). Desta forma se faz necessário que o Projeto Político Pedagógico contemple um sujeito histórico e que possa propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e

¹Pedagoga pelo Centro Universitário Internacional Uninter, professora da Rede municipal de Curitiba

²Doutoranda em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Unicamp, Professora de História da educação pelo Centro Universitário Internacional Uninter

excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural (KUENZER, 2000, p. 29).

Este artigo objetiva uma primeira compreensão sobre o modo de organização da Sociedade Capitalista e suas implicações para a educação pública brasileira; busca estudar os aspectos históricos da educação profissional no Brasil, estabelecendo uma análise das Políticas Educacionais de ontem e hoje no que se refere aos aspectos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como forma de superação da dualidade estrutural, pois devemos considerar os avanços e principalmente os retrocessos relacionados à educação principalmente o Ensino Médio que tem se constituído “como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação *stricto sensu*” (KUENZER, 2001, p. 9).

A análise busca compreender os aspectos da integração como forma de superação da dualidade estrutural procurando responder à pergunta: O Ensino Médio Integrado ao curso técnico é uma proposta capaz de superar a dualidade estrutural ou se torna a reafirmação da dicotomia entre ensino profissionalizante e propedêutico? A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio vem sendo estudada e discutida por vários pesquisadores brasileiros dentre eles: Kuenzer (2001), Frigotto e Ciavatta (2004) e Manfredi (2002), e é através das pesquisas realizadas por estes autores que este artigo será escrito, na busca de desconstruir e reconstruir verdades sobre a superação da dualidade estrutural através de uma educação profissional integrada.

A abordagem adotada neste texto para que o problema levantado seja analisado será a pesquisa bibliográfica³, um momento importante de reflexão crítica das fontes documentais estudadas em busca de respostas quanto a organização da sociedade.

ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O período Republicano marcado por um salto industrial e de urbanização com construção das malhas ferroviárias, de indústrias e usinas e a modernização tecnológica, pedia também qualificação profissional. As chamadas escolas de ofícios cederam espaço para as redes de ensino profissional que deveriam atender aos futuros trabalhadores assalariados que não demoraram muito para se organizar e

³A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. (SEVERINO, 2007, p. 122).

aderirem a movimentos grevistas. Em vista destes movimentos as classes dirigentes vêm na educação profissional um meio de atenuar “as ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros” (MANFREDI, 2002, p. 82), como também forma de crescimento social, econômico e político.

Se existe uma sociedade dividida em classes sociais não era de se admirar que encontrássemos sistemas educacionais também divididos, formando o que chamamos nas últimas décadas de dualidade estrutural⁴, onde se destina um ensino propedêutico para as classes eruditas chegarem aos bancos do ensino superior e ensino técnico com “finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional” (KUENZER, 2001, p. 12), que viriam a ser os futuros clientes dos cursos de aperfeiçoamento profissional sem qualquer perspectiva de cursar o ensino superior.

Mesmo o país ainda sendo de economia agrícola e as indústrias que aqui estavam se instalando preferiram a cidade de São Paulo o presidente Nilo Peçanha cria através do decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, 19 escolas gratuitas de aprendizes artífices com instrução primária e ensino profissional, uma em cada unidade da Federação, exceto no Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

mais do que preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população (KUENZER, 2001, p. 13).

Já que o decreto em seu art. 6º estabelecia que fossem “admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo” (BRASIL, 1909), a estes não restavam nenhuma alternativa a não ser ingressar no mercado de trabalho no ofício ao qual se matriculara.

As escolas de aprendizes artífices atenderam em seus 33 anos de funcionamento “141 mil alunos, uma média de 4.300 por ano. [...] Os ofícios oferecidos eram os de

⁴A Teoria da Escola Dualista “foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'École Capitalist em France* (1971). [...] os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (SAVIANI, 2007, p. 25).

marcenaria, de alfaiataria e de sapataria, mais artesanais do que fabricantes” (MANFREDI, 2002, p. 84), com exceção das escolas de São Paulo que devido às indústrias instaladas, se obrigaram a oferecer instrução de ordem fabril.

Vale lembrar que os sindicatos (uniões) também incentivavam a educação dos trabalhadores e de seus familiares, entendendo que educar os trabalhadores consistia em um importante veículo de conscientização de ideais revolucionários. (MANFREDI, 2002, p. 91)

Como podemos notar a educação profissional no Brasil na Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção católico-humanística, orientada pelo trabalho com antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. [...] configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo século XX (MANFREDI, 2002, p. 94).

A política do Estado Novo tratou de calar os movimentos sindicais e por consequência suas iniciativas de educação para revoluções idealistas. Com a criação do Ministério do Trabalho e ações como: instituição do “salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho, a limitação da força de trabalho feminina e infantil” (MANFREDI, 2002, p. 97), funcionaram como moeda de troca, o Estado fornece “boas” condições de trabalho e o trabalhador deixa de se mobilizar contra os ideais do Governo. Entre 1935 a 1942 foi constituído como um período de intensa repressão das vozes dos trabalhadores.

O decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1930, conhecido como a reforma Francisco Campos objetivava um currículo seriado em dois ciclos: um fundamental com duração de cinco anos e outro complementar com duração de dois anos, necessário para o ingresso ao ensino superior.

Em vista da Lei Orgânica 4.073 de 30 de janeiro de 1942 que regulamentou a o Ensino Profissional, os Liceus de Artes e Ofícios passam a integrar a rede de escolas de formação profissional, como destaca o art. 67 “O ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o País” (BRASIL, 1942).

O ano de 1942 também é marcado pela criação do SENAI e posteriormente em 1946 o SENAC, ambos de iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão-de-obra qualificada (DOMINSCHKE, 2011) devido ao crescimento do país quanto às indústrias e de também atuarem como disciplinadores com o objetivo de

garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independentemente da condição de classe (MANFREDI, 2002, p. 182).

Podemos observar como o Estado mantém em seus documentos oficiais a obrigatoriedade da iniciativa Privada de também suprir a educação com ações próprias.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

decorreu da exigência do artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946.(...) o ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta por educadores de variadas tendências. A referida comissão foi instalada em 29 de abril de 1947 (SAVIANI, 2006, p. 31).

Muito se foi discutido, o projeto arquivado e retomado, emendado e reformulado até que em 20 de dezembro de 1961, 15 anos depois das primeiras aspirações, a Lei 4024 é promulgada “o mais importante é que essa lei ganhou um caráter complementar à Constituição, de modo que todas as esferas administrativas ficaram a ela subordinadas” (CERVI, 2005 p. 61). Três anos depois o País seria cenário do golpe militar de 1964.

Em 1971 a Lei 5692 entra em vigor para substituir a Lei 4024/61, e desta forma, completar “o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964 [...] tal ruptura política constituía uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2006, p. 119). A lei deliberava sobre o ensino de 1º e 2º grau, numa visão de profissionalização universal. Manfredi (2002, p. 105) ressalta que “o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho”, que estava baseado no modelo de organização Taylorista⁵.

A proposta previa superar a dualidade estrutural, onde todos passariam pelos mesmos cursos com o objetivo de se qualificar profissionalmente para o mercado de trabalho, estava dada a “obrigatoriedade da habilitação para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau” (KUENZER, 2001, p. 16), agora

⁵Cada trabalhador é sistematicamente treinado para alcançar o mais alto grau de eficiência e aprende a fazer espécie de trabalho superior, que não conseguia fazer sob os antigos sistemas de administração; ao mesmo tempo adquire atitude cordial para com seus patrões e condições de trabalho, enquanto antes grande parte de seu tempo era gasto em crítica, vigilância e suspeita e, às vezes, franca hostilidade. Este benefício generalizado a todos os que trabalham sob o sistema é, sem dúvida, o mais importante elemento na questão (TAYLOR, 1990, p. 103).

estava superada a dualidade do ensino prevista em lei. Na prática não representou um avanço para os filhos da classe trabalhadora, visto que os mais pobres não conseguiam atingir níveis altos de escolaridade.

Em decorrência das pressões dos setores educacionais a Lei 5692/71 foi sofrendo, em um curto período de tempo, “ várias modificações, até se chegar em 1982, com a Lei 7.044 [...] a velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais” (MANFREDI, 2002, p. 106-107).

Oferecer cursos profissionalizantes para o ensino de 2º grau se torna optativo para as instituições causando uma reafirmação da “escola com o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais” (KUENZER, 2001, p. 25), ao buscar na educação superação da condição de classe trabalhadora e assalariada, estes que já são excluídos historicamente, mantêm suas condições, mesmo permanecendo na escola “posto que a “qualidade” desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e da competência no fragmento, não correspondia à “qualidade” necessária para superar a sociedade de classes que alimenta a acumulação capitalista” (KUENZER, 2001, p. 25).

Com o enfraquecimento do regime Militar e as diversas mobilizações sociais que culminaram na Constituição Federal de 1988, havia a necessidade de também formular uma nova LDB. Como tudo no Brasil acontece a passos lentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é votada e aprovada após vários debates, emendas a favor do Estado e do Capital. Em 20 de dezembro de 1996 entra em vigor a Lei 9394.

LIMITES E POSSIBILIDADES DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Ao final do 1º mandato do Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) quando o Decreto nº 2.208/97 entrou em vigor. Foi estabelecido através deste que a educação profissional aconteceria de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio o que ocasionou a separação da

formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil (MANFREDI, 2002, p. 119).

Sabemos também que este período foi marcado pela inserção da corrente Neoliberal no país “que exige racionalização do uso de recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo” (KUENZER, 2001, p. 66). O Estado se torna mínimo por delegar suas responsabilidades para organizações privadas, como saúde, educação e segurança, crescendo com isso a prestação de serviços e a terceirização da mão de obra, “um sem-número de ocupações precárias que embora ainda sirvam à sobrevivência longe estão de permitir um mínimo de dignidade e cidadania” (KUENZER, 2000, p. 27). Se já existia a fragmentação do trabalho, com esta nova opção, as empresas de grande porte eximam-se da responsabilidade sobre estes trabalhadores, que recebem cada vez menos, e entendem pouco do processo que estão desenvolvendo.

É o mercado quem define onde o estado deverá investir. Se há uma necessidade de mão de obra especializada na área técnica, o estado firmará programas de capacitação técnica, incentivando escolas e institutos a abrirem vagas de ensino nestas áreas, ele também oferta o ensino, com uma qualidade inferior, mas a vaga existe.

O ensino sempre chega às famílias da classe popular, um exemplo são os Liceus de Ofícios da Prefeitura Municipal de Curitiba, instalados nas ruas da cidadania que passaram a oferecer cursos de qualificação e aperfeiçoamento não estando sujeito a organização curricular (decreto 2.208/97, art. 4º). Coincidentemente ou não com o período Imperial estes Liceus também oferecem cursos gratuitos para jovens a partir de 16 anos que se encontra em vulnerabilidade social. É o Estado servindo ao capitalismo, incentivando os filhos da classe trabalhadora a se inserir no mercado de trabalho como operador de tarefas. Quanto aos filhos da elite, a educação é diferenciada, são formados para o rol dos intelectuais da sociedade, pois o ensino superior não é para todos, “mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que se exige estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem ser *rigorosamente selecionados*, premiando os que sejam realmente competentes” (KUENZER, 2001, p. 68).

Muito comum para uma sociedade fundada na meritocracia e “de maior desigualdade econômica, social, cultural e educacional do mundo, na qual se legalizam o privilegio e a própria desigualdade. Uma sociedade legalista, mas profundamente injusta e, portanto, de fraca legitimidade” (FRIGOTTO, 2004, p. 55), onde todos agem na normalidade frente às discrepâncias sociais, os 10% mais ricos

ganham 39 vezes mais em comparação aos menos favorecidos. “Ou seja, um brasileiro que está na faixa mais pobre da população teria que reunir tudo o que ganha (R\$ 137,06) durante três anos e três meses para chegar à renda média mensal de um integrante do grupo mais rico (R\$ 5.345,22)” (GAZETA DO POVO, 16/11/2011), em outra matéria do mesmo jornal o Economista Marcio Pochmann⁶ admite que “existem ainda hoje, no país, cerca de 16,2 milhões de pessoas que vivem em situação de extrema pobreza – o que significa que elas vivem com apenas R\$ 72 por mês, ou o equivalente a R\$ 2 por dia” (GAZETA DO POVO, 01/05/2012).

Em 23 de julho de 2004 ocorre a promulgação do Decreto nº 5.154, e mais recentemente a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 que amplia o art. 36º da LDB 9394/96, incluindo a Educação Profissional à educação básica possibilitando a Integração desta formação ao Ensino Médio.

Podemos então considerar que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43), social que vem sendo almejada e impedida de se efetivar.

A Diretriz Curricular para a Educação Profissional do Estado do Paraná, quando enfatiza que esta é “uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa” (PARANÁ, 2006, p. 9), aponta que o jovem terá a oportunidade de ter acesso ao ensino técnico e erudito superando a dualidade do ensino, entretanto propor a superação da dualidade estrutural sem que se supere o modo de organização social Capitalista seria muita ingenuidade, pois

a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho (KUENZER, 2010, p. 862).

Podemos observar que a educação integrada empregada em nossos bancos escolares visa à preparação para o mercado de trabalho e a possibilidade de acesso

⁶Graduado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984) e doutorado em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é Professor Livre Docente da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Políticas Sociais e do Trabalho. Atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de trabalho.

ao ensino superior, não se parte de uma contextualização das condições sociais causadas pela sociedade capitalista, e como a massa trabalhadora possui força de mobilização. Existe aqui uma enorme contradição do que deveria ser a Educação Integrada e o que ela realmente é. Devemos recordar que quando a burguesia almejou mudança social – em favor de seus ideais –, procurou-se através da escola, levar luz aos que estavam nas trevas, tirando-os da servidão aos feudos. Naquele momento “escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político” (SAVIANI, 2007, p. 40) e comungassem com as propostas contratuais burguesas. Portanto, para que haja mudança social conceitos errôneos quanto à condição social da maioria da população precisam ser desconstruídos com o propósito de revolução.

O currículo integrado deveria ter a função de levar aos nossos jovens a “compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.15), e não somente a um conhecimento tácito – de saber fazer algo – de um lado e a possibilidade de prosseguimento dos estudos de outro, se tornaria ferramenta eficaz de mudança do sujeito, e este sim, mobilizador de consciências em busca de melhores condições trabalhistas com objetivo de minimizar as disparidades econômicas entre as classes sociais.

Quando a escola entende que a integração é “a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1)” (RAMOS apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 122), impede que a desconstrução de conceitos se realize e como consequência o jovem é privado de realmente ter uma formação integral.

É o homem quem deve decidir sobre seu trabalho⁷ e não a sua origem de classe, este quando consciente dominará os processos de produção, e não se deixará dominar, porque entende as entrelinhas do discurso neoliberal.

E o que resta aos desvalidos da sorte? A estes a educação básica precisa perseguir “o desenvolvimento intelectual de seus alunos, de modo que possam se tornar dirigentes” (RAMOS apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 50). Sujeitos que possuem poder de decisão de seu próprio meio de subsistência e não adaptados e

⁷Devemos aqui ressaltar o duplo sentido de trabalho: “**a) ontológico**, como práxis humana e, então, como forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimento; **b) histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (RAMOS apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 46).

conformados ao meio, para isso a utopia precisa sim brotar e transcender ao mais alto nível da realidade, admitindo que os avanços e retrocessos ainda estão presentes na educação brasileira e que o Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio pode ser objeto de mobilização social.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Seguindo o fio da história nos deparamos com a base do preconceito com todo e qualquer trabalho manual, tudo que fosse delegado a um escravo ou mestiço, seria considerado um trabalho desqualificado. Sabemos que nossa sociedade se construiu sobre um regime escravocrata perverso, além disso, não havia um sistema de educação, já que ao negro não era permitido o acesso às letras, por este não ser considerado um cidadão de direito.

Quando no início de nossas reflexões apontamos que foi preciso reconstruir este conceito estavam nos referindo que a educação integrada vai além de um currículo que admite matérias técnicas distribuídas por quatro anos dentro da grade de cada curso. Nossos jovens estão sedentos por conhecimento, estão preparados para serem cidadãos, muitos precisam efetivamente da escola, outros nem tanto, pois as condições financeiras da família podem suprir as deficiências da escola, mas para os que não possuem outro recurso a educação profissional integrada pode leva-los à compreensão das relações de poder que estão implícitas nas divisões de classe. Várias vezes reafirmamos que a educação não é redentora, ela por si só não pode fazer revolução e que a desigualdade é produzida na sociedade. A escola pode contribuir para que o sujeito que dela sai seja capaz de mobilização em busca de minimização das ideologias dominantes, ou que seja por elas dominado.

Nosso título se referia à superação da dualidade estrutural por meio da educação profissional integrada ou se esta não passaria de uma utopia. O que seria de nós se não sonhássemos? Ou melhor, o que seria dos desvalidos da sorte se não houvesse propostas utópicas para lutarmos?

REFERÊNCIAS

DOMINSCHKE, D.L. A concepção de ensino pensada por Roberto Mange - a formação de mão de obra SENAI: a escola do SENAI – PR – In: **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 1, jan./jun. 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 43-69, 2003. Editora UFPR

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº70, abril 2000.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO: ATIVIDADES DE APRECIÇÃO DOS GÊNEROS MUSICAIS

Paulo Roberto Prado Constantino¹

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os fundamentos para o ensino de gêneros musicais na educação básica. Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Estado de São Paulo, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros musicais em circulação, e que escutar música é certamente uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. A qualidade e o comprometimento desta escuta quase ininterrupta podem ser discutidos na escola e o professor atento deve aproveitar tal interesse e envolvimento tão intenso. Identificamos neste ponto o que poderia ser um caminho possível para estreitar as relações dos alunos com as atividades de apreciação, direcionando-os gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical. No desenvolvimento da proposta, o percurso resultou na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas nos moldes preconizados pela Escola de Genebra, que por sua vez podem converter-se em pontos de partida para o trabalho em outros locais e contextos.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Com a finalidade acessar o código musical partilhado e participar ativamente do meio cultural em que convivem, todas as pessoas, não importando em que cultura estão inseridas, devem ser capazes de localizar a música firmemente no contexto da totalidade de suas crenças, experiências e atividades, pois, sem esses laços, a música não pode existir. (MERRIAM, 1967, p. 3, tradução nossa).

Esta situação do indivíduo em relação aos meios sócio-culturais passa por um interesse ampliado pelas músicas de sua própria cultura e de outras que lhe são alheias. Nossa perspectiva, referendada por Lundquist e Szego (1998), é que um processo de ensino e aprendizagem erigido sobre os gêneros musicais seja um objetivo desejável para os alunos da educação básica.

¹Aluno do Programa de Pós-Graduação da UNESP Marília – Doutorado em Educação. Atua na Supervisão Educacional das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza na região de Marília/SP. E-mail: pconst@bol.com.br

Mas como equacionar o contato e o conhecimento dos diversos gêneros dentro da escola, com aquilo que é a demanda dos *mass media* e as preferências pessoais dos alunos? Atualmente, uma parcela significativa dos adolescentes em idade escolar tem acesso não apenas ao rádio, citado por Eco (2004), mas ao MP3 player, Internet, telefones celulares e a televisão, em uma convivência com a informação musical sem precedentes, maximizada às últimas consequências pela interatividade com as mídias. Esta exposição excessiva levaria à domesticação da escuta – convertendo-a em uma audição musical passiva, esvaziada de atenção e propósitos, pois “a lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo”. (PENNA, 2008, p. 89).

Posto este problema, buscou-se uma intervenção sensível junto aos alunos, em escolas públicas selecionadas para esta finalidade. No desenvolvimento da pesquisa-ação, o percurso deveria resultar também na elaboração de um conhecimento sistematizado, a saber, as sequências didáticas.

A opção foi realizar esta intervenção-ação pelo viés dos gêneros musicais, elemento fundamental em nossa abordagem e gerador do processo de educação musical desta pesquisa. O termo ‘gênero’ é normalmente empregado como um conceito mais específico (BEAUSSANT, 1997) do que ‘estilo’ musical, sendo o último aplicado à música de concerto de tradição europeia. Falamos em gêneros musicais

quando nos referimos às obras dotadas de determinadas características musicais que reunidas, formam um escopo que nos permitem identificá-las a determinados compositores e intérpretes, dentro de uma época definida. (BAMBERGER e BROFSKY, 1967, p. 280, tradução nossa).

Estes gêneros agrupam-se por diferentes aspectos musicais e extramusicais ao considerarmos uma época específica, o produtor ou intérprete de uma determinada gravação, passando por detalhes como a instrumentação escolhida, o arranjo definido para a peça, o tratamento formal e as nuances de interpretação vocal ou instrumental, com “os específicos usos, abusos, a adoção ou rejeição de variadas tecnologias ou de um instrumental para definir um “som” particular, que contribuem para a distinção entre os gêneros da música popular”. (THÉBERGE, 2001, p. 04, tradução nossa). O conceito engloba não somente os recursos musicais isolados, mas também as qualidades e implicações sociais associadas a estes processos, como “rituais de performance, aparência e visual, os tipos de relações sociais e ideológicas e as

conotações associadas a eles e às suas relações de produção.” (BRACKETT, 2002, p.67, tradução nossa).

Por entendermos que não existem gêneros mais ou menos adequados para o trabalho em sala de aula e o próprio modelo atual de produção e difusão musical ter dissipado as fronteiras presumidas entre uma “música de massa” e outra “elitista” ou “séria”, a escola precisa ser o espaço onde os alunos estabelecem contato com a maior variedade de gêneros musicais quanto possível, pois “ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13).

Esta apreciação musical significativa relaciona-se com uma escuta atenta dos sons, em meio ao *continuum* sonoro dos lugares onde habitamos ou em qualquer outra situação, pois “sobre este fundo auditivo que a escuta se levanta, como o exercício de uma função de inteligência, isto é, de seleção”. (BARTHES, 1984, p. 202).

A intencionalidade desta escuta, dada pela audição inteligente dos sons, é o princípio fundamental para a educação dos ouvintes na contemporaneidade. Em sua obra, Swanwick (2003) repõe definitivamente o esquema de escuta de Barthes (1984) dentro do seu modelo de ensino C(L)A(S)P, que considera a composição, a apreciação e a performance como as atividades musicais fundamentais, distinguindo:

[...] o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 12).

Bastião (2004) utiliza o termo ‘audição musical ativa’ considerando o envolvimento efetivo do aluno nas diversas maneiras de perceber e reagir à música apreciada. Para o autor,

a apreciação musical pode ser mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do aluno, possibilitarmos que o mesmo também responda a música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa e sente em sua experiência pessoal. (BASTIÃO, 2004, p. 29).

Nos últimos anos, estimulados pelo retorno ‘oficial’ da música aos currículos da educação básica e da produção cada vez mais constante de bibliografia especializada, os educadores têm se preocupado em introduzir a apreciação musical entre seus alunos. Pela experiência que adquirimos no cotidiano do trabalho docente e pelas respostas dadas pelos professores durante a pesquisa efetuada, consideramos que as

iniciativas práticas desembocam, em boa parte dos casos, em algumas das situações descritas:

a) O professor leva uma gravação musical familiar, de sua preferência pessoal, para simplesmente afirmar perante a sala: “isso é samba” ou “isso é baião”. Esta afirmação é feita de maneira simplista e apenas verbalizada, sem exercício algum de uma escuta atenta dos elementos musicais presentes na obra. Neste caso, o objetivo nos parece muito mais “ensinar” suas preferências pessoais a realmente introduzir a diversidade dos gêneros musicais na sala de aula.

Uma abordagem da apreciação que resuma a atividade à mera descrição dos eventos sonoros – ou apontamentos sobre a forma musical e a estrutura da peça, poderiam desinteressar facilmente os alunos. Propostas de escuta da paisagem sonora (SCHAFER, 1991), quando aplicadas de forma descontextualizada e aborrecidamente “mecânicas”, também acabariam por levar os alunos a rejeitarem os exercícios de escuta atenta.

Extrapolar a prática do mero inventariado dos elementos sonoros, condensada na pergunta chave “o que você está ouvindo nessa gravação?” deve ser uma ocupação constante do educador:

O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse integrar-se à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir a dança, movimentos criativos, ou simplesmente a marcação dos tempos com os pés. Atividades que permitam aos alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático. (LEWIS e SCHIMIDT, 1990, p. 319, tradução nossa).

b) O professor traz uma gravação para que seja apreciada durante a aula, com a finalidade de analisar apenas as letras das canções e toma esta atividade como referência única e exclusiva do trabalho musical. Obviamente, ler uma poesia que não tivesse sido ‘musicada’ não garantiria o desenvolvimento de uma educação musical verdadeira. O fato de associá-la a audição de uma melodia quase ‘acessória’, no caso das canções, não é suficiente para o êxito de uma apreciação aprofundada da obra.

c) O professor liga o rádio ou aparelho de vídeo durante a aula apenas para produzir um ruído de fundo, para ‘distrair’ ou ‘acalmar’ os alunos, enquanto estes realizam outras ações, o que tende a contrariar as propostas para que a música seja apreciada com atenção e por seu valor intrínseco, não sendo subordinada a nenhuma

outra atividade. Evita-se, conforme apontado por Lazzarin (1999, p. 74), o tratamento da apreciação musical como um exercício de relaxamento ou mero fundo sonoro para qualquer outra atividade.

d) O professor não admite trazer para a sala de aula gêneros como o rock, o samba ou o rap, preferindo apenas a música de concerto ou o jazz. Muitas tentativas de introduzir os gêneros musicais, a despeito do anseio dos alunos em estabelecer contato com novos materiais, podem esbarrar na resistência de professores que não desejam explorar outros campos possíveis para a escuta, atendo-se aos gêneros musicais que consideram artisticamente 'superiores' aos demais.

De acordo com a pesquisa, as maneiras de incluir os gêneros musicais nas aulas poderão ser variadas. Podem organizar-se em torno dos gêneros musicais dominantes ou mais valorizados em nossa cultura, usando exemplos para fazer comparações ou fornecer um pouco de variedade a um estudo basicamente monocultural. Outras possibilidades examinariam mudanças nas tradições musicais para demonstrar o papel social nestas transformações. É possível ainda abordar a sequência histórica do aparecimento de certos procedimentos musicais, identificando práticas comuns e os agentes responsáveis (intérpretes, compositores, críticos de música). Outra possibilidade seria estruturar o estudo musical em torno de uma série de conceitos musicais tais como timbre e forma; ou extramusicais, como tópicos sobre a indústria cultural e fatores sociais ligados à produção e apreciação da música. Essas possibilidades poderiam ser consideradas através de uma atividade temática, um projeto ou, especialmente, uma *sequência didática*.

A diversidade dos gêneros musicais e a busca por elementos de regularidade entre estes, a fim de dispô-los em uma sequência pedagógica coerente, foi parte do nosso trabalho de transposição para o campo musical dos autores que vinham operando inicialmente com elementos textuais. Buscou-se realizar uma "transposição didática" (CHEVALLARD, 1991), convertendo os gêneros musicais em objetos de ensino, partindo especialmente de materiais que normalmente não seriam contemplados pelo currículo escolar tradicional.

Esta proposta apresenta, em resumo, duas características marcantes, pois constitui uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 11). A adaptação das sequências didáticas nos modelos propostos por Schneuwly e Dolz (1999) para o ensino de gêneros musicais mostrou-se efetiva e resultou na produção

de material didático, organizando “diretrizes para uma ação transformadora” (THIOLLENT, 2005, p.07) obtidas durante a pesquisa, em uma produção de sequências didáticas que poderiam ser empregadas no trabalho docente em outras situações e contextos. Entendemos que, ao ultrapassar as condições do gênero musical como organizador de uma linguagem, realizou-se a transposição dos gêneros musicais que estão circulando nas ruas, nos rádios, para uma situação escolar, cujas particularidades residem no fato de tornar o gênero não mais um “instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 07).

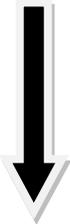
O entendimento desta condição é imperativo para que o ensino dos gêneros musicais na escola seja dinâmico e significativo para os alunos, evitando sua conversão em mera prescrição de informações sobre a atividade musical. Eis os passos para a elaboração de sequências didáticas nos moldes da Escola de Genebra:

Exemplo 1: Procedimentos para a elaboração de sequências didáticas ligadas à apreciação de gêneros musicais.

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO	Necessidade ou motivo da atividade ligada aos gêneros musicais. O motivo gerador pode ser um fator musical ou extramusical.
2. SELEÇÃO DO GÊNERO MUSICAL	Tendo em vista uma constatação realizada em sala de aula ou o currículo previsto para a série. Definição do âmbito: os alunos reconhecem ou não o gênero musical em questão?
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO MUSICAL SELECIONADO	<p>Extraindo informações dos alunos por meio de:</p> <p>a) Pesquisa / discussão sobre o gênero escolhido.</p> <p>b) Apreciação de gravações do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical), <p>c) Seleção de uma peça destacada do gênero para um estudo mais aprofundado.</p>
4. ATIVIDADE DE APRECIÇÃO	A apreciação (escuta) propriamente dita de um exemplo destacado do gênero, tendo em vista a necessidade/motivação apresentada na situação inicial.
5. EXAME PRÁTICO DO GÊNERO	<p>Com o objetivo de aproximá-lo dos gêneros comumente aceitos pelos alunos e que circulam socialmente em seu grupo. Requer uma retomada do Passo 3, com o auxílio do professor, com a finalidade de definir especificamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sua função e contexto social, - seu conteúdo musical, - sua estrutura composicional (melodia, harmonia, padrões rítmicos, texturas musicais), - seu gênero e estilo (análise musical).
6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO MUSICAL	Divulgando e amplificando os resultados obtidos no processo de apreciação com a sequência didática através de execuções, debates, chats, podcasts, partilha de arquivos eletrônicos entre os alunos.

Para verificar as competências e habilidades construídas pelos alunos por meio das sequências didáticas, foi possível empregar critérios qualitativos de avaliação das atividades de apreciação musical, nos moldes propostos por Swanwick (2003).

Exemplo 2: Níveis da apreciação musical por Swanwick (2003). Revisado pelo autor.

Materiais	Sensorial	Menor complexidade  Maior complexidade
	Manipulativo	
Expressão	Expressão Pessoal	
	Vernacular	
Forma	Especulativo	
	Idiomático	

Tais critérios são de natureza essencialmente qualitativa, e foram verificados por intermédio de instrumentos de avaliação diversos como entrevistas, debates, mapas conceituais, entre outros recursos para a coleta dos dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação apresentou resultados positivos, pois constituiu-se em uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções de outros professores no emprego dos gêneros musicais, ao evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho – no que diz respeito à sequência didática – tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade, dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia., por ter sido testada no âmbito da escola pública e, portanto, submetida às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores nas redes de ensino público do Brasil. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados qualitativos e quantitativos verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos, estimulando seu envolvimento nas atividades escolares, permitindo que cerca

de 77% dos alunos do grupo focal passassem dos níveis qualitativos de competência 'sensorial' ao 'vernacular' e 'especulativo' após a conclusão das ações empreendidas na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, J. S. e BROFSKY, H. **The art of listening: developing musical perception**. New York: Harpers & Row Publishers, 1967.

BARTHES, R. **O Óbvio e o Obtuso**. Porto: Edições 70, 1984.

BASTIÃO, Z. A. Pontes Educacionais: uma proposta pedagógica em apreciação musical. In: Encontro Anual da ABEM, 13, 2004. **Anais**. Rio de Janeiro: Abem 2004. s.n.

BEAUSSANT, P. et al. As Formas e os Gêneros Musicais. In: MASSIN, J. e B. **História da Música Ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p.63-97.

BRACKETT, K. Musical Meaning: genres, categories and crossover. In: HESMONDHALDGH, D e NEGUS, Keith (Org.) **Popular Music Studies**. London: Arnold Publishers, 2002. p. 65-83.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRANÇA, C. C. e SWANWICK, K. Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e pratica. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.13, n.21, p.05 - 41, dezembro de 2002.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com um significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org). **Ideias em Educação Musical**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p.74 - 87.

LEWIS, B.E.; SCHMIDT, C. P. Listeners Response to Music as a Function of Personality Type. **Journal of Research in Music Education**, Reston,VA, n. 39, p.311 - 321, 1991.

LUNDQUIST, B.; SZEGO, C. K. **A Music Education Perspective in Music of the World's Cultures: a source book for music educators**. United Kingdom. ISME, 1998.

MERRIAM, A. P. **Ethnomusicology: Discussion and Definition of the Field**. Chicago: Aldine, 1967.

PENNA, M. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SCHAFER, M. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. ANPED, n. 11, Mai-Ago. **Revista da ANPED**, 1999. p.05-16. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUI_M.pdf> Acessado em 20/06/2009.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

THÉBERGE, P. "Plugged in": technology and popular music. In: FRITH, Simon et al. **The Cambridge Companion to Pop and Rock**. Edinburg: Cambridge University Press, 2001. p.03 25.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANALISANDO O PERFIL EPISTEMOLÓGICO DO CONCEITO DE ESPAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Donizete Aparecido Buscatti Junior¹
Moacir Pereira de Souza Filho²
Allan Victor Ribeiro³

INTRODUÇÃO

A educação brasileira atravessa um período de “crise”. O termo crise diz respeito a todas as suas dimensões: currículo desatualizado, contexto desconexo com os reais problemas educacionais, professores mal formados, prevalência do ensino tradicional e dogmático, ao invés de ensino inovador, segundo os resultados que as pesquisas apontam. João Zanetic (2008) analisou o panorama geral dessa crise com uma ótica pessimista, onde ele coloca como cerne da questão o descompromisso político com as instituições educacionais, e destaca a grande distância existente entre as pesquisas acadêmicas e a realidade em sala de aula.

A literatura (MARTINS, 2004; SOUZA e ZANETIC, 2008; SOUZA, 2008; SOUZA FILHO, 2009; JUNIOR, 2010) tem apontado que o ensino em geral, e aquele concernente a educação científica em específico, pode encontrar subsídios com o uso da história e filosofia da ciência (HFC). Em particular, os trabalhos apontados indicam que a epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962) tem forte potencial para auxiliar na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. A obra deste filósofo e cientista (e a sua formação) é extremamente vasta. Não devemos esquecer, que acima de tudo, Bachelard foi professor e educador e sua obra embora seja de cunho epistemológico, ela possui um olhar pedagógico sobre os conceitos científicos. Contudo, duas noções de sua teoria podem ser exploradas com devida perspicácia e evidenciar contribuições significativas na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem: a noção de *obstáculo epistemológico e perfil epistemológico*. De forma brevíssima e elementar, a primeira, diz respeito aos entraves inerentes ao conhecimento devido a nossa formação cultural e aos nossos preconceitos e; a segunda, se refere a forma com que o nosso perfil psicanalítico concebe um determinado conceito, de modo a formar uma hierarquia segundo o nível crescente de racionalidade.

¹UNESP/FC/Bauru

²UNESP/FCT/Presidente Prudente - UNESP/FC/Bauru

³UNESP/FC/Bauru- Centro Educacional SESI 358/Bauru

Bachelard (1996, p. 30-1) ao comentar sobre os livros de Física de sua época, nos dá a impressão de que não difere muito dos livros atuais. O autor diz que os livros são copiados uns dos outros e fornece uma ciência imóvel, graças a estranha persistência dos exames universitários. Além disso, o livro formula suas próprias perguntas ao invés de dialogar com o leitor, ou seja, o livro tem um caráter dogmático e não interativo como gostaríamos que fosse.

Embora, como já destacado, a teoria epistemológica de Bachelard seja rica e com um potencial de aplicabilidade educacional, trata-se ainda de um referencial pouco explorado (HALMENSCHLAGER; GEHLEN, 2009). Dadas às justificativas para a nossa fundamentação teórica, este trabalho utiliza a epistemologia bachelardiana como viés de pesquisa.

Buscando entender melhor e diagnosticar os problemas no ensino de ciência, em especial no ensino de física, o objetivo deste trabalho é analisar como os livros didáticos, a nosso ver, mais difundidos no ensino, abordam e/ou introduzem o *conceito de espaço físico*. A escolha do objeto de análise deu-se pelo fato de o livro didático ser considerado um instrumento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA FILHO, 2004). A motivação para explorarmos o conceito de espaço físico se deu pelo fato de se tratar de um termo polissêmico, que assume vários significados, o que gera muita confusão entre os alunos. Além disso, partimos da hipótese de que embora seu entendimento tenha sofrido interessantes e relevantes modificações ao longo da história do conceito, pouca ou nunca menção é relatada nos manuais destinados ao ensino e, acreditamos que o conceito de espaço é tratado de maneira simplória, nesses manuais.

Sintetizando o que foi exposto: este trabalho busca analisar a forma com que os livros didáticos de física do ensino médio tratam o conceito de espaço físico, dado a relevância desse conceito para o ensino de Física, em particular, e para a educação, de uma forma geral. Para isso, iremos nos apropriar das categorias de perfil epistemológico sugeridas pela epistemologia de Bachelard.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Poucos são os conceitos que detêm tanta pluralidade de significados (polissemia) quanto o conceito de espaço. Um cientista de renome que defende essa ideia é nada mais, nada menos que o célebre cientista Albert Einstein que, ao prefaciar uma relevante obra da história da ciência (JAMMER, 2010) tece uma profunda reflexão acerca do conceito e da importância do seu saber histórico e

epistemológico. Einstein deixa evidente que a carência na formação história da ciência pode levar a paradoxos, e é com a ideia de espaço que isso é exemplificado.

É quase que natural pensar no espaço como sinônimo de lugar, localização. Todavia, existe um problema epistemológico nesta concepção: localização relaciona-se com a presença de algum ente material, logo, a ideia de espaço faz sentido apenas quando há a presença de um corpo em sua região limitada. No interior de uma caixa, a título de ilustração, existe espaço, mesmo ela estando vazia (EINSTEIN, 1953).

Além do acirrado debate da aceitação do espaço vazio, existe o embate acirrado sobre a aceitação ou não, de um espaço homogêneo e absoluto. Isaac Newton foi um dos defensores dessa concepção, indo além da mera constatação de que o espaço independe da presença material (logo, é absoluto): o espaço newtoniano atua sobre os corpos, e é entendido como sistema inercial. A ideia de referencial também tem relação íntima com a concepção de espaço newtoniana.

Ressalta-se que importantes cientistas se opuseram a concepção de espaço absoluto, dentre os quais, destacam-se Leibniz e Huygens, que concebiam espaço como sendo uma propriedade posicional que, portanto, depende da presença de um corpo.

Uma nova forma de entender o espaço na física ocorreu com a introdução da ideia da existência de uma “entidade” denominada “*campo*”, seja o *gravitacional*, *elétrico* ou *magnético*. A partir do desenvolvimento da mecânica e do eletromagnetismo, o espaço passa a ser concebido como sendo *sinônimo de campo*, logo, possui extrema relevância na interpretação dos fenômenos físicos.

A história da matemática, em especial da geometria (MLODINOW, 2010), mostrou que o conceito de espaço passou por *cinco* grandes revoluções: a *primeira*, protagonizada por Pitagóras, dava ao espaço um caráter metafísico, sendo responsável por diversos fenômenos, inclusive por ações humanas; a *segunda*, que ocorreu na Grécia antiga, relacionou o espaço com a experiência dos sentidos, puramente empírica; a *terceira* surgiu com o cartesianismo, que, com a sua forma racionalista de analisar a natureza, atribuiu números ao espaço; a *quarta* teve a sua gênese com a *geometria não-euclidiana* e ganhou força com a teoria da relatividade geral de Einstein, que gerou uma considerável ruptura com o modo tradicional de conceber o espaço, uma vez que vincula espaço ao tempo; a *quinta revolução*, representada como teoria das cordas, é bastante contemporânea e matematicamente sofisticada, apesar de resgatar das concepções anteriores a ideia de que o espaço é o

responsável pelas interações e, vai além da teoria einsteniana, uma vez que propõe explicar o macro e o micro mundo.

Perante o que foi apresentado, fica claro que o espaço tem um importante papel na construção do conhecimento físico da natureza, embora apresente muitas controvérsias ao longo da história da ciência. Com isso, acreditamos que os livros didáticos, que tem o papel de fazer uma transposição didática dos conhecimentos científicos para a sala de aula, devem tratar deste conceito de forma eficaz e cuidadosa.

Uma breve reflexão sobre a epistemologia de Gaston Bachelard

Conforme foi dito, a principal contribuição da epistemologia de Bachelard para a educação é a implicação das noções de *obstáculo epistemológico* e de *perfil epistemológico*. Dado os limites desse artigo, nos limitaremos a discutir, ainda que de forma breve, a noção de perfil epistemológico, pois foi a partir dela que criamos as categorias de análise que serão utilizadas nesta pesquisa, como será exposto a seguir.

A noção de perfil epistemológico tem sido apresentada, discutida e exemplificada na famosa obra de Bachelard denominada *A filosofia do não* (BACHELARD, 1978), na qual, logo no início, o autor já expõe a sua principal tese: *o conhecimento científico evolui segundo a racionalidade, entretanto, conhecimentos anteriores são substituídos, mas nunca por completo. É necessário negar (e daí que provém o termo “Não”, sugestivo do título), mas não abandonar os conhecimentos anteriores.*

Tendo como referências profundas transformações ocorridas no início do século XX, Bachelard estabeleceu as bases filosóficas desse *“Novo Espírito Científico”* considerando o conhecimento como uma evolução do espírito.

O referido autor faz uso da evolução do conceito de “massa” para mostrar que o progresso filosófico de um conhecimento científico é um movimento que atravessa várias doutrinas de pensamento, em que cada nível há um maior poder explicativo sobre o seu predecessor, obedecendo a seguinte ordem do sistema filosófico: *realismo ingênuo, positivismo, racionalismo, racionalismo completo e racionalismo dialético*. Embora reconheça que a maior parte do conhecimento científico ainda permanece nos estágios de evolução filosoficamente primitivos, é fácil ver que o sentido do avanço nas diversas zonas do perfil epistemológico é similar para todos os conceitos. Talvez, uma frase possa resumir o que acabamos de dizer, possa ser

extraído das próprias palavras de Bachelard, ao dizer: *quando se avança no conhecimento científico, aumenta o papel das teorias.*

Façamos aqui um breve resumo dos diferentes níveis evolutivos que o conceito de massa assume na óptica de Bachelard, e que é apresentado na “A Filosofia do Não”:

- **1º nível – realismo ingênuo:** caracteriza-se como um conceito animista de massa (conceitua o objeto como volumoso);
- **2º nível – empirismo:** concebe a massa como quantidade de matéria (o que caracteriza um objeto), conceito ligado à experiência simples, com a precisão do instrumento (no caso, a balança);
- **3º nível – racionalismo clássico:** correlaciona massa, força e aceleração ($m=F/a$) implicando um afastamento em relação ao realismo, ou seja, o conceito de massa se torna agora conceito mais abstrato;
- **4º nível – racionalismo completo:** na teoria da relatividade nem mesmo a massa de repouso define as características de um objeto, uma vez que, repouso absoluto deixa de fazer sentido (ou seja, ele inexistente). Consequentemente, massa absoluta não tem significado na relatividade, isto é, essa noção deixa de ser simples, para se tornar complexa;
- **5º nível – racionalismo dialético:** é o racionalismo dialético de Dirac - a propagação do «parêntesis» num espaço de configuração leva à massa dialética: massa positiva (já concebida) e massa negativa (sem raiz na realidade comum). Esta questão polêmica não pode ser interpretada por nenhuma das filosofias anteriores, só pode ser concebida num *racionalismo aberto*.

Bachelard vai além da elaboração das doutrinas acerca do conhecimento, chegando a traçar, na forma de barras, o seu perfil epistemológico acerca do conceito de massa e de energia. Neste trabalho, tomamos como referência os níveis psicanalíticos bachelardianos para elaborar as categorias de análise, doravante, julgamos impertinente prosseguir a discussão acerca sua epistemologia, pois corremos o risco de ser superficial devido ao espaço que dispomos aqui.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Inicialmente, foi realizado um levantamento junto as escolas da região a fim de verificar os livros que estão disponíveis e que são frequentemente utilizados para selecionar nossa amostra. Selecionamos para esta pesquisa, uma amostra de cinco

livros de física para o ensino médio, dos quais três são do formato volume único e os demais são divididos em três volumes. Todos serão referidos pela letra “L” seguido do índice “n” para que a análise seja imparcial, porém criteriosa. Assim, adotaremos a nomenclatura de L₁ a L₅ para os livros investigados.

Utilizamos como metodologia de análise a modalidade baseada na “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin que permitiu analisar e diagnosticar as características de textos escritos (BARDIN, 1977). O trabalho de Bardin sugere que a Análise de Conteúdo visa orientar o pesquisador a revelar o que está implícito na mensagem ou na documentação, trazendo a tona o seu significado.

Foram definidas como categorias de análise as próprias regiões ou zonas do perfil epistemológico bachelardiano que, segundo Bardin (1977), permite a organização dos trechos a serem analisados em seus devidos lugares, ou seja, enquadrar essas mensagens e categorias convenientes para análise. Segundo a autora, categorizar é; de uma forma geral, a passagem dos dados brutos para dados organizados, a fim de serem decodificados.

Conforme exposto acima, foram analisadas as definições e as discussões acerca do conceito de espaço, e as categorias de análise amparam-se nas doutrinas que compõem o perfil epistemológico bachelardiano. Ressalta-se que tais categorias (com fundamento na epistemologia) fornecem um fértil instrumento de análise do ensino e aprendizagem de conceitos visando subsidiar o processo educativo (SANTOS, 2010).

Utilizamos apenas as quatro primeiras categorias de análise dentro das cinco sugeridas por Bachelard. Essas categorias são “espécie” de gavetas ou pastas onde podemos classificar adequadamente o conteúdo referente ao conceito de espaço trazido pelo autor do livro didático dentro da região do perfil epistemológico correspondente. Eis nossas categorias de análises:

- **Realismo ingênuo (RE):** apresenta um espaço unidimensional, com base em aspectos da geometria. Localiza o corpo no espaço e é representado com a letra S. Exemplo: localização da distância de um ponto material, um objeto ou um corpo; a origem das posições.
- **Empirismo (E):** relaciona-se com a experiência, diretamente relacionado com os sentidos. Aqui, tem-se uma ênfase no observável e cabe, portanto, a noção de espaço absoluto se o espaço for considerado como sendo sinônimo de uma região do cosmo.

- **Racionalismo clássico (RC):** o espaço é responsável por interações entre os corpos, desde interações gravitacionais até eletromagnéticas; logo, é utilizado como sinônimo de campo (o que, a nosso ver, gera uma “certa” confusão).
- **Racionalismo completo (RCo):** a forma mais sofisticada, segundo a nossa análise, referente ao conceito de espaço, uma vez que o mesmo encontra-se diretamente relacionado e intrinsecamente relacionado com outro conceito (no caso, com o conceito de tempo, de acordo com os pressupostos da teoria da relatividade).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Localizamos nos livros didáticos para o Ensino Médio os trechos nos quais os autores definia o conceito de espaço. Nosso interesse foi conhecer como esse conceito tão relevante para Física é veiculado nos manuais escolares. Assim, nosso processo investigativo consistiu, num primeiro momento em transpor, os excertos extraídos dos livros para o Quadro 1, que elaboramos com essa finalidade.

Quadro 1 – Categorização do conceito de espaço veiculado nos livros analisados

Livro	Definição(ões) dos autores e número da página do livro	Categoria
L ₁	Medida de um arco de trajetória que vai de O (origem) até P (posição do objeto). [pág. 05].	RI.
L ₂	Sinônimo de posição (representado pela letra S). Localiza o objeto. [pág. 20].	RI.
L ₃	Medida algébrica, ao longo de uma determinada trajetória, da distância do ponto onde se encontra o móvel, ao ponto de referência adotado como origem. [pág. 03]. Sinônimo de campo gravitacional. [pág. 93].	RI e RC.
L ₄	Número real que permite a localização do móvel em sua trajetória. [pág. 14]. Sinônimo de campo gravitacional. [pág. 99].	RI e RC
L ₅	Espaço como sendo a totalidade do universo observável (espaço sideral). [pág. 124]. Box sobre relatividade geral (discussão, de caráter informativo, da ideia de espaço-tempo). [pág. 138].	E e Rco.

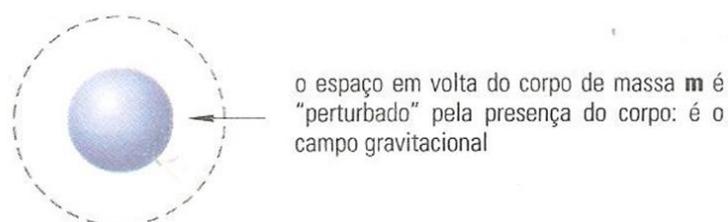
A prevalência do realismo ingênuo (*RI*) é clara e, evidencia uma notória presença do tradicional *formalismo*. Bachelard (1978), ao esclarecer a doutrina do

realismo ingênuo, mostra que sua principal característica é a forma reducionista e o empréstimo, na maioria das vezes equivocado, de conceitos de ciências subjacentes. Ora, ao se definir espaço como sendo comprimento de um arco, percebe-se exatamente estas características: sinônimo de localização (que, portanto, depende da existência de um objeto) além de ser unidimensional, dado que é tido como um arco. Frisa-se que, em geometria, o espaço é tido como uma região representada em três dimensões. Como observação final sobre as abordagens que classificamos como *RI*, deixamos claro que classificamos nesta categoria somente os textos que definiram o espaço de forma direta e sucinta.

O fato de apenas um livro trazer a concepção de Racionalismo Completo (*Rco*) chama muito a atenção, uma vez que todos os livros são de edições relativamente recentes, logo, era de se esperar o tratamento, ao menos de cunho informativo, trazendo conteúdos da física moderna e contemporânea (FMC). Neste sentido, concordamos com Marco Antônio Moreira (2001), que não somente enfatiza a importância da inserção de FMC no ensino médio, mas trata a ausência destes conteúdos como sendo um dos principais problemas do ensino de ciências. Chamamos igualmente atenção, o fato de apenas um texto apresentar a concepção Empirista (*E*); uma vez que, conforme foi discutido nos aspectos históricos (JAMMER, 2010), a noção empirista teve uma importância histórica fundamental, especialmente devido a ideia de espaço absoluto.

Figura 1 – Ilustração feita em um dos livros analisados

um *campo gravitacional*:



Uma imagem (Figura 1) do L_4 merece ser destacada, pois evidencia claramente como o Racionalismo Completo (*RC*) é tratado nos livros didáticos. Bachelard (2009), ao refletir sobre as características da racionalidade clássica, coloca que o conceito deve ser condições de se relacionar com os outros e ser responsável por fenômenos naturais. Ao definir espaço como sendo sinônimo de campo gravitacional, percebe-se o abandono de sua neutralidade nos fenômenos, uma vez que passa a ser

responsável pelos efeitos gravitacionais. Todavia, a sua existência passa a ser vinculada a presença de um corpo, ao se conceber que o campo gravitacional (no caso considerado como espaço) é gerado pela presença de uma massa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS;

De acordo com o nosso estudo, fica como primeira constatação que o conceito de espaço é pouco presente nos livros didáticos, apesar de ter um relevante papel na história, não só da física, mas da ciência em geral. O apanhado histórico mostrou que este conceito merece uma abordagem conceitual mais consistente.

As categorias de análise se mostraram eficientes para a nossa proposta de pesquisa, uma vez que foi possível evidenciar as principais carências dos materiais analisados. Defendemos que é necessário abordar todas (ou pelo menos a maioria, dependendo das transformações sofridas pelo conceito ao longo do processo histórico) as doutrinas bachelardianas, por especificamente dois motivos: a ciência é um empreendimento inacabado, vive em transformação, de modo que concepções tidas hoje como banais foram decisivamente importantes na antiguidade, então resgatar ideias que foram abandonadas é, ao nosso ver, uma das soluções para o problema do ensino dogmático (nesse sentido concordamos com Martins 2010); concordamos com Einstein (conforme foi colocado na sessão histórica) quando ele diz que uma formação em história da ciência é primordial para o bom entendimento de um conceito. Defendemos ainda, que os professores, não somente os pesquisadores em ensino, devem estar cômnicos destas observações, logo é essencial uma formação geral em história e filosofia da ciência (HFC).

Em relação a constatação de apenas um livro (do “rol” de livros analisados) trazer informações sobre física moderna e contemporânea, concluímos que existe um problema com respeito a atualização dos conteúdos (que transcende o material didático, indo até os cursos de formação, mas, apesar de se tratar de um problema grave, não cabe aqui discutir sobre essa temática). De uma forma geral, os nossos resultados fortalecem a tese de que a HFC tem um relevante papel no ensino, não somente como instrumento de análise, mas também como estratégia de ensino; e também que certos conceitos devem ser mais bem explorados, tanto em relação ao material didático, como em relação a sua abordagem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os pensadores)

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa:Edições 70, 1977.

HALMENSCHLAGER & GEHLEN. Bachelard e a educação em ciências: uma revisão em periódicos brasileiros. *In*: Simpósio nacional de ensino de física, XVIII. Vitória, 2009. **Atas...**, 2009.

JAMMER, M. **Conceitos de espaço**. São Paulo: Contraponto, 2010.

JUNIOR, P.D.C. **A percepção da gravidade em um espaço fisicamente modificado**: uma análise a luz de Gaston Bachelard. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Ciências)-IFUSP/FEUSP, São Paulo, 2010.

MARTINS, A. F. P. **Concepções de estudantes a cerca do conceito de tempo**: uma análise a luz da epistemologia de Gaston Bachelard. 2004. 218 f. Tese (Doutorado em Educação)-FEUSP, São Paulo, 2004.

MLODINOW, L. **A janela de Euclides**:a história da geometria, das linhas paralelas ao hiperespaço. São Paulo: Geração editorial, 2010.

MOREIRA, M. A; OSTERMANN, F. . Atualização do currículo de Física na escola de nível médio: um estudo desta problemática na perspectiva de uma experiência em sala de aula e da formação inicial de professores. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 18, n.2, p. 135-151, 2001.

SOUZA FILHO, M. P. **Livros didáticos para o Ensino Médio**:uma análise de conteúdo das práticas de eletricidade e magnetismo. 2004. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista –UNESP, Bauru, 2004.

SOUZA FILHO, M. P. **O erro em sala de aula**: subsídios para o ensino de eletromagnetismo. 2009. Tese (Doutorado)- Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bauru, 2009.

SOUZA, P. H. **Tempo, ciência, história e educação**: um diálogo entre a cultura e o perfil epistemológico. 2008. 236 f. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências) - IFUSP/FEUSP, São Paulo, 2008.

SOUZA; ZANETIC. Um diálogo entre a cultura e o perfil epistemológico no ensino de Física. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, XI. Curitiba, 2008. **Atas ...**, 2008.

Livros analisados

CARRON & GUIMARÃES. **Física**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. *volume único*

CALÇADA & SANPAIO. **Física clássica**. São Paulo: Atual, 1997.

BONJORNO, R. A. et al. **Física completa**. São Paulo: FDT, 2001.

PARANÁ, D.N.S. **Física**. São Paulo: Ática, 2003

GONÇALVES FILHO; TOSCANO. **Física e realidade**. São Paulo: Scipione, 1997.

AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO

*Rafael Gustavo Rigolon¹
Amanda Leal Castelo-Branco²,
Ivan Becari Viana³*

INTRODUÇÃO

Os processos metodológicos tradicionais utilizados no ensino de Ciências e Biologia vêm recebendo várias críticas. Tais metodologias demonstram falta de vínculo entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos, além dos procedimentos pedagógicos convencionais e decorativos que podem tornar essas disciplinas irrelevantes e diminuir o interesse dos estudantes pelas mesmas. Nesse contexto insere-se também o ensino da Botânica, área específica da Biologia, onde as informações são muitas e se tornam cada vez mais complexas com o desenvolvimento científico e tecnológico (MELO *et. al.*, 2012).

O ensino de Botânica para o Ensino Médio tem enfrentado diversos problemas, em decorrência de vários fatores, como falta de material didático, laboratórios adequados, equipamentos e tecnologias que possam melhorar o aprendizado. Na maioria das vezes, a utilização de métodos meramente expositivos tem sido considerada como desestimulante pelos alunos e o conteúdo subestimado dentro do próprio ensino de Ciências e Biologia. Segundo a Sociedade Brasileira de Botânica (REINHOLD, 2006), o ensino de Botânica tem se revelado acentuadamente tecnicista e tradicional, constituindo um currículo também tradicional, com concepções de ensino e aprendizagem ainda voltadas para um excesso de teoria e aulas expositivas que não atendem à realidade dos educandos.

Dessa forma, despertar nos alunos o interesse pela Botânica torna-se um desafio para as escolas e para os professores. Krasilchik (1996) afirma que a aprendizagem dos conteúdos de Botânica demanda atividades práticas que permitam aos alunos vivenciar os conteúdos teóricos previamente trabalhados de forma contextualizada.

¹Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Bauru, e professor do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail*: rafael.rigolon@ufv.br.

²Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail*: amanda.branco@ufv.br.

³Licenciando em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail*: ivan.viana@ufv.br.

As escolas vêm passando por modificações no sentido de possibilitar formas diferentes de aprendizagem. Jesus e Fini (2001) afirmam que a educação é um fenômeno complexo e devem ser consideradas amplas formas e fatores que possam contribuir para o processo Ensino e Aprendizagem. Os autores salientam que o uso de jogos na escola pode ser um recurso interessante no sentido de tornar atraentes as atividades escolares, bem como testemunhar o raciocínio dos alunos.

O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico por conter o aspecto lúdico (CUNHA, 1988). O jogo, como estratégia didática, é uma importante ferramenta educacional que, segundo Jann e Leite (2010), associa brincadeiras, diversão e aprendizado e por isso estimulam os alunos e desenvolvem diferentes níveis de formação que abrangem experiências educativas, físicas, pessoais e sociais e por isso estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem.

Vygotsky (2007) defende que os jogos podem aumentar a curiosidade do estudante, levando-o a tomar iniciativas, se tornar autoconfiante, além disso, aprimora o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, mentais e de concentração, proporcionando melhor interação de um aluno com outro e contribuindo ainda para o trabalho em equipe.

Diante das dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de conteúdos de Botânica e as múltiplas possibilidades pedagógicas oferecidas pelos jogos, o presente trabalho visa descrever os resultados obtidos com uma pesquisa sobre a utilização de jogos didáticos como ferramenta auxiliar na aprendizagem de Botânica.

Pretendeu-se elaborar e avaliar a aplicabilidade pedagógica de quatro jogos didáticos como ferramentas auxiliares no ensino de Botânica em turmas do terceiro ano do Ensino Médio e comparar os resultados entre alunos que tiveram acesso aos jogos a alunos que não tiveram em processos de ensino.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que se caracteriza por seu interesse prático, ou seja, espera-se que seus resultados sejam aplicados ou utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade (LAKATOS; MARCONI, 2009).

Foram utilizados como métodos a aplicação de questionário escrito (teste de seleção e pós-teste), intervenção pedagógica e aplicação de quatro jogos didáticos de Botânica. O público alvo da pesquisa foram quarenta estudantes do terceiro ano do

Ensino Médio de uma escola estadual do município de Coimbra, Estado de Minas Gerais.

Inicialmente, foi aplicado um teste com questões relativas ao conteúdo de Botânica normalmente estudado no Ensino Médio. Seu objetivo foi selecionar estudantes que possuíam níveis semelhantes de conhecimento sobre o assunto. Os testes eram compostos por onze questões sendo duas objetivas (verdadeiro ou falso) valendo meio ponto cada e nove discursivas valendo um ponto cada, num valor total de dez pontos. O teste foi primeiramente aplicado a cem estudantes. Os testes foram corrigidos e os quarenta alunos com desempenho semelhante foram convidados a participar da pesquisa.

Os estudantes selecionados foram divididos em dois grupos com médias de notas iguais a 2,8: Grupo Amostral composto por vinte estudantes que, como estratégia de fixação, jogaram os jogos didáticos; Grupo Controle composto por vinte estudantes que resolveram uma lista com 25 questões relacionadas à anatomia vegetal, morfologia vegetal, fisiologia vegetal e taxonomia vegetal, com os mesmos conteúdos dos jogos usados no outro grupo.

Os dois grupos participaram juntamente de minicursos que abordaram o conteúdo de Botânica recomendado para o Ensino Médio. Os minicursos foram ministrados, pelos pesquisadores, em três sessões durante três dias. No terceiro dia da intervenção pedagógica, foi realizada a aplicação dos jogos em um tempo de aproximadamente três horas para apenas o Grupo Amostral. Foram utilizados os jogos Perfil Botânico, Baralho Fisiológico, Caixinhas Botânicas e Bingo dos Vegetais.

O jogo Perfil Botânico é um jogo de tabuleiro desenvolvido em 2011 pelos autores deste artigo. O jogo aborda todo o conteúdo de Biologia Vegetal do Ensino Médio recomendado pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006). As regras são baseadas no jogo Perfil 4 patenteado e comercializado pela Grow. O Perfil Botânico comporta de dois a seis jogadores por tabuleiro e o vencedor é aquele que chegar ao final da trilha ou estiver mais bem posicionado na mesma quando acabar o tempo disponível. O jogo é composto por um tabuleiro (Figura1), 132 cartas-dica, dezoito cartas-pergunta e seis peões de cores diferentes para marcar a posição de cada jogador na trilha.

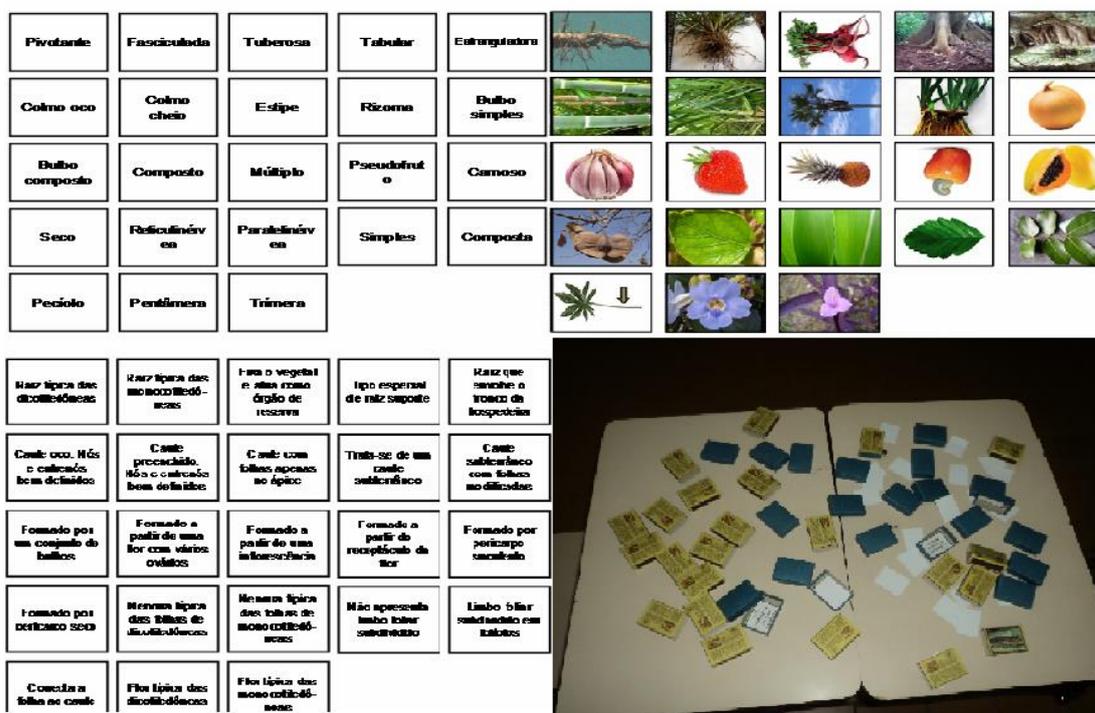
Figura 1 – Tabuleiro do jogo Perfil Botânico elaborado pelos autores



O jogo Baralho Fisiológico é adaptado das regras do conhecido Jogo do Mico, composto por 52 cartas, sendo 26 cartas-pergunta e 26 cartas-resposta. Tem por prática acabar com as cartas da mão, fazendo o maior número de pares possíveis tem por objetivo, fixar os conteúdos de Fisiologia Vegetal abordados no Ensino Médio. São quatro jogadores por partida.

O jogo Caixinhas Botânicas (Fig. 2) bem como suas regras foram adaptadas do Jogo das Caixinhas criado e publicado no livro Jogos no Ensino de Química e Biologia (FIALHO, 2007). Seu objetivo é revisar os conteúdos propostos, associar gravuras com características e nomes, valorizar o trabalho em equipe, trabalhar com limite de tempo, desenvolver o espírito de cooperação, expressar ideias e sentimentos e abstrair significados. O Caixinhas Botânicas deve ser jogado em equipes de até dez componentes e aquela que fizer no menor tempo o maior número de associações (a imagem, a estrutura ou órgão e a função) corretas é a vencedora. O jogo é composto por 23 caixas de fósforo, 23 figuras relacionadas a Morfologia e Taxonomia Vegetal, 23 características e tipos de órgãos e 23 nomes característicos para cada tipo.

Figura 2 – Figuras utilizadas no jogo Caixinhas Botânicas elaborado pelos autores e foto de sua disposição durante uso.



O Jogo Bingo dos Vegetais aborda conteúdos de Anatomia e Morfologia Vegetal e foi confeccionado com material impresso. O seu objetivo do participante neste jogo é ser o primeiro a marcar todos os nomes, características ou funções vegetais presentes no cartão, tal como se faz num bingo normal. Uma pessoa sorteia as perguntas e os participantes marcam as respostas.

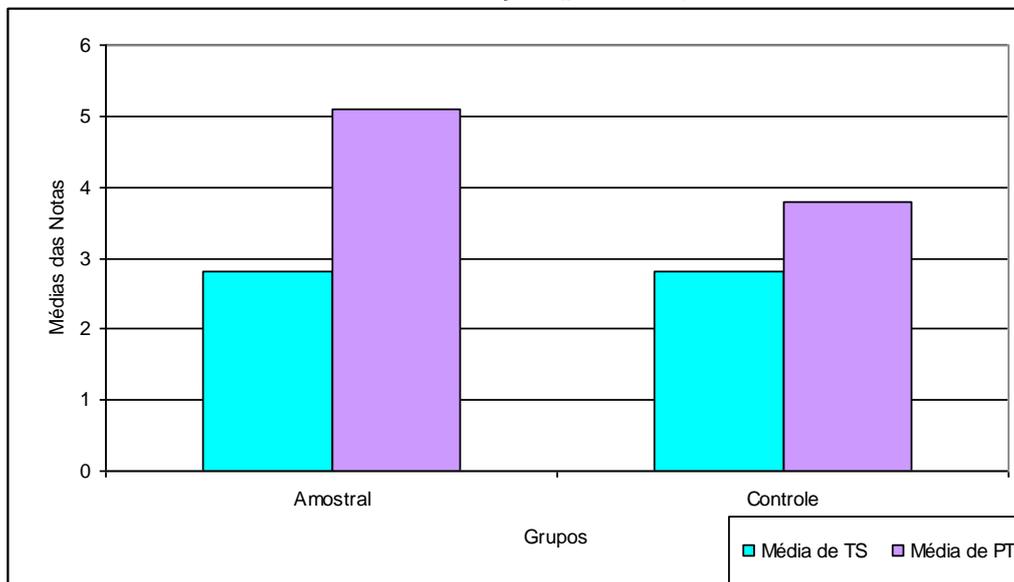
Duas semanas após o encerramento das atividades de intervenção pedagógica, os grupos amostral e controle foram novamente avaliados, aplicando o teste de seleção, mas agora chamado de pós-teste. Esta metodologia foi utilizada para verificar se havia ocorrido aprendizagem diferencial entre os grupos.

DISCUSSÃO

A média de pontuação dos dois grupos no pré-teste foi de 2,8 pontos. Para o grupo amostral, que utilizou os jogos didáticos, a pontuação no pós-teste foi de 5,1 pontos. A pontuação do grupo controle, que, em vez de utilizar os jogos didáticos, realizou exercícios escritos de fixação (similares aos encontrados nos livros didáticos em geral), foi de 3,8 no pós-teste (Fig. 3). Os dois grupos, como naturalmente é esperado ao se aplicar uma intervenção didática, tiveram aumento na sua pontuação,

entretanto o grupo amostral mostrou um aumento mais expressivo, com diferença de 1,3 pontos do grupo controle.

Figura 3 – Gráfico de média das pontuações do participantes dos grupos Amostral e Controle. TS: Teste de seleção (pré-teste); PT: Pós-teste.



Os resultados apresentados evidenciam a potencialidade dos jogos didáticos como ferramenta pedagógica auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem de Botânica. Durante a aplicação dos jogos foram observadas, variáveis do contexto cognitivo como prazer, liberdade de ação, espontaneidade, diversão, interação, disciplina, desenvolvimento de estratégias, raciocínio, observação crítica, argumentação, concentração, persistência, e competição saudável e íntegra, uma vez que não observamos nenhum tipo de improbidade durante a aplicação dos jogos.

Nesse sentido Morais, Fontana e Calsa (2006) ressaltam que no decorrer de um jogo, competências como disciplina, perseverança e flexibilidade são mais bem trabalhadas, acarretando no aprimoramento dos esquemas de ação e operações mentais dos alunos. Para Teixeira, Rocha e Silva (2005), os alunos envolvidos por uma atividade lúdica sentem-se mais livres para criticar e argumentar, enquanto que, quando estão expostos somente aos métodos tradicionais utilizados na educação, nada mais são do que consumidores de informações prontas.

Outro dado importante que se pôde observar é que tanto as médias iniciais (Teste de Seleção) quanto as médias finais (Pós Teste) foram baixas, confirmando a deficiência dos educandos em relação aos conteúdos de Botânica. Kinoshita *et al.* (2006) apontam vários motivos para tal desinteresse, mas, o ponto fundamental parece ser a relação que os seres humanos estabelecem com as plantas, ou melhor,

com a falta de relação que têm com elas. O fato de as plantas não interagirem diretamente com os humanos e serem estáticos, ao contrário dos animais, pode justificar o distanciamento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aliar os aspectos lúdicos aos cognitivos, crê-se que o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de Botânica favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação e a interação entre alunos. De acordo com (Kishimoto, 1996, p.37): “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico”. Como disseram alguns dos alunos participantes desta pesquisa: “com o jogo, a gente aprende brincando”.

Diante do exposto, acredita-se que o jogo didático deveria ocupar um espaço maior nas práticas pedagógicas de Botânica no Ensino Médio, pois tal metodologia poderia tornar o conteúdo mais atraente para educandos e professores, além de diminuir as barreiras cognitivas para esta área do conhecimento. Ao observar a função educativa dos jogos Perfil Botânico, Caixinhas Botânicas, Baralho Fisiológico e Bingo Botânico, pôde-se verificar que a metodologia favorece a aquisição e retenção de conhecimentos, em clima de alegria e prazer.

Diante das demandas sociais atuais é necessário proporcionar aos estudantes uma educação que contemple além do Ensino e Aprendizagem, a formação para a cidadania, formação psicológica e afetiva dos estudantes. Nesse sentido a psicologia do desenvolvimento destaca que o jogo é capaz de desenvolver funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento do indivíduo (MORATORI, 2003).

De acordo com Libâneo (2010), a escola do futuro deverá ser capaz de cumprir alguns objetivos fundamentais: garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, ou seja, aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados à ciência, cultura e arte, promover bases de cultura geral, que envolve o saber aprender, saber fazer, saber viver junto e saber agir moralmente, formar para a cidadania de maneira prática, começando pelas práticas escolares e formar para valores éticos, ou seja, a escola do futuro precisará ensinar os alunos a pensarem sobre valores.

Todas estas mudanças propostas por Libâneo (2010) são essenciais para que a escola, o ensino de ciências e mais especificamente o ensino de Botânica façam

sentido para os estudantes e consideramos o jogo didático uma ferramenta capaz de auxiliar no alcance destes objetivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: ME/SEB, 2006. V. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2011.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

E. A. Melo *et al.* A aprendizagem de botânica no ensino fundamental: dificuldades e desafios, **Scientia Plena**, v. 8, n. 10, 2012.

JESUS, M. A. S.; FINI, L. D. T. Uma proposta de aprendizagem significativa de Matemática através de jogos. In: BRITO, M. R. F. (Org.). **Psicologia da Educação Matemática**. Florianópolis: Insular, 2001.

FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: Ibpex. 2007.

JANN, P. N.; LEITE, M.F. **Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia**. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/.../177>. Acesso em: 1 de abril de 2013.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade, 1996.

KINOSHITA, L. S. et al. **A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Paulo: Rima, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem?** Trabalho de conclusão da disciplina Introdução à Informática na Educação (Mestrado em Informática Aplicada à Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MORAIS, N. C. B.; FONTANA, J. S.; CALSA, G. C. O jogo Perfil e a formação de esquemas de pensamento na escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, I e SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, XIII. 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PEC: Departamento de Teoria e Prática da Educação, 2006. v. 11. p. 379-385.

REINHOLD, A. R. C. *et al.* O ensino de Botânica e suas práticas em xeque. Reunião Anual da SBPC, 58. **Anais...** Florianópolis: Faculdade Três de Maio, jul. 2006. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/JNIC/RESUMOS/resumo_3646.htm>. Acesso em: 13 jun. 2011.

TEIXEIRA, M. C.; ROCHA, L. J. P.; SILVA V. S. Lúdico: um espaço para a formação de identidades. In: SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA, III. 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: CEDERJ, 2005. p. 1-14.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS E A ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Jéssica Remanzini da Silva¹
Lílian Aparecida Ferreira²

INTRODUÇÃO

Como sinaliza Spósito (2002) parece que as investigações sobre a escola brasileira atravessam um período de 'esgotamento', uma vez que grande parte dos estudos se debruçou enfaticamente nas experiências pedagógicas e na distribuição do conhecimento escolar, sem, contudo, levar em conta (ou prestigiando ainda de modo muito tímido) “[...] outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito [...]” (p.20-21).

Reforçando os escritos da autora acima, vários pesquisadores (PERALVA, 1997; SPOSITO, 2002; DAYRELL, 2002) têm sinalizado, sobretudo no Brasil, para a reduzida produção bibliográfica acerca da temática juventude. Tal constatação se expressa por conta de inúmeras dificuldades que vão desde a mudança de enfoque investigativo, passando pela definição do conceito de juventude como categoria social e geracional até a orientação teórico-metodológica para condução dos estudos.

De acordo com Dayrell (2003), a juventude é um período da vida marcado por enormes transformações referentes às dimensões psicológica, afetiva e social; é quando há, também, simultaneamente, certa preocupação com perspectivas futuras, responsabilidades e com a vivência intensa dessas mudanças, criando-se modos de ser baseados em referências do contexto cotidiano. Porém, cabe ressaltar que apesar dessa fase possuir características identificáveis em quaisquer seres humanos, cada sociedade e grupo a interpreta e a concretiza de acordo com seu conjunto de valores.

Ganha relevo então compreender os jovens como sujeitos sociais que, como pontua Dayrell (2003): “[...] constroem um modo de ser jovem” (p.40). Esse ‘modo de ser jovem’ se revela nas relações que este sujeito estabelece com o mundo a sua volta. Neste sentido, as preocupações de natureza puramente biológica não respondem diretamente a esse fenômeno (PERALVA, 1997).

Tendo em conta as orientações teóricas acima pontuadas, por juventudes compreendemos os diferentes modos de ser jovem, que são construídos a partir das experiências dos indivíduos, das relações que estabelecem com os outros e o meio,

¹Professora de Educação Física junto ao Serviço Social do Comércio (SESC) unidade de Bauru/SP.

²Professora doutora, docente junto ao Departamento de Educação Física/Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru/SP.

dos interesses individuais e comuns, das possibilidades e condições existentes e dos referenciais que a todo tempo surgem e marcam presença em suas vidas.

A escola, onde muitos jovens passam boa parte do seu dia, segundo Dayrell (1996), é um espaço de diversidades e confrontações, de grande valor social e cultural e que ganha contornos no dinamismo das vivências diárias. Seus protagonistas, os jovens alunos, são seres que, sobretudo, possuem experiências e perspectivas distintas de vida, interesses peculiares, formas singulares de ver, sentir e apreender o mundo, bem como de se expressar. Sob essa ótica, um dos papéis da escola é promover a interação com o universo sociocultural desses sujeitos, buscando uma aproximação que estabeleça um diálogo a fim de compreender as realidades e necessidades relativas ao período em que se encontram (COSTA e PIRES, 2007).

Assuntos diretamente relacionados, amplamente difundidos e que têm acalorado discussões na educação, de forma entusiasmada e ao mesmo tempo temerosa, são a inclusão e a valorização da diversidade cultural na escola (OMOTE, 2004). Porém, o que se constata é um tratamento superficial do tema, que não supre as reais necessidades das relações com as quais jovens e docentes partilham cotidianamente na dinâmica escolar.

A escola está inserida num ambiente sociocultural extremamente diverso, onde a valorização cultural deveria ultrapassar os limites das manifestações folclóricas e atingir a esfera das construções das diferenças, dos estereótipos e preconceitos (RANGEL et al., 2008).

Como muitas instituições de caráter disciplinador, a escolar sempre organizou sua estrutura de forma que pudesse controlar e homogeneizar comportamentos (FOUCAULT, 1987). O intuito era que se mantivesse o ambiente estável, previsível, onde os esforços fossem canalizados enfaticamente para favorecer as práticas intelectuais, tendo assim como consequência melhores rendimentos em termos de conhecimento científico.

O que se vive na escola, exerce forte influência sobre a construção dos nossos valores e das nossas atitudes enquanto sujeitos sociais; olhando, ouvindo, falando e preferindo é que vamos demarcando o nosso lugar na sociedade, nossos interesses e expectativas.

A transformação da escola em um ambiente crítico, aberto aos questionamentos, às discussões sobre preconceitos, com práticas multiculturais, a fim de compreender o que passa despercebido ou é tido como natural, depende de ações

coletivas onde os professores, como mediadores intelectuais, poderiam utilizar ferramentas mais diretamente relacionadas ao universo dos jovens.

Moreira e Candau (2003, p.163) apontam algumas alternativas ao afirmarem que “[...] filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos, etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos de atenção e de discussão docentes e discentes [...]”.

Como a escola não se dissocia da sociedade em que está inserida, o jovem também não. Neste sentido, este artigo teve como objetivo apresentar uma análise das relações entre os jovens e a escola.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A abordagem utilizada neste estudo foi de cunho qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), uma vez que buscou a compreensão de complexos fenômenos da vida humana que ocorrem a todo instante nos mais diversos espaços, dentre eles a escola. Dentro desta abordagem de investigação, a orientação foi o estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), por se preocupar com os significados que os sujeitos atribuem às experiências, ações e acontecimentos do cotidiano nas suas relações com o mundo e consigo mesmo, que subsidiam a construção de suas identidades e papéis sociais.

A pesquisa foi realizada com professores e jovens estudantes do Ensino Médio, de ambos os sexos, de uma escola de região central do município de Bauru, interior do estado de São Paulo, por meio de observações de aulas e do contexto escolar, além de diálogos com professores e jovens. Todos os participantes e/ou seus responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a realização do estudo.

Para coleta de dados foi utilizado a observação participante das aulas e do contexto escolar ao longo de 3 meses(intervalo, eventos, horário de chegada e de saída, dentre outros). Segundo André (1995), “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28).

As observações se orientaram pelo seguinte roteiro:

- De que forma os jovens se relacionam no ambiente? E os professores?
- As expectativas da escola, coincidem com as dos jovens?
- De que maneira os jovens se apropriam dos espaços?

Por conta da organização do tempo de permanência da pesquisadora na escola e da demanda relacional do desenvolvimento do trabalho, foram acompanhadas duas turmas do Ensino Médio em suas atividades diárias, sendo uma de segundo e outra de terceiro ano.

Após a coleta, os dados foram minuciosamente analisados em diálogo com a literatura referenciada.

AS RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS E A ESCOLA

Ao adentrar na escola nos deparamos com uma realidade cada vez mais complexa, repleta de questões a serem refletidas, cuja relevância social não escapa aos olhos de um pesquisador preocupado com os rumos que tem tomado a educação dos jovens e crianças nos últimos tempos.

Na escola, as relações que nela se estabelecem, encontram-se fragmentadas, a comunicação verbal existe apenas dentro de grupos restritos, há um diálogo tímido e pouco compartilhamento de ideias entre os jovens e as práticas formais da escola.

A comunicação que existe na escola não é capaz de promover a interação e a aproximação entre as pessoas e os grupos, as salas de aula seguem esta mesma lógica. A disposição das carteiras dos jovens (em fileiras), não favorecem o diálogo, tão importante para a construção das relações e do compartilhar de conhecimentos e experiências.

Para Campolina e Oliveira (2009), tal estrutura de organização escolar, dentre outras coisas, reflete a forma como se concebe a adolescência, ou seja, como uma fase de rebeldia, imaturidade, crise e carência, assim, influenciando na forma de estabelecer regras e comportamentos.

Estabelecendo um diálogo com a realidade observada, a afirmação de Campolina e Oliveira (2009), de fato, se materializa, sobretudo, nas expectativas que existem sobre os jovens, nos horários de entrada, nos intervalos, entre as aulas e durante as mesmas, na saída, pois sempre alguém (inspetor, vice-diretor, por exemplo) fica encarregado de verificar se tudo está dentro do esperado, ou seja, se os alunos entraram para as salas, se não estão fugindo às regras. Já nas salas, os professores pedem para que se organizem, muitas vezes para que se desfaçam dos grupos, pois há muita conversa, pedem para que não saiam no corredor no intervalo entre as aulas, mesmo com os jovens demonstrando cansaço e preguiça até para se levantar da cadeira. Isso foi notado em um dia que houve uma aula “vaga”, sem

professor, e a coordenadora entrou e pediu para que os alunos colaborassem, sem sair da sala, e um jovem disse: “tá todo mundo morto, ninguém vai sair”.

Há evidências da escola como uma instituição disciplinadora assim como alertava Foucault (1987). Seus muros e portões altos, portão eletrônico de acesso ao interior do prédio, câmeras de vigilância com o televisor na sala da direção, sempre algum funcionário (geralmente o inspetor de alunos) vigiando pelos corredores, pátio, quadras, etc., as exigências (tais como silêncio, organização padronizada, divisões hierárquicas dos espaços). Mas, felizmente, contrariando toda essa repressão, há evidências de “transgressões”, tais como pichações, rabiscos, depredações e discussões.

Além do ambiente de vigilância e controle mantido pelos funcionários e pelas câmeras distribuídas pela escola, que pressupõe um tipo de conduta dos jovens, há também as dinâmicas de aula, que muitas vezes dão a impressão de subestimar as capacidades dos jovens, não privilegiam a exposição de ideias, opiniões e o debate de assuntos. Os jovens são extremamente críticos quando não se identificam com algo, mas só se manifestam quando lhes convém. Muitas vezes o silêncio e a falta de envolvimento refletem uma manifestação de resistência ao que está sendo proposto.

O que se percebe é que existe uma distância entre os jovens e a escola, pois o que sustenta a cultura escolar é uma razão incorporada por professores, coordenadores e direção, e que talvez pudesse ser modificada a partir da interação e diálogo com as juventudes, com o que há de mais criativo, crítico e renovador dessas culturas juvenis (AMARAL, 2006).

Tais culturas juvenis, com suas práticas e “performatividades”, como caracteriza Pais (2006), muitas vezes são vistas, principalmente pela comunidade escolar, como potenciais transgressores, que necessitam de vigilância e controle, e não tanto como fontes de novas ideias, construções e formas de viver, enxergar o mundo.

Os jovens têm suas formas peculiares de se relacionar com os outros e o mundo, uns mais contidos, que preferem ficar sozinhos e falar pouco, outros mais comunicativos, inquietos, que adoram estar em grupo, compartilhando experiências, músicas. O skate, a movimentação nos cabelo das amigas, as unhas pintadas e o bate-papo sobre musculação, são exemplos desta dinâmica viva dos jovens.

Na entrada, os alunos chegavam aos poucos, ainda com sono ou preguiça, encontrando os amigos, conversando. Já na escola, procuravam um lugar (a calçada,

os bancos do pátio, as arquibancadas das quadras, os corredores) para ficar até o horário de entrar para as salas de aula.

Os percursos até às salas de aula também são significativos, porque neles os jovens se encontram com vários colegas, marcando o início de conversas que poderão ser retomada na sala ou em outro momento.

Dentro da sala, os jovens se acomodam da forma como lhes é mais conveniente, para ficar mais próximo dos amigos, ficar mais longe da professora ou mais perto, para ser mais ou menos visto. Em suas falas, destacam muitas críticas à própria aula, ao professor, ao restante da escola, fazem perguntas sobre a aula, caso a considerem interessante. Mas também brincam muito, riem, tiram sarro de alguns colegas, fazem piadas.

O intervalo, um dos momentos mais esperados, é quando, além de satisfazerem a necessidade de comer e beber, é hora de saciar a vida social de maneira mais dinâmica e interativa, por vários espaços da escola, de várias formas (conversando, passeando, jogando bola, dançando, andando de *skate*). Mas isso ocorre sempre sob os olhos vigilantes de alguém, que avisa a hora de entrar novamente para as salas, como “Já ouviram, tem que ter responsabilidade” (Fala de um funcionário presenciada na observação).

Foram várias as manifestações verbais, sobretudo de funcionários e professores, que revelaram o controle e a disciplina dos jovens, materializando “certa” concepção de juventude que se cultiva e se concretiza no ambiente escolar. Tais manifestações contribuem para provocar um conflito entre as gerações, uma por ser convencionalmente considerada responsável, séria, comprometida e a outra por ser julgada como imatura, irresponsável e vulnerável.

Veiga-Neto (2003) afirma que quando naturalizamos os fatos, não direcionamos nosso olhar com maior profundidade, desconsiderando toda complexidade da construção histórica dos mesmos. As atitudes, os grupos, os interesses, as próprias marcas (tatuagens e *body piercing*), a busca pela identificação, que os jovens vivenciam são tidos como “coisas da fase”. Elemento este notado em uma das falas de um dos professores que estava tendo sua aula observada: “É assim mesmo, da idade e você deve entender”.

As práticas culturais dos jovens são vistas de forma naturalizada, como coisas típicas de uma fase, sem uma demarcação muito clara e como algo transitório, portanto, permitidas, ainda que restritamente permitidas e bastante criticadas, somente

nesse período, porque depois já não se tornam coerentes com a futura inserção no universo adulto, cheio de responsabilidades e seriedades.

Como pontua Dayrell (1996), mesmo tendo que lidar com essas juventudes, pais e educadores não sabem como proceder, ainda alimentam muitas dúvidas a respeito das suas características e práticas, vistas de forma negativas. O conflito que emerge das relações entre as gerações são fruto da tendência em se comparar jovens de hoje com os de outras épocas, de outros contextos, bem diferentes dos de hoje, onde as juventudes têm a possibilidade de serem vividas de diversas formas.

As culturas dos jovens não são reconhecidas em suas riquezas e multiplicidades de expressões, como meios de conhecer e se conhecer, a fim de se construir e construir um universo de relações que serão levadas de alguma forma para o resto da vida. Uma vez que não vivemos isolados no mundo, somos seres sociais e culturais, inseridos numa determinada realidade. Se os jovens formam seus grupos e vivenciam determinadas práticas, tem interesses diferentes dos da escola, possuem sua importância em si. Como diria Pais (2004, p. 16), “[...] os sentidos podem existir onde parece reinar sua ausência [...]”.

Segundo relato de alguns professores, o que a escola reprime, mas sem tanto sucesso, é o uso de bonés pelos jovens, tão popular em seus cotidianos, usado para compor o visual de muitos jovens atentos a gerirem a própria aparência.

Um dos professores disse a respeito desse fato que “[...] o único problema é o boné, por tampar mesmo o rosto, às vezes eles querem dormir, sabe, não prestar a atenção, não sei, enfim eu não vejo problema quanto a isso [...]”

Este docente, cuja relação com os jovens é muito próxima (nota-se no jeito de se referir a eles, com algumas gírias e na forma de explicar o conteúdo em aula), não existe mal algum no fato dos jovens utilizarem bonés, acredita que não influencia em nada na aula, no aprendizado. Se o aluno não quiser prestar atenção na aula, o fará com ou sem boné.

Outro professor, além de se referir à restrição de uso do boné, também mencionou a reserva quanto ao chiclete, consumido por muitos jovens em vários momentos da vida escolar: “[...] a parte dos funcionários acabam se preocupando mais com outra postura, com uma postura mais correta de comportamento, alguns costumes que o pessoal tenta manter, como uso de chiclete, boné [...]”

Destaca-se a existência de uma grande preocupação da escola com relação ao comportamento apresentado por muitos jovens, por saírem muito da sala durante as aulas, por conversar durante as mesmas, por criticarem o que não lhes agrada, pelo

uso de bonés, chicletes, cuja razão específica não foi mencionada, exceto nas aulas de Educação Física, onde existe o risco de engasgar.

A escola parece ser esse lugar inócuo, difícil de viver, com seus jovens, professores e demais funcionários, fazendo coisas aparentemente sem sentido algum, porém, não nos esqueçamos de que onde existem relações, existem significados, ninguém escolhe algo que não considere minimamente relevante. Escolhemos para onde vamos, o que vestir, o que e com quem conversar, o que ler, o que jogar, o que conhecer, o que ouvir, etc. Professores, diretores, coordenadores, secretários, faxineiros, merendeiros, jovens, crianças, enfim, humanos, influenciáveis e influentes.

Segundo Soares e Meyer (2003), somos várias identidades, vivendo os mesmos tempos ou tempos diferentes, confrontando-nos ao longo da vida. O corpo é privilegiado por ser nosso espaço de representações, de concretização de nossa identidade, construída também por meio da educação, e não somente na escola, uma vez que a aprendizagem extrapola os muros da escola. Os jovens aprendem sozinhos, em grupos, com músicas, filmes, literaturas, o tempo todo, vão delineando seus espaços e seus papéis na sociedade, construindo suas maneiras de viver. Isso tudo, não quer dizer que a escola perdeu sua importância, seu papel social e político, em detrimento de outros meios, pelo contrário, alguns tipos de conhecimentos só podem ser alcançados de forma sistematizada e planejada na escola.

Os jovens demonstraram bastante desinteresse pelas aulas, por não conseguirem enxergar um significado no que vinha sendo abordado, ou por acharem incoerentes algumas regras, além de afirmarem que gostavam de vir à escola mais por ser uma oportunidade de encontrar os amigos e compartilhar experiências, falar sobre músicas, “baladas”, programas de televisão, internet, relacionamentos, dentre tantos outros temas que consideram importantes.

Em uma aula observada, muitos jovens alunos se indignaram quando a professora propôs uma atividade por eles considerada de 2ª série do ensino fundamental:

“Nada a ver professora!” (Fala de uma jovem aluna durante a observação)

“Professora loca!” (Fala de um jovem durante a observação)

“Isso eu fiz quando estava na segunda série” (Fala de um jovem durante a observação)

A professora não se importou com as manifestações discentes e continuou desenvolvendo a atividade, que, segundo ela, teria seu valor no conceito final do

bimestre e se os alunos não a fizessem seriam repreendidos pela coordenação da escola.

Em outra circunstância, uma jovem aluna também questionou o professor a respeito do conteúdo da aula: “Professor, porque eu preciso saber disso? Onde eu vou usar?”

O professor se sentiu bastante incomodado com a fala da jovem e disse que usaria sim e, inclusive, quem inventou esse tipo de pergunta queria acabar com a escola pública.

Nas duas situações anteriores aparece o descompasso de expectativas entre os jovens e a escola, a diferença de linguagens que acaba por dificultar a compreensão dos conteúdos e seus objetivos de aprendizagem. Revela também a dificuldade dos professores em identificar as manifestações dos jovens, interpretando-as de modo negativo e gerando, com isso, um confronto de interesses e um desinvestimento tanto de um quanto de outro com relação às experiências formalizadas da escola.

Cabe salientar que os educadores, com a autoridade que possuem no ambiente escolar, dominam conhecimentos na execução deste papel social. Contudo, há que se considerar também que os jovens alunos também detêm saberes que, articulados ao do professor, poderiam alavancar mudanças na forma de se relacionarem, tornando a escola um ambiente mais comunicativo, humano, favorável a criatividade, a construção e ao compartilhamento de ideias.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi possível verificar a existência de algumas lacunas nas dinâmicas escolares, cuja necessidade de serem investigadas não se esgota nesta pesquisa, pelo contrário, a cada dia surgem novas indagações que se misturam as já conhecidas pela comunidade escolar e acadêmica.

As juventudes e suas relações com a escola são tão dinâmicas e complexas quanto à própria sociedade, sofrem diversas interferências culturais que deveriam ser dialogadas na escola. Precisamos superar a escola dividida em dois tempos para os jovens, o tempo dos amigos e, portanto da escola prazerosa e o tempo formal da sala de aula, conflituoso, desmotivante e desinteressante. A escola precisa estabelecer relações de parceria entre estes dois polos.

A escola é lugar privilegiado por agregar tamanha diversidade, de formas de ser, viver, pensar e fazer, por representar um potencial de compartilhamento,

desconstruções reconstruções, tão reclamadas no silêncio das relações que se estabelecem e que irá refletir quando os jovens alunos estiverem do lado de fora dos muros da escola. A reprodução do silêncio é algo quase fatal na sociedade da comunicação, privilegiar o diálogo, sensibilidade e a interação são necessidades vitais da escola, onde jovens e crianças passam boa parte dos seus dias e das suas vidas, se relacionam, aprendem, ensinam, enfim, buscam dar corpo a vida.

Para os jovens alunos, o corpo e suas experiências significam fontes de conhecimento, representações e instrumentos de aquisição de visibilidade, vivenciamos sob diversas formas, porém existe pouco reconhecimento da escola, que não valoriza as manifestações desses jovens, muitas vezes até os reprime ao invés de se aproximar e promover o diálogo, a troca.

Para que a sociedade tenha cada vez mais pessoas autônomas e críticas é imprescindível ensinar conteúdos relativos às diversas práticas culturais, por meio de estratégias variadas, propondo reflexões e vivências mais significativas, porque os alunos, além de jovens, são essencialmente humanos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mônica do. **Culturas juvenis X cultura escolar**: repensando as noções de (in) disciplina e autoridade no âmbito da educação. COLÓQUIO DO LEPSI: Psicanálise, Educação e Transmissão, VI, FEUSP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 2 mar. 2012.

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Papirus, Campinas, 1995.

BODGAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Cultura escolar e práticas sociais**: episódios cotidianos da vida escolar e a transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.2, p. 369-380, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a10v35n2.pdf>. Acesso em: 11 out 2011.

COSTA, Antonio Galdino da; PIRES, Giovani De Lorenzi. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens de ensino médio. **Revista Conexões**, v. 5, n.1, 2007. Disponível em: http://www.labomidia.ufsc.br/publicacoes/2007/15_2007.pdf. Acesso em: 12 fev. 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Escola como espaço sócio-cultural**. Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. Disponível em: <http://pimentalab.net/blogs/estagio1/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2011.

- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set/nov/dez, 2003, p.40-52. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: a história da violência nas prisões. Vozes, 1987.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n79/10847.pdf>. Acesso em: 7 de jan. 2012.
- OMOTE, S. Estigma no tempo de inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n03/v10n03a04.pdf>. Acesso em: 8 de mar. 2012.
- PAIS, José Machado. Introdução. In: PAIS, José M.; BLASS, Leila M. da Silva. **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo:Annablume, 2004, p.9-21.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.06, set/out/nov/dez, 1997, p.15-24. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a03.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.
- RANGEL, I. C. A. et al. Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades Pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008. Disponível em:
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1307/1717>. Acesso em: 24 fev. 2012
- SOARES, R. F. R; MEYER D. E. E. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas? **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a09.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.
- SPÓSITO, M. P. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPÓSITO, M. P. (coord.). **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p.07-25.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

CASOS DE ENSINO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA: OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NAS AULAS¹

Eliane Isabel Fabr²
Lílian Aparecida Ferreira³

INTRODUÇÃO

Os casos de ensino são registros, por meio de narrativa escrita, de um episódio ou acontecimento escolar, uma história narrada em primeira pessoa contada em detalhes que contenha informações sobre o contexto e sobre os personagens envolvidos e que permita diferentes análises. Eles aparecem no cenário educativo como uma estratégia rica tanto para a formação quanto para a investigação docente (KLEINFELD, 1992; ALARCÃO, 1996; NONO, 2002, 2004, 2005 e MIZUKAMI, 2002, 2004).

Acessar o pensamento do sujeito por meio da escrita, como ressalta Zabalza (2004), é um recurso bastante positivo para a compreensão das ações e expressões de quem escreve.

Zabalza (*apud* Yinger, 2004) apresenta algumas características do processo de escrever. Esclarece que é um processo multirrepresentacional e interativo. “No desenvolvimento da narração escrita, o escritor maneja diversas formas de acesso a realidade: faz, pensa e lida com imagens (olhos, mãos e ideias trabalham simultaneamente e em interação)” (p.43). Nesse sentido, ao escrever o narrador recria a experiência, a organiza e estrutura na produção da narração escrita.

O mesmo autor também destaca a estruturação deliberada do significado, “o significado, na escrita, não pode se sustentar em apoios não-verbais ou paraverbais como acontece na linguagem verbal: nesse caso, é unicamente a própria semântica e a sintaxe da narração que suportam o significado das mensagens”(p. 44). Assim, a escrita de um fato é pessoal, ao pensar, refletir, organizar e estruturar o sujeito expressa o seu pensamento e revela o que sente.

Baseado ainda no já referido autor, entendemos o valor da escrita e suas possibilidades como instrumento de pesquisa do pensamento do sujeito. Na educação, os casos de ensino tem sido utilizados como um recurso investigativo, buscando acessar o que o docente pensa. Outra estratégia que vem sendo utilizada pelos casos

¹Trabalho financiado pela FAPESP.

²Professora de Educação Física da prefeitura de Paulistânia/SP.

³Professora doutora, docente junto ao Departamento de Educação Física/Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru/SP.

de ensino refere-se ao processo formativo dos professores, ou seja, os casos produzidos podem ser utilizados em cursos de formação continuada na medida em que narram situações vividas por professores e permitem que os professores façam análises e reflexões acerca destes casos.

A presente pesquisa traz como nova proposta a construção e descrição de casos de ensino pelos próprios alunos, pretendendo assim identificar e analisar os episódios correspondentes às aulas de Educação Física escolar que ganham relevo na perspectiva discente.

Enfoca-se a valorização do modo de pensar do aluno entendendo que ele é o centro do processo educativo e, portanto, participa ativamente do mesmo. Suas percepções, atitudes, sentimentos e pensamentos poderão ser revelados através dos casos de ensino, podendo nos auxiliar na compreensão das inúmeras questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem da Educação Física na escola.

Neste sentido, o objetivo desta investigação foi analisar as histórias e episódios, chamados casos de ensino, em formato de narrativas, escritos por jovens alunos e alunas do Ensino Médio sobre os processos de exclusão nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa aqui empreendida foi a qualitativa de caráter exploratória. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que uma pesquisa qualitativa é descritiva e que os investigadores qualitativos “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”(p.48).

A pesquisa ocorreu, ao longo de nove meses, em duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo.

Os participantes do estudo foram 20 jovens alunos e alunas do Ensino Médio, o que resultou na produção de 20 narrativas em formato de casos de ensino.

Junto aos casos de ensino, foi realizada uma entrevista com cada participante, de acordo com o seguinte roteiro: 1.Esse episódio escrito ocorreu nesta escola? 2.Ocorreu em qual série e/ou nível de ensino? 3.Em sua opinião, esse caso se aproxima de uma situação de sucesso ou de fracasso? Por quê? 4.Issso contribuiu de forma positiva ou negativa para a prática da Educação Física na escola? Por quê?

Entremeio ao mosaico das narrativas e das entrevistas, nos mostrando uma diversidade de experiências e possibilidades de afastamento e aproximação dos

alunos às aulas de Educação Física, destacamos aqui neste texto somente as narrativas, em número de cinco, relacionadas aos processos de exclusão nas aulas de Educação Física.

Os dados foram analisados a partir de uma leitura intensa dos casos de ensino coletados articulada com autores que favoreceram o diálogo com a temática. Como sugere Zabalza (2004) na análise de narrativas escritas, é muito importante que sejam evitadas“(...) análises superficiais (tomando frases ou ideias de forma descontextualizadas) e evitar as análises meramente gramaticais dos textos” (p. 150).

Ainda, baseado no mesmo autor, “O que está em jogo, pelo menos neste caso, não é a qualidade da produção, mas sua riqueza expressiva”(p.151). Ademais, como a pesquisa qualitativa incorpora o sujeito participante em seu processo, ela capta suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, “[...] tal e como são expressas por eles mesmos” (GONZAGA, 2006, p.70), sendo estas construídas num contexto concreto que influencia e é influenciado pelo sujeito participante e pelo pesquisador.

PROCESSOS DE EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Após realizarmos uma minuciosa análise das narrativas, apresentamos os elementos de convergência que conseguimos evidenciar e que, ao serem reunidos, deram origem a categoria de análise denominada por Processos de Exclusão nas Aulas de Educação Física.

Os processos de exclusão na Educação Física estão relacionados com as situações nas quais os alunos são desencorajados a participar das aulas ou efetivamente deixam de participar das mesmas, tais situações, na maioria das vezes, são desencadeadas pelas relações que se estabelecem nas aulas, ou seja, com os colegas de sala, o professor, o conteúdo desenvolvido, as estratégias utilizadas.

Contudo, também podemos identificar um tipo de exclusão que se relaciona mais diretamente com uma autoexclusão, aquela na qual o próprio aluno se coloca numa condição de não participante, muito embora não possamos deixar de evidenciar que também neste caso há tantas outras interferências de processos excludentes nem sempre muito evidentes, mas significativos e resultantes da organização e dinâmica das aulas.

Foram cinco os casos de ensino que tematizaram a questão dos processos de exclusão nas aulas de Educação Física, todos narrados por jovens meninas. Arriscamos-nos a interpretar esta demarcação feminina apontando para o fato de que,

via de regra, são as meninas que sofrem um enfrentamento numericamente maior de exclusão nas aulas de Educação Física.

Essas questões relativas às diferenças dos gêneros aparecem constantemente nas aulas de Educação Física e, com muita frequência, indicando os meninos como superiores às meninas, o que critica Martinelli *et. al.*(2006), “No entanto, não há nada que garanta que os meninos são mais habilidosos que as meninas ou vice-versa, pois se tratasse de alguma atividade de dança, por exemplo, as meninas teoricamente apresentariam vantagens em relação aos meninos”(p.4).

Souza e Altmann (1999) convergem com Martinelli *et. al.*(2006) e também reforçam que nos esportes, por exemplo, a mulher se manteve por muito tempo como perdedora, pois era denominada como um corpo frágil e delicado, apenas ficando com aqueles esportes que não permitiam contato, ou então aqueles esportes que representavam leveza e docilidade, como o voleibol, as danças e as ginásticas.

Dos cinco casos que narraram a temática dos processos de exclusão, três evidenciaram situações vivenciadas pelas próprias autoras dos casos e dois narraram experiências que foram observadas e que se tornaram marcantes para elas.

Ganharam relevo as situações marcadas pela questão do gênero feminino e o futebol e pelas características corporais.

Com relação à questão do gênero feminino e o futebol, são significativos os dois casos de ensino apresentados abaixo:

Caso de Ensino: O preconceito nas aulas de educação física

“A aula começa mais uma vez, numa terça-feira na 8ª série. A professora Fátima entra na sala, faz a chamada e nos leva para a quadra, lá se dividem os times para se jogar futebol. Cada aluno ia escolhendo os seus times. Os meninos iam escolhendo: o Henrique, Maxwell, Gabriel e os outros... Porém, quando a professora Fabiana os mandava escolher as meninas para jogar eles sempre achavam ruim. Falavam que nós não sabíamos jogar, que éramos burras e nem sabíamos chutar a bola direito. Mas mesmo assim nós fomos e jogamos. Mostramos para os meninos que não são só eles que sabem jogar bola e sim que somos mulheres de encarar e que também sabemos jogar futebol. Mas sempre eles querem ser os melhores em tudo e que sabem de tudo. Tanto é que até hoje existe este tipo de preconceito nas escolas. E sempre Henrique, Maxwell, Gabriel querem mostrar que são melhores que Patrícia, Milena, Ariane, mas nós vamos vencer! Com a ajuda de nossa professora Fátima, esse preconceito irá acabar.”

Caso de Ensino: O futebol

“Em uma das poucas vezes que tentei participar das aulas de educação física fui ignorada ou maltratada, então resolvi que não iria mais participar. Em um dia os outros alunos estavam jogando futebol e eu cheguei e pedi para participar do jogo com eles, simplesmente fui ignorada porque não conseguia jogar direito e também por ser menina e não ter muita prática, mesmo assim não desisti, porque era louca para aprender a jogar. Fui até a professora Fernanda e então falei para ela: Professora,

quero jogar futebol com os outros. E também falei que queria jogar no time que tinha meus amigos, como o André, o Elcio, o Marcos e a Tânia, pois nesse time tinha uma menina. Então, depois de tanto insistir, a professora Fernanda falou com eles e consegui jogar um bom futebol e por fim meu time ainda acabou ganhando a partida.”

Como demarcam Souza e Altmann (1999), não podemos afirmar que as meninas são excluídas nas aulas de Educação Física somente pela questão do gênero, uma vez que tal exclusão também envolve o fato delas serem consideradas fracas e com pouca habilidade. Contudo, essa pouca habilidade ou pouca afinidade com práticas de jogos e esportes está atrelada ao cenário cultural que circunscreve as aprendizagens das meninas, demarcando um certo modo de sentir, pensar e agir.

Especificamente relacionado a este cenário cultural do qual se referem às autoras Souza e Altmann (1999), fica evidenciado a masculinização do conteúdo futebol nas aulas de Educação Física. A tradição cultural brasileira que prestigia a prática do futebol para os homens desde bebês nutre uma construção de sentido que invade a escola e que alimenta a resistência dos meninos em jogar com/junto as meninas, naturalizando este ponto de vista como se o mesmo fosse assim deste sempre. Isso acaba valendo tanto para os meninos quanto para muitas meninas que partilham desta naturalização aceitando, sem resignação, o cumprimento desta rotina.

No aspecto das características corporais ficam evidenciadas as situações de humilhação e fragilização de duas alunas e um aluno, chamados de gordinhos. Nos três casos há uma ridicularização efetivada pelos colegas na aula, tais alunos se tornam motivos de chacotas e sofrem situações de constrangimento como, por exemplo, apelidos maldosos. Estes mesmos alunos também se sentem expostos porque costumam ser escolhidos por último quando o professor solicita a divisão dos times esportivos.

Caso de Ensino (escola 2): *Bullying*

“Dia 23 de abril de 2006, na escola X. Os alunos da professora Elisa estão se preparando para ter uma aula prática de educação física na quadra. Essa turma do ensino fundamental era a 6ª série D, uma turma muito participativa, onde todos desenvolviam todas as atividades, incluindo os jogos, brincadeiras, danças, etc. Todos muito fanáticos por futebol. A professora dá a opção de escolha com relação ao que vão fazer durante a aula livre, que a turma ganhou devido aos excelentes números de notas altas. Todos escolhem o futebol. A professora nota que sempre durante as escolhas dos times, sobram dois alunos, um muito tímido, classificado como o “nerdi” da sala, e o outro que havia sido apelidado pela turma por “pão de queijo” por ser gordinho. Ela se choca pelo fato de seus alunos com 12 anos de idade ainda terem esse tipo de preconceito na cabeça. Com isso ela formula uma atividade de como mostrar para seus alunos que isso não deve ser feito, solicitando para a sala que pesquisem sobre o bullying. Quando ela fala essa palavra todos ficam intrigados, querendo saber o que é isso. Chega a sexta-feira, dia da outra aula de educação física

da semana, a professora entra na sala e pede para que os alunos comecem a expor sua pesquisas e cartazes, e em cima de tudo isso ela faz um debate no qual explica o que é o bullying e o mal que ele faz para as crianças que sofrem esse preconceito em sua vida escolar. Logo após, ela cita o caso de bullying que ela presenciou durante a aula anterior. Os alunos inconformados com suas atitudes, no mesmo momento, se arrependem e começam a pedir desculpas a seus coleguinhas, pois eles não sabiam o tamanho da gravidade desse tipo de “brincadeiras”, e o quanto isso pode frustrar e magoar as pessoas. Essa foi uma forma bem sucedida encontrada pela professora para acabar com o preconceito durante suas aulas. Se ela não tivesse apresentado o bullying para seus alunos, talvez até hoje eles ainda estivessem vitimando seus próprios amigos com uma coisa que eles nem sabiam que existia. Hoje seus alunos com seus já 16, 17 anos, dão palestras e orientam a nova geração que entra anualmente na escola para que eles não passem pelo o que eles passaram, tanto como agressores, ou vítimas. Eles fazem cartazes, conversam sobre o assunto frequentemente, e quando vêem esses tipos de atitudes acontecendo eles interferem, e explicam que essas ações não são corretas. Disso tudo, podemos concluir que muitas coisas dessa vida só necessitam que sejam apresentadas e ensinadas, pois um cidadão é formado de boas ações e caráter, sendo assim, se sempre nos preocuparmos com o bem estar do próximo o fluxo de vítimas de bullying tende a diminuir de uma maneira, que em breve estará escasso.”

Caso de Ensino (escola 1): Último ponto do jogo!

‘Érica era uma aluna bem dedicada na sala, na aula de educação física e adorava jogar vôlei. Desde que entrou para o ginásio de sua cidade ela fez o possível para entrar para o time de vôlei de sua classe. Mas sofria uma discriminação porque era gordinha, e por causa disso ninguém a aceitava no time. A professora Flávia resolveu então contrariar seu time e colocou Érica para treinar com as outras garotas. No começo foi difícil, mas suas colegas do time foram reconhecendo seu talento e dando uma forcinha para ela continuar. Eis que um dia sua pior rival da escola resolve entrar para treinar no time da sala oposta. Foi então que a professora Flávia marcou um amistoso contra a sala dela em uma das aulas de educação física. Foi marcado para a semana seguinte e Érica estava insegura e ao mesmo tempo feliz, pois mostraria a todos que era a melhor! O dia do amistoso chegou, e o jogo começou. Correu tudo bem, até porque Érica não entrou no começo do jogo. Ela estava ansiosa até que nos minutos finais a professora a colocou no time e disse para ela ir lá e acabar com a sua rival! Entrou no momento mais importante, o último saque era seu e se ela acertasse seria elogiada para resto da vida, mas se não acertasse seria um fracasso! Era por isso que ela ficava cada vez mais nervosa, entrou na quadra, olhou no olho de sua adversária e sacou... De repente... Érica fez o último ponto do jogo para o seu time e foi o maior show! As meninas do seu time a abraçaram e foi assim que ela ganhou a confiança de todos!’

Caso de Ensino (escola 2): Preconceito

“Tudo começou já na primeira série do primário. Célia era gordinha, e por isso os coleguinhas colocavam apelidos ofensivos nela. Como era uma escola com andares, ela deveria subir a escada até chegar em sua sala de aula, e tinha que subir com seus colegas para a sala, ela sempre ficava para trás, por não conseguir andar rápido. Célia não tinha muitos amigos, pois todos a ofendiam. Até que chegou um dia em que sua colega Laura não agüentava mais as humilhações que Célia sofria. Um dia na aula de educação física, a professora deu um jogo: “Queima”. Então a última a ser escolhida foi justamente Célia. E os colegas dela diziam: Vamos queimar a gordinha! Ela não consegue correr mesmo! Menos uma pra nos preocuparmos! Sai daí

gorda imprestável! Célia saiu chorando e correndo, então Laura foi atrás dela, a abraçou e disse: Você não é melhor nem pior que ninguém aqui, volta lá e mostra pra eles que você é capaz de queimar todos eles! Você não tem que se preocupar pelo jeito que você é, somente você tem que se aceitar, não dê ouvidos a estas pessoas. Então ela limpou o rosto e voltou para a quadra e queimou todos os que estavam lá. Desde este dia ela nunca mais foi deixada de lado, e nunca mais deixou ninguém desrespeitá-la.”

Assim como a questão do gênero, o aspecto das características corporais se revela como uma temática de intensa exploração cultural na contemporaneidade. Pela mídia televisiva ou escrita são inúmeras as propagandas, filmes e novelas nas quais o sujeito bem sucedido e bonito é o magro, transmitindo uma mensagem sublimar de que é este o modelo que deve ser seguido e almejado. Como se não bastasse à exclusão, há uma evidência concreta do desrespeito com o uso de apelidos maldosos que intimidam ainda mais os alunos a participarem da aula. A aula, assim concebida, se torna um terreno amedrontador para o aluno que sofre tais situações. Escapar dela, usando inúmeras justificativas, passa a ser uma alternativa para a minimização destes sentimentos tão ruins vividos por estes alunos.

Prado e Ribeiro (2010) afirmam que os temas relacionados aos corpos, gêneros e sexualidades são considerados muitas vezes inapropriados para serem discutidos na escola, o que é um grande equívoco. A escola deve ser um espaço fértil para estas discussões, uma vez que, de acordo com os mesmos autores: “A desnaturalização do que é próprio do homem ou da mulher pode auxiliar na compreensão das plurais maneiras de vivenciar as masculinidades e feminilidades”(p.408).

Ainda atrelada a essa questão de subjugar os alunos por seu nível de habilidade motora e considerar o corpo somente como entidade biológica, a educação física precisa adotar uma nova postura que valorize as meninas, os “gordinhos”, os “baixinhos”, os mais lentos, com o compromisso de ensinar bem para todos (DAOLIO; 1996).

Assim como os casos descritos pelos alunos, diversas situações que ocorrem durante as aulas de Educação Física poderiam ser consideradas como “estopim” para a exploração das questões sobre os processos de exclusão nas aulas. Cabe aos professores estabelecerem diálogos a partir desses conflitos, de modo que possam ser construídas novas formas de pensar, resultando numa ação de entendimento, reconhecimento e valorização da diferença como diferença e não como inferioridade.

Concordamos com Rangel (2006) ao defender que o preconceito e a exclusão são questões que não podem ser ignoradas, pois “o (a) professor(a) nunca pode se

omitir frente às questões valorativas, assim, tão importante quanto planejar ações para eliminar o preconceito, é não se omitir frente as manifestações de discriminação e exclusão que possam ocorrer em aulas”(p.4).

Vale destacar que os cinco casos analisados aqui foram escrito por meninas dos quais dois foram considerados pelas autoras como uma situação de fracasso justamente por causa do preconceito. Podemos considerar que os episódios contribuíram para o afastamento de tais alunas dos conteúdos da educação física, pois foi constatado nas entrevistas que após o ocorrido elas passaram a participar menos das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos de ensino produzidos se mostraram como potenciais instrumentos de investigação do pensamento discente e das experiências vividas nas aulas.

Ficou constatado que a questão do preconceito com as meninas no futebol resultando na exclusão, exposição ou humilhação delas na aula ainda está presente na educação física escolar. Esses processos de exclusão deixam marcas na trajetória escolar destas alunas e alunos vítimas de atitudes preconceituosas e ainda, em alguns casos, o ocorrido acaba contribuindo para o afastamento discente dos conteúdos desenvolvidos por este componente curricular ou das próprias aulas de educação física de um modo geral.

É necessário que o professor esteja atento às situações de exclusão que ocorrem em suas aulas. Essas questões precisam ser discutidas com os alunos e trabalhadas juntamente com os conteúdos das aulas para que assim sejam minimizadas e até finalmente possam não fazer mais parte do cenário da educação física.

Uma das lições dos casos de ensino aqui apresentados é de que estas evidências podem auxiliar os professores de Educação Física na reconstrução de seus modos de ação, validando formas positivas de atuar e novas “pistas” (estratégias/conteúdos...) para a minimização/superação de situações negativas vividas em aula.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C. E BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.).

Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006, p.65-92.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. Os casos como estratégia de Supervisão Reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão**. Porto Editora, LTDA. 1996, p.151-170.

KLEINFELD, J. Learning to Think Like a Teacher. The Study of Cases. In: SHULMAN, J. H. **Case Methods in Teacher Education**. Teachers College Press, Columbia University New York and London, 1992, p.33-49.

MARTINELLI, C. R. *et. al.* Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. V. 5, n. 2, 2006.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando Professoras no Ensino Médio por meio de Casos de Ensino. In.: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002, p.139-160.

_____; _____. Sobre casos de ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAN, M. (Orgs.). **Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos: Rima, 2004.

OLIVEIRA, R. C. “Não levo jeito professor...” In: DAOLIO, J. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. GEPEFIC-Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura; Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.87-100.

PRADO, V. M.; RIBEIRO, A. I. M. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, Abr/Jun, 2012.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12. n.1. p.73-76, jan/abr. 2006.

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

ANÁLISE DO ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

*Célia dos Santos Moreira¹
Vanessa Daiana Pedrancini²*

INTRODUÇÃO

O movimento CTS³ (Ciência, Tecnologia e Sociedade) teve suas origens em 1960 e 1970, o qual resultou em uma sociedade categoricamente preocupada com os malefícios em torno da ciência e da tecnologia com relação à degradação ambiental, bem como ao seu vínculo no desenvolvimento da guerra como, por exemplo, com a produção de bombas atômicas. A partir desses questionamentos, movimentos sociais (ecologistas, pacifistas e contraculturais) e organizações acadêmicas começaram a tomar corpo em prol de uma educação científica e tecnológica com o objetivo de alterar a ideia de que o avanço da ciência e da tecnologia irão sempre resolver problemas ambientais, sociais e econômicos (PINHEIRO et al., 2007; AULER, 2002; FONTES; SILVA, 2004).

Com todas essas mudanças culturais, houve a necessidade de inserir os objetivos desse movimento nas grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio, mais especificamente no Ensino de Ciências, com o intuito de capacitar os alunos para a interpretação e resolução de problemas sociais relacionados à ciência e tecnologia, administração de suas consequências e participação nas tomadas de decisões sociais nesse âmbito, ou seja, proporcionar aos educandos, por meio do Ensino de Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), uma Educação Científica e Tecnológica (TEIXEIRA, 2003; SANTOS, 2005; AULER, 2007; CHASSOT, 2010).

Para tanto, é indiscutível o primordial papel da escola em formar cidadãos preparados para o exercício da cidadania, assim como o desenvolvimento de uma consciência ética responsável para tomar decisões pertinentes aos problemas apresentados na sociedade. Zuin et al (2008) reconhecem a importância das

¹Professora de Ciências da Escola Polo Municipal de Educação Infantil e Fundamental José de Alencar, localizada no município de Japorã/MS; E-mail: celia_japora@hotmail.com.

²Professora do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Unidade Universitária de Mundo Novo; GEAMBE-Grupo de Estudos em Ciências Ambientais e Educação; Doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP; E-mail: vapedrancini@yahoo.com.br.

³ Alguns autores também utilizam a sigla CTSA (Ciência/Tecnologia/Sociedade/Ambiente) ao se referirem a esse movimento por considerarem as relações entre as questões ambientais e ciência-tecnologia-sociedade.

instituições de ensino na construção do conhecimento e atribuem a esta o único contato talvez que alguns cidadãos têm com conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, um dos principais enfoques previstos para o ensino médio é o de preparar o aluno para a vida, de forma que, a partir dos conhecimentos adquiridos, ele consiga relacioná-los com o contexto científico-tecnológico e social no qual está inserido, além de desenvolver competências e habilidades que sirvam para apoiá-lo em decisões pertinentes à vida social, política, econômica e cultural (BRASIL, 1999; PINHEIRO et al. 2007).

Contudo, Chassot (2010) enfatiza que, na prática pedagógica, é importante os professores passem de meros informadores de conhecimentos para formadores de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente e que atuem como elementos participantes nas decisões de ordem política e social que influenciarão o seu futuro e o dos seus filhos. “[...] Num repensar do tempo de escola, defende-se não mais **aprender paraparticipar**, mas **aprenderparticipando**” (AULER, 2007, p. 16).

Para o desenvolvimento dessa prática pedagógica, o livro didático é de suma importância, pois, por muitas vezes, ser o único recurso disponibilizado pelo governo, tornando-se o principal material de apoio aos alunos e professores (VASCONCELOS; SOUTO, 2003). “Assim, o livro utilizado deve ser o mais abrangente possível, deve dar orientações adequadas e convenientes para quem dele se utilize” (SÁ, 2006, p.118).

Contemplar uma visão pautada pelas relações Ciência, Tecnologia e Sociedade auxilia o desenvolvimento de um cidadão crítico, atuante, envolvido com a sociedade em que está inserido. Assim é de grande valia que os livros didáticos se apoiem em tais pilares na tentativa de atingir todos os objetivos por que prima à educação atual (SÁ, 2006, p. 118-119).

Entretanto, como observado por Sá (2006) em sua pesquisa, os livros mais utilizados pelos professores de química estavam aquém das expectativas das relações CTS. Sobre este aspecto, Santos (2006, p.100) observa que “É preciso rever esse recurso disponível nas escolas, pensando-o de forma articulada com a realidade do aluno, de modo que ele tenha real serventia, ajudando o aluno a buscar respostas para suas indagações”.

A análise de livros didáticos, portanto, torna-se fundamental e, também, deve focar na apresentação de uma proposta de trabalho que estimule, no aluno, o desenvolvimento do senso crítico, além do raciocínio, capacidade de trabalhar em grupo, valores éticos e culturais (TIZIOTO; ARAUJO, 2008). Dessa forma, este trabalho teve como objetivo verificar se o enfoque CTSA é contemplado nos livros

didáticos de biologia do Ensino Médio nos conteúdos referentes à genética, bem como analisar como se dá essa abordagem.

METODOLOGIA

A obra escolhida para a presente análise foi publicada no ano de 2010 e é uma coleção que contém três volumes, um para cada ano do ensino médio. Esta obra foi escolhida pelo fato de ser um dos livros analisados e aprovados pelo PNLDEM e divulgados no Guia de Apoio Didático de 2011, sendo, conseqüentemente, utilizado por várias escolas do Brasil⁴.

De acordo com a finalidade desta pesquisa, foi analisado o volume 3 da coleção, o qual aborda o tema Genética em 5 capítulos. Este tema foi escolhido por fazer parte de uma área que tem apresentado grandes avanços científicos e tecnológicos que estão presentes no cotidiano, fazendo parte da vida das pessoas e promovendo várias discussões e debates de ordem religiosa, ética, política, social e, até mesmo, mudanças na forma de pensar dos indivíduos. Tizioto e Araujo (2008) exemplificam como a genética está presente nas atuais biotecnologias e como as aplicações destas estão presentes no cotidiano das pessoas:

[...] Cujas aplicações têm possibilitado o diagnóstico e tratamento mais preciso de doenças, [...] produção de bebidas alcoólicas, queijos, pães, antibióticos, vacinas, combustíveis [...]. Atualmente, a biotecnologia está associada às novas tecnologias que envolvem a engenharia genética [...] são exemplos da aplicação destas, os alimentos transgênicos, a inseminação artificial [...] tratamento de infertilidade etc (TIZIOTO; ARAUJO, 2008, p. 148).

Para elaboração dos quesitos utilizados para a análise do livro, utilizou-se como fundamentação o Guia de Livros Didáticos de Biologia -2012 (BRASIL, 2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1999) e Sá (2006). Os quesitos formulados seguem descritos abaixo:

- 1) É possível compreender a Ciência e a Tecnologia como construções humanas e como partes integrantes da cultura humana contemporânea?
- 2) A Biotecnologia está evidente como um meio de preservar e prolongar a vida humana ao possibilitar a prevenção, diagnóstico e tratamento de doenças?

⁴Não será divulgado o nome dos autores do livro didático analisado, bem como da editora que publicou a coleção por questões éticas.

3) O livro possibilita uma análise crítica dos efeitos positivos e negativos no ambiente dos conhecimentos biológicos e tecnológicos relacionados à área da medicina e da agricultura?

4) Possibilita ao aluno a participação no debate de temas polêmicos contemporâneos que envolvem os conhecimentos das áreas de biologia como uso de transgênicos, clonagem, reprodução assistida, entre outros avanços na área da genética presentes no cotidiano?

5) O livro aborda assuntos atualizados sobre o avanço da ciência e o desenvolvimento tecnológico manifestados nos diversos meios de comunicação (televisão, internet, jornal, revistas)?

6) Abrangem questões sociais, políticas e éticas relacionadas a biotecnologia na área da genética?

7) Os textos mostram os avanços tecnológicos e biotecnológicos que os alunos utilizam no seu cotidiano?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia está relacionado a diversos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais, que interferem diretamente na cultura da sociedade. Reconhecendo esses valores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem inserir nas grades curriculares a relação CTSA a fim de alfabetizar cientificamente os cidadãos (TEIXEIRA, 2003; SANTOS, 2005; AULER, 2007; CHASSOT, 2010), preparando-os para exercerem sua cidadania de forma responsável, reconhecendo as consequências dos avanços científicos e tecnológicos para a sociedade (SANTOS; MORTIMER, 2001).

Por meio dos quesitos analisados, no livro didático selecionado, contemplando o tema 'genética', foi constatada a importância do homem na construção da ciência e da tecnologia ao longo das décadas ao serem demonstradas, no decorrer dos capítulos investigados, as aplicações da genética. Esse fato pode ser observado no trecho abaixo retirado do livro analisado:

Tais descobertas aliadas as técnicas modernas permitiram ao homem contemporâneo, grandes avanços nas áreas da medicina e agricultura interferindo diretamente na cultura da sociedade (---⁵, 2010, p. 10).

⁵O nome dos autores do livro didático analisado não será divulgado por questões éticas.

Uma das consequências da progressão científica e tecnológica foi a promoção da Biotecnologia na qual ocorre a manipulação de genes dos seres vivos, resultando em diversas técnicas modernas na área da medicina como “inseminação artificial, a terapia gênica, o projeto genoma, proteínas terapêuticas, tratamento de infertilidade [...]”, etc. (TIZIOTO; ARAUJO, 2008, p. 148). Todas essas obtenções da biotecnologia nos remetem ao segundo quesito desta pesquisa, para o qual foi obtida resposta positiva por enfatizar os avanços biotecnológicos como meios de preservar ou prolongar a vida humana ao possibilitar prevenção, diagnóstico e tratamento de doenças. Podemos constatar essa afirmação ao observarmos um trecho dos textos analisados:

A engenharia genética “biotecnologia” abriu novas perspectivas à medicina; não só pela possibilidade de produção de remédios, mas também pelo controle dos genes que causam doenças hereditárias. Muitas moléstias já estão devidamente estudadas, e os genes ou cromossomos responsáveis já foram localizados [...]. Em muitos casos é possível reconhecer precocemente uma doença hereditária e tomar medidas preventivas (-----, 2010, p. 10 - 12).

É plausível que a Ciência, aliada a Tecnologia, trouxe muitas melhorias para a qualidade de vida humana. Porém, não podemos ensinar nossos alunos a relacionarem o desenvolvimento científico e tecnológico com os fatores sociais e ambientais, e vice-versa, destacando somente as vantagens proporcionadas por esses avanços. É necessário que o estudante saiba identificar as implicações desses avanços na sociedade, separando o certo do errado e o bem do mal para, assim, construir sua opinião de acordo com diferentes valores (TRIVELATO, 1999). Esses confrontos são citados por Sá (2006), a qual ressalta a importância da alfabetização científica:

É importante perceber que a boa ou má utilização da Ciência é uma questão ideológica só resolvida com a interferência de uma sociedade bem informada, crítica, ética e atuante, que questione posições, que avalie ideias e que perceba as implicações sociais do conhecimento científico (SÁ, 2006, p. 17).

Analisando o terceiro quesito sobre os efeitos negativos e positivos dos conhecimentos biológicos e tecnológicos da medicina e agricultura sobre o ambiente, foi observado que em nenhum momento os autores se preocuparam em abordar os efeitos negativos. Nos capítulos analisados, somente são destacadas as vantagens que os avanços científicos e tecnológicos na área da genética trazem para a humanidade, entretanto, esses progressos acarretam transformações nos ambientes

naturais causando modificações estruturais e fisiológicas deste e dos seres vivos que o habitam. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), direcionadas às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, evidenciam a importância de se abordar em sala de aula as consequências dos avanços da Ciência e da Tecnologia ao ambiente:

[...] É preciso que os alunos tenham conhecimentos dos efeitos perturbadores e danosos dos avanços biotecnológicos a vida moderna como: Reconhecer o papel dos antibióticos na preservação da vida e, ao mesmo tempo, as alterações que esses medicamentos vêm introduzindo nas populações microbianas ou, ainda, compreender a importância do uso de defensivos agrícolas para a produção de alimentos e os efeitos danosos dessas substâncias nos ecossistemas [...] (BRASIL, 2002, 37).

Entretanto, dentre tantos temas polêmicos contemporâneos originados da aplicação da genética como, por exemplo, transgênicos e outros organismos geneticamente modificados, clonagem molecular e projeto genoma humano, somente o uso de transgênicos é contemplado nessa análise. Contudo, esse assunto é tratado com pouca ênfase e de forma superficial, abrangendo somente os aspectos positivos destes, não apresentando as polêmicas que cercam essa biotecnologia entre ambientalista e agricultores. Podemos constatar com respaldo nos PCNEM que a falta de informação impossibilita o aluno de obter uma visão holística sobre o assunto, privando-o de ferramentas para o desenvolvimento de juízos de valor e posicionamento crítico nos assuntos polêmicos da sociedade atual (BRASIL, 1999).

A inserção das relações CTSA no currículo escolar propicia o ensino por meio de resoluções de problemas, de confrontos de pontos de vista e de análise crítica de argumentos (AMARAL et al 2009, p. 3). Em suas orientações aos conteúdos dos livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam que é imprescindível inserir a relação CTS, no Ensino de Ciências Naturais, de forma contextualizada, ou seja, relacionando-os com a realidade sociocultural do aluno e com situações-problema que abram espaços em sala de aula para discussões sobre as aplicações e implicações dos desenvolvimentos advindos da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1998).

No entanto, estes assuntos contemporâneos são apresentados de forma resumidos nos capítulos analisado sobre genética, privando os alunos de informações necessárias para seu entendimento, já que esses são assuntos complexos e exigem muitas leituras. Isso nos remete a valorizar a busca por diferentes recursos didáticos

utilizados em sala de aula por professores a fim de enriquecer a aprendizagem dos alunos (CARVALHO, 1987).

Com ressalva ao progresso da C&T, Pedrancini (2008) salienta que os atuais avanços biotecnológicos têm afetado a vida das pessoas, bem com originado discussões nos âmbitos religioso, ético, político, social e filosófico (PEDRANCINI, 2008).

No sexto quesito foram observadas questões sociais, políticas e éticas relacionadas à biotecnologia. Com relação à questão social foi averiguado que, pelo fato de abordar somente as vantagens que a biotecnologia traz na área da medicina e agricultura, os textos não possibilitam que o aluno desenvolva um senso crítico sobre as aplicações e implicações da biotecnologia para a sociedade em que estão inseridos, fato este que repercute negativamente em sua capacidade de participar das tomadas de decisões públicas. O aspecto político ou econômico é abordado através dos benefícios que o melhoramento genético causa em plantas e animais. Apesar de não falar explicitamente nos textos, subentende-se que todas essas vantagens biotecnológicas concorrem para uma melhoria da economia do país, induzindo o aluno a concordar com essas vantagens:

A pecuária também tem se beneficiado com os avanços genéticos, que facilitam a seleção e o melhoramento de raças de animais com finalidades bastantes específicas, como criação de animais para tração e produção de leite, carne ou lã (-----, 2010, p. 11).

Os aspectos éticos da ciência e biotecnologia não são discutidos. Ao contrário do observado, de acordo com PCN+, uma das competências na área da Biologia que os alunos devem desenvolver durante o Ensino Médio é “Reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 40).

Com relação aos avanços (bio)tecnológicos que os alunos utilizam no seu cotidiano, os textos dos capítulos analisados descrevem vários melhoramentos genéticos de animais e plantas, mas não são utilizados exemplos que os alunos têm contato no seu dia a dia como rótulos de alimentos que alertam a presença de transgênicos e outros. Seria ideal, para o aluno, que se ilustrassem exemplos de avanços tecnológicos utilizados habitualmente na escola em que estuda, em sua casa ou grupo social e cultural do qual faz parte, pois quando vivenciamos teorias na prática obtemos melhores resultados na aprendizagem.

Apesar das exigências em se trabalhar o enfoque CTSA em sala de aula, estudos mostram que este aspecto ainda é deficiente nos currículos escolares, visto

que os alunos apresentam grande dificuldade em relacionar Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (RODRIGUES et al., 2008). Segundo Zoller (1993 apud SANTOS; MORTIMER, 2001, p.99), para tomarem decisões pertinentes na sociedade é necessário que os alunos desenvolvam critérios como: “reconhecimento da existência de um problema, [...] apreciação do significado e sentido das soluções alternativas, processamento para solução do problema [...]”. Os problemas apresentados pelos alunos em compreender o ensino CTSA nos sugere que:

[...] A intervenção sob o enfoque CTSA deve ser contínua, mais abrangente e que privilegie o entendimento da inter-relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e as questões ambientais, além de requerer uma ação conjunta entre os professores das diversas disciplinas, para um plano mais eficaz e que contemple diversos aspectos típicos dessa abordagem (SILVA; ARAÚJO, 2011, p. 5).

Apesar de passar por um processo criterioso em suas escolhas, alguns livros didáticos atribuem à ciência um conceito de inalterada, algo acabado, “elaborado por mentes privilegiadas, desprovidas de interesses político-econômicos e ideológicos, ou seja, que apresenta o conhecimento sempre como verdade absoluta, desvinculado do contexto histórico e sociocultural” (NETO; FRACALANZA, 2003, p.5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise dos capítulos sobre genética, do livro em questão, observa-se que somente as aplicações e, conseqüentemente, as vantagens da ciência e da tecnologia são destacadas. Além disso, valores éticos e morais, bem como temas polêmicos contemporâneos que são divulgados constantemente nos diversos meios de comunicação, não são abordados, impossibilitando que os alunos formem sua opinião sobre o assunto de forma crítica.

Portanto, os capítulos do livro didático analisado possuem alguns elementos CTSA, porém, nem todos os aspectos são contemplados, apesar desse material didático ter passado por um processo avaliativo. Isso vem fortalecer a importância do professor refletir e analisar criticamente os livros didáticos que chegam à escola, não utilizando apenas esse material de apoio para a organização e desenvolvimento de sua aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. L. C; XAVIER, E. S; MACIEL, M. L. Abordagem das relações Ciência/Tecnologia/Sociedade nos conteúdos de funções orgânicas em livros didáticos

de química do ensino médio. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 14, n.1, p. 101-114, 2009.

AULER, D. Enfoque Ciência- Tecnologia- Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Revista Ciência & Ensino**, v.1, novembro de 2007.

AULER, D. **Interações sobre Ciência – Tecnologia – Sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. 208 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências Naturais.) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: Programa Nacional do Livro 2012: Biologia**. Brasília: SEB/MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: SEMT, 2002.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os Estágios na Formação do Professor**. São Paulo – SP: Livraria Pioneira Editora, 1987.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

FONTES, A; SILVA, I. R. **Uma nova forma de aprender ciências: A Educação em Ciência/Tecnologia/Sociedade (CTS)**. Portugal: ASA Editores, S.A.

NETO, J. M; FRACALANZA, H. O Livro Didático de Ciências: Problemas e Soluções. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

PEDRANCINI, V. D. **A Organização do Ensino de Biologia e o desenvolvimento do Pensamento Conceitual**. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência e o Ensino de Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, F. R. M. C; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Revista Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

RODRIGUES, M. H. F; VEIGA, J. S; ARAUJO, M, S. T. Uma análise qualitativa sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino Médio: Um estudo de caso. In: ENCONTRO DE ENSINO DE FÍSICA, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CIDADANIA, XI **Anais...**, 2008.

SÁ, M. B. Z. **O enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade nos textos sobre radioatividade e energia nuclear nos livros didáticos de química**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SANTOS, C. H. V. **História e Filosofia da Ciência nos Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: análise do conteúdo sobre a origem da vida**. 2006. 106 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

SANTOS, M. V. N. E. M. Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS. Rumo a “novas” dimensões epistemológicas. **RevistaCTS**, v. 2, n. 6, p. 137-157, 2005.

SANTOS, W. L. P; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para Ação Social responsável no Ensino de Ciências. **Revista Ciência & Educação**, v.7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SILVA, P. A. V. B; ARAÚJO, M. S. T. Abordagem de temas de Educação Ambiental sob o enfoque CTSA no Ensino Médio. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, XIX, 2011, Manaus-AM. **Anais...**, 2011.

TEIXEIRA, A. P. M. M. Educação Científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do Movimento C.T.S no Ensino de Ciências. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TIZIOTO, C. P; ARAUJO, N. N. S. E. Fertilização in vitro e Bioética nos livros didáticos. IN: ARAUJO, E. S. N. N; CALUZI, J. J; CALDEIRA, A. M. A. (Orgs). **Práticas Integradas para o Ensino de Biologia**. São Paulo: Escrituras, 2008, p. 147 – 166.

TRIVELATO, S. L. F. A Formação de Professores e o enfoque CTS. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 24, p. 205 - 208, 1999.

VASCONCELOS, D. S; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental - proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

ZUIN, V. G; FREITAS, D; OLIVEIRA. M. R. G; PRUDÊNCIO, V. A. C. Análise da perspectiva ciência, tecnologia e sociedade em materiais didáticos. **Revista Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 56-64, 2008.

A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS INTENCIONALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

*Elisabete Aparecida Rampini¹
Maria Inês dos Santos de Freitas Petrucci Rosa*

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se a partir da pesquisa concluída em 2011 que investigou as práticas identitárias docentes apresentadas no Caderno do Professor² e r como os professores as consumiam. A problemática do trabalho se articula com os temas: currículo, cultura, política educacional, e práticas identitárias e como esses estão amalgamados no fazer cotidiano na escola.

As reformas educacionais vem ocorrendo mais contundentemente a partir da década de 90 em vários países após o advento da globalização. A internacionalização do capital trouxe novas demandas em vários setores e principalmente na Educação, uma vez que o currículo escolar é um instrumento caro para as demandas do mundo mundializado. A partir de então houve mudanças culturais não só nas escolas, mas na maneira de pensar, sentir e agir das pessoas habitantes do mundo global.

Na Educação aconteceu A Conferência Mundial de Educação para todos em 1990, realizada em Jomtien, organizada pela UNESCO - Organização das Nações Unidas. E cento e cinquenta e sete países discutiram quais seriam os rumos da Educação do século XXI. As principais determinações e objetivos traçados neste evento foram acatadas por diversos governos, inclusive o Brasil que construíram as Leis das Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

No Brasil uma das reformas importantes na Educação ocorreu no governo Fernando Henrique, com a atuação do Ministro da Educação, Paulo Renato idealizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que aconteceu de 1995 a 1997, construídos por grupos de acadêmicos e educadores, chegando nas escolas entre 1999 e 2000. O documento oficial tinha por objetivo, segundo o MEC, de garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições

¹UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - (UNICAMP) FACULDADE DE EDUCAÇÃO - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DEPRAC - GRUPO: PHALA - ÁREA DE PESQUISA.
beterampini@yahoo.com.br

²Material distribuído pela rede pública paulista para os professores em 2008, e 2009 surge o Caderno do aluno. Neste Caderno do Professor estava contido os conteúdos de cada bimestre dentro de cada disciplina, juntamente com orientações para o comportamento do professor durante as aulas.

socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir de um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. E traziam como novidade o currículo por competência.

Alguns elaboradores dos documentos oficiais, mais tarde fariam parte da elaboração da "Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo" em 2008.

Os autores escolhidos por mim são: Michel de Certeau que contribui com a teoria de consumo, táticas de resistência e estratégias. Walter Benjamin atua na metodologia da minha pesquisa, pois trabalho com a ideia das narrativas benjaminianas.

FRAGMENTO: O CASO DA NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Analiso aqui a Nova Proposta Curricular juntamente com o currículo em relação ao Ensino Médio, e, em especial o Caderno do Professor nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio.

A Nova Proposta Curricular nasce do desejo do governo paulista primar pela qualidade de ensino, então vários discursos sobre os resultados das avaliações externas: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP³, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁴, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁵ apresentam resultados não satisfatórios, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir daí o governador publica as dez metas para a Educação que deveria ser cumprida até 2010.

O primeiro material entregue foi a Revista do Professor apresentado pela Maria Inês Fini, coordenadora geral do projeto, disse que foi distribuída em todas as escolas da rede pública paulista e, logo a seguir foi entregue aos alunos o Jornal do Aluno que

³SARESP - é uma avaliação de múltipla escolha para os: 3º, 5º, 7º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e foi criada pelo governo Mario Covas, em 1996, contempla conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática e em anos alternativos é incluído Geografia e História e Ciências ou Física, Química, Biologia para o Ensino Médio. disponível em: www.saopaulofazescola.sp.gov.br.

⁴SAEB - foi criado em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/>

⁵ENEM - é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país e seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). A prova foi criada em 1998, sendo usada inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional. Teve sua segunda versão iniciada em 2009, com aumento do número de questões e utilização da prova em substituição ao antigo vestibular. disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino

era um material didático de revisão nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, todas as disciplinas trabalharam este material durante 45 dias.

Durante a Nova Proposta Curricular e o Currículo ocupei várias cadeiras como: professora, coordenadora, diretora e vice diretora, e diante desses vários lugares, assumindo múltiplas identidades, me senti deverasmente incomodada e nesta busca, a investigação sobre a elaboração, construção e aplicação deste material pareceu-me instigante.

A Proposta Curricular ora discutida apresenta como princípios centrais: “[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho”, (SEE/SP, 2008a, p. 11).

A proposta curricular que em 2009 se consolidou como Currículo e fez parte de um pacote político que continha como elemento norteador; a meritocracia. Os salários dos professores e funcionários da escola estão ligados a um bônus que tem como critério de pagamento os resultados da avaliação externa; SARESP. Essa avaliação apresenta questões que estão colocadas no Caderno do Professor e do Aluno elaborados por grupos de acadêmicos contratados pela secretaria de educação do Estado de São Paulo.

O objetivo principal desta investigação foi analisar o Caderno do Professor de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio, focando nas práticas identitárias docentes que ali estão contidas e se nossos docentes as consomem, a partir da teoria de Michel de Certeau (1994).

METODOLOGIA

Essa pesquisa foi elaborada em dois momentos: 1. análise do Caderno do Professor do Ensino Médio nas disciplina de Língua Portuguesa e Matemática da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo e, 2. As entrevistas realizadas com professores experientes do Ensino Médio que estavam atuando como docentes na rede pública no momento da reforma e antes dela. Foram examinados 24 Cadernos do Professor, sendo 4 de Língua Portuguesa para cada série e cada bimestre e 4 de Matemática para cada série e cada bimestre.

A análise se deu a partir da seguinte questão: Que professor é desejado pela política recente no discurso presente nos textos que compõe o Caderno do Professor? A seguir escrevo alguns trechos dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática.

Apresente a seus alunos um trecho de *Memórias sentimentais de João Miramar*, de Oswald de Andrade:

Botafogo etc.

Beiramarávamos em auto pelo espelho de aluguel arborizado das avenidas marinhas sem sol. Losangos tênues de outro bandeiranacionalizavam o verde dos montes interiores. No outro lado da baía a serra dos Órgãos serrava. Barcos. E o passado voltava na brisa de baforadas gostosas. Rolah ia vinha derrapava entrava em túneis. Copacabana era veludo arrepiado na luminosa noite varada pelas frestas da cidade.

ANDRADE, Oswald de. *Memórias sentimentais de João Miramar*. São Paulo:Globo, 2004.

Pergunte a seus alunos o que entenderam do texto. **Acolha** bem as críticas, afinal, é um texto de difícil compreensão. **Concentre**, no entanto, o olhar de seus alunos nos neologismos do texto...

...**Anote** também alguma situação específica, positiva ou não, que considerar interessante e que pode ter reflexos no futuro.(Caderno do Professor: Língua Portuguesa, 2ª série, 4º bimestre, 2008, p. 11)

Atividade 2

Anote na lousa: " Eu vou a festa"(Caderno do Professor:Língua Portuguesa, 2ª série, 4º bimestre, 2008, p. 18)

Sondagem

Pergunte a seus alunos quem planeja fazer faculdade na continuação de seus estudos. Quem pretende fazer no futuro imediato, assim que terminar o Ensino Médio, e quem pretende fazer no futuro próximo, dando uma pausa nos estudos. **Mostre** genuíno interesse em ouvir os seus alunos. Quer saber que cursos pretendem fazer e por quê. **Pergunte** sobre onde pretendem estudar e por quê.

Perguntem-lhes também se têm medo do vestibular. E do Enem?Ao final, **explique** que esta Situação de Aprendizagem tem como foco principal os exames de acesso ao Ensino Superior.(Caderno do Professor:Língua Portuguesa, 3ª série, 2º bimestre, 2008, p. 20)

Atividade 4

Peça à classe para comentar exatamente o que é solicitado ao aluno. O que o candidato ao exame vestibular deve fazer.Na sua consideração não deixe de perguntar:

- O que é uma dissertação?
- O que é em prosa?
- O que são argumentos?
- O que deve ser feito e o que deve ser evitado?
- O que é modalidade padrão da língua portuguesa?(Caderno do Professor:Língua Portuguesa, 3ª série, 3º bimestre, 2008, p. 14-15)

Fica bastante claro a imagem que o professor assume nestes cadernos. Todos os comandos endereçados ao professor estão no imperativo, o professor apresentado

aqui é um professor prático, ou seja, executor de tarefas. Um professor que é controlado a todo momento e incapaz.

Apresentaremos agora a disciplina de Matemática:

“A análise combinatória trata dos problemas que envolvem a contagem de casos em situações de agrupamentos de determinado número de elementos, como calcular, por exemplo, quantos grupos de 3 pessoas podem ser formados a partir de 6 indivíduos disponíveis; quantos gabaritos diferentes podem ser feitos em uma prova do tipo teste com 10 questões e 5 alternativas cada, ou quantas filas diferentes podem ser formadas permutando a ordem de 7 pessoas. Há infinitas possibilidades de agrupamentos, dependendo das condições a serem respeitadas pelos elementos do grupo formado”.(Caderno do Professor – Matemática - 2a. Série – 3o. Bimestre- 2008, p. 22).

“Solicitação para que os alunos elaborem situações-problema envolvendo cálculo de probabilidades com base em contextos livres ou determinados pelo professor. Essas situações poderão ser trocadas entre alunos para que um resolva o problema proposto pelo colega e para que, ao final, as soluções possam ser avaliadas pelo criador. De qualquer maneira, não há motivo para esgotar por completo o estudo dos casos de probabilidade nesse momento visto que serão retomados adiante no curso, com a inclusão do raciocínio combinatório”.(Caderno do Professor – Matemática - 2a série – 3o. Bimestre, 2008, p. 48)

Podemos analisar aqui a imagem do professor que aparece é, com pouco conhecimento em Matemática, um sujeito que necessita de explicação sobre cada conteúdo, há uma diferença no momento de dirigir-se ao professor entre o Caderno de Língua Portuguesa e Matemática, nesse não há verbos imperativos para falar com o professor, mas ao mesmo tempo o docente é apresentado aqui como alguém desprovido de conhecimento em Matemática.

Em suma, é constante o aparecimento de processos identitários que chama o professor para servir e ficar dependente dos Cadernos.

CONTANDO HISTÓRIAS...

A segunda escolha foi pelas narrativas como método, contemplando a experiência docente. Foram entrevistados professores de três escolas, duas na mesma cidade e outra em uma cidade próxima, dez professores. A questão central que orientou as entrevistas foi: **Conte suas experiências sobre suas práticas pedagógicas, antes e depois do Caderno do Professor. Houve mudanças?**

Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas onde eles lecionavam, apenas uma entrevista ocorreu na casa da narradora, por escolha dela. As narrativas foram feitas em áudio e transcritas posteriormente. Aqui apresento os narradores que participaram da pesquisa. Cada um deles tem nome de flores, pois foi pedido de uma delas, a Rosa.

Camélia – professora de Matemática. Professora há três anos, trabalha em escolas particulares e publica, nos dois níveis de ensino: Ensino Médio e Fundamental II. Professora não efetiva.

Rosa – professora de Português. Professora há vinte e dois anos, trabalha somente em escolas públicas e no Ensino Médio. Professora Efetiva.

Gerânio – professor de Matemática. Professor há dezenove anos, já trabalhou em escolas particulares, hoje somente professor em escolas públicas paulista no Ensino Médio, professor efetivo.

Dália – professora de Matemática. Professora há cinco anos, trabalha com os dois níveis de ensino, não leciona em escolas particulares, professora efetiva.

Margarida – professora de Português. Professora há dezesseis anos, trabalha em escolas particulares e públicas, com os dois níveis de ensino: Ensino Fundamental e Médio, professora efetiva.

Violeta – professora de Matemática. Professora há doze anos.

Begônia – professora de Português. Professora há dezenove anos, trabalha como coordenadora na escola do Ensino Fundamental, e lecionou em escolas particulares. Professora efetiva.

Bromélia – professora de Português. Professora há quinze anos, trabalha nos dois níveis de ensino, não leciona em escola particular. Não é professora efetiva.

Lírio – Professor de Matemática. Professor há dezessete anos. Trabalha nos três níveis de ensino: Fundamental II, Médio e Superior. Leciona em escolas particulares e públicas e é professor efetivo.

Alteia – Professora de Matemática. Professora há doze anos. Trabalha nos dois níveis de ensino: Fundamental e Médio, não é professora efetiva.

Nosso autor escolhido foi Walter Benjamin, apresentamos aqui as narrativas benjaminianas. Ele nos ensinou que é nas brechas destas histórias que iremos vislumbrar o que não está explícito. Destacamos aqui, que a experiência foi o foco central ao ouvir as narrativas e na perspectiva de Walter Benjamin, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. (LARROSA, 2002)

Outra escolha foi escrever as narrativas em forma de mônadas (ROSA et al.) que seriam pequenos fragmentos de textos que ao serem lidos na sua totalidade apresentam a história de um tempo, de um espaço, de cultura, de um momento

político e histórico. Estes fragmentos de textos que serão apresentados a seguir contam as histórias de apenas quatro narradoras.

OBEDECENDO ORDENS

“Essa nova Proposta tem pontos bastante interessantes, tratando-se da unificação dos conteúdos, da possibilidade das escolas trabalharem os mesmos conteúdos. Um ponto interessante acontece quando o aluno muda de escola, muda horário, pelo menos estará mais ou menos vendo a mesma coisa.

Nesse momento, sinto que é dada uma certa abertura, você não precisa seguir o “caderninho” a risca. Você tem liberdade de retomar algum conteúdo, no caso, se nos percebemos que essa classe não está acompanhando, então, não é necessário utilizar o “caderninho” do professor e ir lá do primeiro ao último exercício.

*Eu não vejo assim! Existe liberdade de diversificar, de retomar o que o aluno ouviu, mas o que me preocupa é o tempo destinado para cada bimestre. É muito complicado conseguirmos cumprir todo o conteúdo proposto, fazemos muito esforço, mas não conseguimos nem terminar o jornalzinho do Ensino Médio. O tempo é muito curto! É uma tendência natural deles (alunos) reclamarem de tudo, e é uma tendência natural dos professores no primeiro momento também reclamarem de tudo, porque vem o material pronto. Para mim chega até ser natural reclamar. No primeiro momento todo mundo se assusta, acha que é ruim, que foi imposto, ninguém quer obedecer às ordens. Isso é natural, não é verdade?”***Hortência – Professora de Matemática**

O COMPROMISSO

*“O aluno talvez tenha mais facilidade em lidar com o ENEM do que com o SARESP, pois a segunda opção é uma prova de conteúdos, bastante específicos que assusta um pouco os alunos. Hoje, fizemos o Saesp e eles reclamam, reclamam muito, a tendência é reclamar. Falta mesmo é compromisso da parte dos alunos, falta o envolvimento com os conteúdos. Falando da escola pública, infelizmente, há uma cultura na escola pública envolvendo a maioria dos alunos, na qual eles não têm compromisso, vão levando. Mas, o Saesp certamente irá avaliar se estamos mesmo trabalhando o Caderninho do Professor, acredito que irão colocar os mesmos exercícios, só para nos testar...”***Hortência – Professora de Matemática**

A ÚNICA VANTAGEM

*“Eu enxergo o caderno assim: antes nós planejávamos, trabalhávamos em cima do plano de Ensino com cada professor na sua área, claro! Mas os conteúdos diferenciavam um pouquinho! Não dá para ter a mesma direção em todas as séries, porque os alunos são diferentes. Com a entrada do Caderno do Professor, a única vantagem que alguns veem é que podemos trocar experiência com os professores mais antigos na profissão, os mais novos seguem os mais velhos, e muitos dizem que com o Caderno do Professor estamos mais dentro do currículo da matemática. Mas, ... as falhas... é que chegam bem depois de desesperado. Trabalhamos outra matéria e depois temos que trocar o conteúdo porque demora para chegar o material do professor e do aluno. Além disso, acredito que ainda tem muito conteúdo para pouco tempo. Essa é a desvantagem que vejo ...”***Margarida – Professora de Língua Portuguesa**

SOU PROFESSORA

*Quando terminei o estágio e fui apresentá-lo, coloquei no meu relatório que iria ser professora. Tinha decidido ser. Estava decidido para mim, fazer o estágio da maneira que eu fiz. Formei-me logo, teve o concurso para professor PEB II na rede pública paulista, e eu ingressei. Foi muito rápido! Nunca fui professora eventual e entrei na escola como efetiva. Tive bastante dificuldade, quase saí porque o choque foi bastante grande, não tinha mais nenhum professor para me ajudar era sozinha na sala para lidar com quarenta crianças que eu peguei na quinta série. Isso me assustou bastante! Fui aprender assim, ainda não aprendi até hoje. Que tipo de postura o professor deve ter? Como tenho que trabalhar? Infelizmente, não é só Matemática que preciso saber. Preciso saber muitas outras coisas, lidar com o ser humano... essa é minha história, sou professora.”***Dália – Professora de Matemática**

DESAMPARADA

“Antes era mais tranquilo, pois devido ao tempo que estou no Magistério, não via necessidade de estudar muito, pois os conteúdos a serem trabalhados eram conhecidos e o que mudava sempre eram as estratégias e a metodologia. Hoje estudo muito a Proposta para avaliar o que é viável ou não, de acordo com a sala e série. Parece que depois da Proposta, não sou mais professora. Sinto-me tanto desmotivada, sinto-me impotente nesse novo processo, pois tenho a sensação de que não estou cumprindo meu papel de professora, pois os alunos me escapam de várias maneiras então não tenho a sensação do dever cumprido. Aos poucos fui ficando assim: “mudei” muito para acompanhar as mudanças e esse processo sempre vem acompanhado de dúvidas e sofrimento; contudo as mudanças atuais são mais difíceis, às vezes, sinto-me desamparada...” **Begônia - Professora de Português**

SOMOS NADA

“No meu ponto de vista o Caderno veio e está aí. Tem professor que tem leques imensos para selecionar textos, tem professores que não procuram outros caminhos e acredito que isso foi prejudicial, não são todos, mas a maioria ficou bitolada. Vou trabalhar somente os conteúdos do caderninho. Se fosse como antes, você teria que procurar outros apoios, nem todos fazem isto. Quando comecei em 1994, tive a progressão continuada. Antes nós preparávamos nossa aula, buscávamos mais conteúdos, depois veio a PC (Progressão Continuada). Nem para mim nem para os professores explicaram o que era. Todo mundo achava que “fez, passou” O objetivo não era esse, mas foi isso que todo mundo entendeu. Para mim, o que entendo é... tive avanço, mas não foi bem significativo. Essa proposta é igual, nós não sabemos porque veio, ninguém pergunta nada para o professor. Acho que somos nada”. **Bromélia – Professora de Português**

É O MÍNIMO

“Falando em conteúdo, nos caderninhos temos um conteúdo mínimo, o aprendizado deve se atrelar a conteúdos mínimos. Este é o grande entrave desse currículo. A princípio percebemos professores com certa resistência, mas eles se acomodaram, infelizmente se acomodaram. O que se tornou mínimo, ficou mínimo do mínimo, infelizmente porque nem todos conseguem nem dar o mínimo. Quando eles não estavam atrelados a essa Proposta eles desenvolviam projetos riquíssimos, eles aprendiam muito mais do que aprendem hoje e se você falar para mim que o importante são os conteúdos, que através dele é que a criança desenvolve o seu raciocínio sua experiência. Precisa sim, ter um conteúdo acadêmico. Os conteúdos estão sendo deixados de lado para dar o mínimo. A criança não desenvolve com esse mínimo. Bem, eu vou ser sincera com você em relação a isso, eu como profissional nunca fiquei atrelada a esse tipo de coisa, sempre fiquei revoltada com essas coisas, eu tinha muito mais capacidade do que essas Propostas ofereciam e eu tinha muito mais a oferecer para o meu aluno, do que aquilo que a Proposta exigia. Passei por várias reformas, mas por enquanto não vejo nenhum efeito nisso e estamos vendo que a Educação está caindo cada vez mais. Então essa proposta em relação às outras, não trouxe benefício. Aliás a escola ficou mais pobre.” **Begônia – Professora de Português.**

DISCUSSÃO

As histórias apresentadas acima, mostram os usos dos docentes das práticas identitárias dos Cadernos do Professor. Aparecem aspectos ligados a padronização dos conteúdos, a obediência dos docentes ao sistema, a desmotivação e a consequente submissão, a solidão do professor, e a obrigatoriedade do uso do material, mesmo não sendo explícita, aparece como conteúdo das avaliações externas, onde o não uso do dele implicaria no prejuízo da escola, não só financeiro, mas abrindo um espaço de competição entre os praticantes deste método, uma vez

que a premiação, ou seja, a bonificação acontece para níveis de ensino diferenciado dentro da mesma escola.

O que observamos aqui que mais uma vez uma ideia americana ocupa espaço nas escolas brasileiras, mesmo destacando que a nossa cultura e nossa história tem outras demandas. Os americanos iniciaram a política meritocracia com a Diana Ravich, conselheira e secretária de George Bush, ajudou a criar uma das maiores reformas educacionais americanas e foi defensora e criadora do modelo de metas e testes padronizados e a responsabilização do professor pelo desempenho do aluno, fechou escolas mal avaliadas, e hoje admite que estava equivocada em relação a essa política. Conta isto em seu livro *The Death and Life of the Great American School System*, 2010. Segundo a reportagem 'Nota mais alta não eeducação melhor' de Simone Iwasso – para o Estado de São Paulo de 02 de agosto de 2010, ela diz

a reforma americana continua na direção errada. A administração do presidente Obama continua aceitando a abordagem punitiva que começamos no governo Bush. Privatizações de escolas afetam negativamente o sistema público de ensino, com poucos avanços de maneira geral. E a responsabilização dos professores está sendo usada de maneira a destruí-los.

Observamos que a responsabilização dos professores está sendo aplicada nas escolas paulistas e pelas mônadas *Desamparada e Somos Nada*, constatamos o quão prejudicial ao docente são esses métodos. A dissertação *O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*, de Danilo Alexandre Ferreira de Camargo, 2012 apresenta a história dos professores que tem adoecido em decorrência das pressões e do fracasso vivido pelos professores na tentativa de ensinar.

Além disto, sabemos que o Banco Mundial desde a época militar tem uma entrada na Educação brasileira no sentido de construir pacotes para as políticas educacionais com o objetivo de favorecer a ordem econômica vigente. A escola ainda é um meio de propagação das intencionalidades internacionais em benefício das grandes corporações.

Estamos aqui refletindo sobre a função do Ensino Médio neste cenário, historicamente sabemos que esse nível de ensino foi enlaçado pelo mercado de trabalho, porém analisamos aqui as intencionalidades políticas que atuam de maneira subliminar levando conteúdos mínimos para estes jovens, na intenção de formá-los como jovens trabalhadores *baratos*. Aparece também em algumas mônadas, aqui apresentei *É o mínimo*, narrativas de professores que apresentam que o novo material

didático oferecido pelo estado de São Paulo, minimiza os conteúdos, retirando conceitos principalmente na disciplina de Matemática. Segundo alguns idealizadores da proposta este material funciona apenas como apoio, mas não é exatamente isto que o SARESP demonstra.

Então foi uma briga, foi muito confuso para nós e para os professores. Os professores bem formados ficaram fulos da vida, morrendo de raiva, falaram assim: estão nos chamando de retardados, de débeis mentais? E os professores mal formados falaram assim: a gente não entende nada! (Camargo, implementador) (OKUBO, 2012).

Está é a fala de um dos implementadores da proposta que ao justificar-se sobre a necessidade da mudança, divide os professores em dois grupos: mal formados e bem formados. A generalização dos tipos de professores que atuam na rede pública é bastante perigosa. O Caderno do Professor atua como elemento norteador de um estereótipo de professor que talvez não exista, mas que consuma algumas características apresentadas no material oferecido pelo governo do Estado de São Paulo.

Concordo com Certeau quando diz que a maioria ordinária não é pacífica, e nossos professores como homens ordinários não são pacíficos, e que as táticas de resistência vão acontecendo na medida que estes conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor são recontextualizados, porém visualizamos que as práticas identitárias docentes continuam sendo utilizadas como estratégias pela política recente e o ser professor passa pelo consumo e pela resistência destes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta de investigação, aqui explicitada apontam para várias direções e muitos sentidos, pois a permeabilidade desta Proposta Curricular, hoje Currículo oficial do Estado de São Paulo adentra e atua como processos nos quais há uma interiorização dos desejos da política vigente para atuar nos processos identitários dos professores da rede pública. Porém, ainda existem, conforme Certeau (1994) algumas resistências, mas como podemos observar são tímidas ainda no sentido de levar o professor a atuar como sujeito fundamental na construção das políticas educacionais. Há pouca participação dos docentes do Ensino Médio em todo o processo de elaboração da política, necessitamos de professores atuantes, que pensem a formação do nosso jovem, não apenas trabalhador, servindo como mão de

obra barata, mas como sujeito pensante em um país de grandes desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O Narrador. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 1999.

CAMARGO, D. A. F. de. **O abolicionismo escolar**: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: www.teses.usp.br.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiencia e o saber da experiencia. **Revista Brasileira de Educacao**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LOPES, Alice Casimiro.Discursos curriculares na disciplina escolar química.**Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

OKUBO, Tânia Cristina de Assis Quintino. Currículo em contextos = permeabilidades discursivas na proposta curricular do estado de São Paulo (2008). 2012. 154 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000878015>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ROSA, Maria Inês Petrucci, et al.Narrativas e Mônadas; potencialidades para uma outra compreensão de currículo.**Revista Currículo sem Fronteiras**, n. 1, v. 11, jan/jun. 2011.

SÃO PAULO (Estado).**Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Secretaria Estadual de Educação – SEE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/PROPOSTACURRICULAR/ENSINOFUNDAMENTALCICLOIIEENSINOM%C3%89DIO/tabid/1252/Default.aspx>.

TORRES, R. M., WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**.Sao Paulo: Cortez Ed./Acao Educativa/PUC-SP, 1996.

A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE MATEMÁTICA DO ENEM-EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO CTS CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

*Renato de Queiroz Machado¹
Maria Guiomar Carneiro Tommasiello²*

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, sendo um exame individual e de caráter voluntário com o objetivo de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (INEP, 1998)

Em 2009 recebeu um reforço especial para se tornar um meio de seleção para o ingresso no ensino superior do País com a expectativa de muitos de que se torne único meio de acesso a universidade, como ocorre em outros países com exames similares. (LUCKESI, 2011). Difere dos vestibulares tradicionais, centrados na memória, pois foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento. Assim, suas questões são interdisciplinares e contextualizadas (ou pelo menos assim consideradas), a partir de questões-problema em que os alunos são solicitados a aplicar os conceitos.

Até 2008 eram 63 questões de múltipla escolha, sendo o exame realizado num só dia. De 2009 para cá, são 180 questões realizadas em 2 dias. Segundo informações do próprio governo, atualmente as questões estão mais curtas e objetivas, mas conservam, segundo os idealizadores, o seu diferencial em relação a outros exames similares. O novo ENEM contém aproximadamente 50 questões, de cada uma das seguintes áreas: a) Linguagens, códigos e suas tecnologias; b) Ciências Humanas e suas tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas tecnologias; d) Matemática e suas tecnologias.

Entretanto, apesar de o ENEM ser valorizado, há educadores (CHASSOT, 2001) que tecem críticas à contextualização considerando que o ensino nessa

¹Professor de Matemática do Colégio Adventista de Campo Grande/RJ, Mestre em Educação pela UNIMEP/SP. Apoio Capes. E-mail: nhoquim@gmail.com

²Professora da Pós-Graduação em Educação/UNIMEP/SP. Doutora em Ciências (Tecnologia Nuclear) pela USP. E-mail: mgtomaze@unimep.br

perspectiva virou uma espécie de modismo que traz embutido o propósito de avaliar pura e simplesmente os conceitos científicos.

Outra crítica é para a chamada *falsa contextualização*. Os alunos são obrigados a ler um grande enunciado e a informação importante para a resolução do problema só aparece no último parágrafo. Por isso os alunos são orientados a retirar o contexto, a aplicação e ir diretamente aos dados necessários para a resolução.

No entanto, há quem acredite de essas informações não são inúteis, pois o aluno aprende no momento da realização da prova. *Se a informação for relevante para ele, poderá aguçar a curiosidade de aprender mais sobre o tema, gerando outras discussões* (QUADROS et al, 2008).

O conceito de contextualização tem vários entendimentos. Segundo Lopes (2002), a contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e considerada capaz de produzir uma revolução no ensino.

De acordo com Tufano (2001, apud FERNANDES, 2010), contextualizar é o ato de colocar no contexto, ou seja, colocar alguém a par de alguma coisa; uma ação premeditada para situar um indivíduo em lugar no tempo e no espaço desejado.

Para Duarte (2003), há muitos professores que consideram que contextualizar é usar como cenário dos exercícios de matemática, palavras e fatos conhecidos da criança. Assim, nos “probleminhas” aparecem temas como futebol, coleção de figurinhas da moda, cachorros, gatos, bolas de gude.

Neste trabalho, assumiremos contextualização como toda situação na qual o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, uma relação com os conhecimentos adquiridos anteriormente tanto na questão prática (cotidiano) como na questão teórica (conhecimentos matemáticos).

Apesar da importância do contexto não é simples a elaboração de questões contextualizadas, interdisciplinares, que promovam o desenvolvimento de competências ao exercício da cidadania, tal qual almejam os idealizadores do ENEM, sendo que as situações parcialmente reais, em geral, sem abranger aspectos do contexto social e relações entre Ciência e Tecnologia, são as mais encontradas na prática, nos vestibulares, nos livros didáticos, ou seja, simplesmente ligadas ao cotidiano das pessoas, ou ilustradas a partir de situações e palavras conhecidas.

Acreditamos que o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), pelo seu caráter inovador, com a perspectiva de compreender melhor a ciência e a

tecnologia no seu contexto social (ACEVEDO DÍAZ, 1996), pode oferecer caminhos para a elaboração de problemas que levem o aluno a pensar por si próprio, com uma visão crítica da sociedade onde vive.

O movimento CTS, que surgiu por volta de 1970, na Europa e Estados Unidos, destaca-se por se caracterizar por uma preocupação com temas sociais, desenvolvendo atitudes que propiciem a reflexão e o julgamento voltado aos interesses sociais, buscando a compreensão das implicações sociais dos conhecimentos científico e tecnológico.

Por ter um caráter interdisciplinar Pinheiro (2005, p.53) destaca que o enfoque CTS afasta o estabelecimento de fronteiras rígidas e excludentes entre os saberes e assim, leva a um ensino mais reflexivo e contextualizado. Consequentemente, está em sintonia com esse enfoque que persegue também os objetivos de formar um cidadão crítico, capaz de interagir com a sociedade.

Seguindo esse princípio, a utilização do enfoque CTS no ENEM pode promover uma atitude criativa e crítico-reflexiva, em vez de simplesmente ser um processo de transmissão de informações. Ao dar um enfoque CTS nas avaliações, os avaliados poderão passar a construir e produzir conhecimentos científicos sujeito a críticas e reformulações, reconstruindo a estrutura do conhecimento. A educação matemática pode fazer do aluno um ser pensante e atuante em sua sociedade.

Diante dessas considerações, algumas questões de pesquisa assim se apresentam: *Até que ponto as questões de matemática do ENEM (2009-2011) atendem aos objetivos propostos pelo Mec de serem modelo de avaliações interdisciplinares e contextualizadas? As questões, como formuladas, possibilitam uma formação questionadora sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade, em direção ao exercício da cidadania?*

Ao buscar o que Alves-Mazzotti (2001) chama de *pano de fundo* da pesquisa, ou seja, resultados originados de outros trabalhos sobre o assunto constatamos que há uma série de trabalhos relacionados ao tema desta dissertação, mas não há os que abordam especificamente a contextualização das questões do ENEM no âmbito CTS. Já o livro "Aprendendo com o ENEM: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática" organizado por RAMALHO e NÚÑEZ, publicado em 2011, os resultados das pesquisas sobre o ENEM apontam posições favoráveis ao exame, especialmente à contextualização, mas entendida, em geral, como uma ilustração a partir de um fato do cotidiano. Dessa forma, trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre as questões de Matemática em relação

à contextualização, investigando suas características, pertinência, no âmbito do Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade.

A pesquisa tem um caráter descritivo e fará uso da *análise de conteúdo*. Na análise de conteúdo tenta-se atingir um significado científico mais profundo nos procedimentos de análise de materiais, isto é, dar significado à “mensagem”, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada (FRANCO, 2007, p.19).

Após a pré-análise, a exploração do material passa-se ao tratamento dos resultados, à categorização dos dados, cujos critérios, segundo Franco (2007), apoiada em Bardin (1977), podem ser *semântico* (categorias temáticas); *sintático* (verbos, adjetivos); *léxicos* (classificação das palavras segundo seu sentido) ou ainda, *expressivos* (categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações de linguagem). As categorias podem ser pré-determinadas ou criadas a partir dos conteúdos dos dados. No primeiro caso corre-se o risco de se ter uma “camisa de força”, uma vez que o pesquisador vai tentar encaixar as respostas nas categorias identificadas *a priori*. Por outro lado, trabalhar com um sistema aberto, além de exigir uma grande bagagem teórica do pesquisador, corre-se o risco de se criar uma grande quantidade de categorias, fragmentando o discurso. (FRANCO, 2009).

Optamos por utilizar categorias identificadas *a priori*, por considerar mais segura a análise. Assim, a partir da leitura prévia das questões do ENEM e de trabalhos científicos sobre a questão do contexto, como já mencionado na Introdução, para analisar a *contextualização*, utilizamos as categorias estabelecidas por SILVA, MARCONDES (2010, p.107) em um trabalho com professores de Química. As categorias de análise, adaptadas de Silva, Marcondes (2010) são:

Aplicação do conhecimento matemático (AC) – contextualização como apresentação de ilustrações e exemplos de fatos do cotidiano ou aspectos tecnológicos relacionados ao conteúdo matemático que está sendo tratado.

Descrição científica de fatos e processos (DC) – os conhecimentos matemáticos estão postos de modo a fornecer explicações para fatos do cotidiano e de tecnologias, estabelecendo ou não relação com questões sociais. A Temática está em função dos conteúdos.

Compreensão da realidade social (CRS) – O conhecimento matemático é utilizado como ferramenta para o enfrentamento de situações problemáticas, o conhecimento científico está em função do contexto sócio-técnico.

Transformação da realidade social (TRS) – discussão de situações problemas de forte teor social, buscando sempre, o posicionamento e intervenção social por parte do aluno na realidade social problematizada. Os conteúdos estão em função da problemática em estudo.

Durante o processo de seleção das questões, optamos, inicialmente, por separar todas as 45 questões de cada prova, que dizem respeito à área de matemática. Assim, as 135 questões de matemática de 2009, 2010 e 2011, referentes à nova proposta do ENEM foram selecionadas e retiradas do caderno azul de 2009, do caderno rosa de 2010 e do caderno Amarelo de 2011. Esses cadernos são facilmente encontrados na internet, como por exemplo, no site do Brasil escola, disponível em: <http://www.vestibular.brasilecola.com/ENEM>

DISCUSSÃO

ENEM 2009

Observando as classificações na tabela 1, é possível notar que a prova de 2009 verifica se o avaliado aplica corretamente o conhecimento matemático e se utiliza corretamente a matemática para descrever processos e fatos científicos. A maioria delas (44%) se encaixa no que podemos chamar de falso contexto, pois os conteúdos matemáticos são apresentados mais como ilustrações de fatos do cotidiano.

Tabela 1. Frequência de aparição dos contextos na prova do ENEM 2009

Contextos	Frequência	%
1- Aplicação do conhecimento Matemático (AM)	20	44
2- Descrição científica de fatos e processos (DC)	19	42
3- Compreensão da realidade social (CRS)	6	14
4- Transformação da realidade social (TRS)	0	0
Total	45	100

Já a categoria de descrição científica de fatos e processos é composta por 42% das questões. Assim, as duas primeiras categorias são responsáveis por 86% das questões do ENEM.

Não foram encontradas questões na categoria transformação da realidade social. Desta forma a prova ganha força na questão de seleção e verificação dos conhecimentos dos avaliados, mas perde em compreensão e transformação da realidade. Em contraposição a esse resultado, temos o trabalho de Pontes (2011) sobre o ENEM 2009, no qual considera a contextualização das questões uma estratégia que enriquece a situação problema e que permite uma melhor compreensão do conteúdo matemático. Para esse autor 96,7% das questões de 2009, da área de matemática, são contextualizadas, especialmente em relação a fatos do cotidiano, assim como o comportamento e a apresentação dos fenômenos no dia a dia. Já

quanto à interdisciplinaridade- quando a questão exige para a sua compreensão e resolução conhecimentos de mais de uma disciplina- o autor considera que praticamente não há, uma vez que 96,7% não apresentam interdisciplinaridade.

De certa forma, o autor corrobora com os resultados encontrados neste trabalho ao destacar que a contextualização é mais ligada a fatos do cotidiano, mostrando uma visão reducionista de contextualização e também, que a interdisciplinaridade inexistente.

Pereira e Dantas (2011), em outro artigo desse mesmo livro, analisando as duas provas do ENEM de 2009 (a aplicada e a anulada) considera que calcular é a habilidade mais freqüente, com 51.1%), seguida da habilidade de modelar (24%), interpretar (13,4%) e tomar decisão (11,1 %). Os autores consideram que o fato de várias questões exigirem a habilidade de modelagem matemática é um fato positivo, pois são questões ricas para o desenvolvimento cognitivo do aluno, *uma vez que abordam temas diversos relacionados ao cotidiano e aos conteúdos de disciplinas de diversas áreas do ensino* (PEREIRA e DANTAS, 2011, p.200). Consideramos que esse resultado também aponta uma contextualização apoiada em fatos do cotidiano, o que nem sempre auxilia o aluno a compreender e transformar a realidade social.

ENEM 2010

As questões de 2010 continuaram se concentrando nas duas categorias primeiras características sendo que a segunda, descrição científica de fatos e processos, atingiu 51% (tabela 2).

Tabela 2 - Frequência de aparição dos contextos na prova do ENEM 2010

CONTEXTOS	F	%
1- Aplicação do conhecimento Matemático (AM)	21	47
2- Descrição científica de fatos e processos (DC)	23	51
3- Compreensão da realidade social (CRS)	1	2
4- Transformação da realidade social (TRS)	0	0
Total	45	100

Nesse ano, a frequência da terceira categoria, compreensão da realidade social, aparece uma única vez, demonstrando a manutenção de questões que não se preocupam com a forma do contexto em apresentar ou transformar a realidade social.

ENEM 2011

Observando as questões de 2011, ficou evidente a grande participação de duas áreas de contextos: Aplicação do conhecimento Matemático (AM) e Descrição científica de fatos e processos (DC) com o total de 94% das questões. (tabela 3).

Tabela 3 - Frequência de aparição dos contextos na prova do ENEM 2011

Contextos	F	%
1- Aplicação do conhecimento Matemático (AM)	21	47
2- Descrição científica de fatos e processos (DC)	21	47
3- Compreensão da realidade social (CRS)	3	7
4- Transformação da realidade social (TRS)	0	0
Total	45	100

Nesse ano, a tendência observada em 2009 e 2010 continua, sendo a maioria das questões classificada como aplicação e descrição de fatos. Nada que possibilite uma formação para a cidadania e cada vez mais próxima do modelo tradicional de seleção educacional.

Pelos resultados, observamos também que os elaboradores das provas do ENEM se esforçam para avaliar o conhecimento dos alunos por meio de saberes cotidianos, tentam dar às questões uma característica interdisciplinar e contextualizada, mas, de forma geral, o contexto é um pretexto para a apresentação de um dado conteúdo de matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que evidenciamos foi a ocorrência majoritariamente de duas categorias de contextualização *Aplicação do conhecimento Matemático* (46%) e *Descrição científica de fatos e processos* (47%). A primeira categoria pode ser exemplificada pela questão 154 do ENEM 2010. É dada a altura de uma rampa de um hospital. Um paciente caminha pela rampa e se desloca alguns metros alcançando uma dada altura. Pergunta-se a distância em metros que o paciente ainda deve caminhar para atingir o ponto mais alto da rampa. Um exercício sobre semelhança de triângulos que pouco difere dos exercícios tradicionais. Nada mudaria se em vez da rampa tivéssemos um triângulo, ou uma rampa de uma escola em vez de um hospital, ou mesmo se as medidas fossem outras. Na segunda categoria, os elaboradores conseguem dar um passo além da aplicação pura e simples de conceitos de matemática. Um exemplo é a questão 142 do ENEM 2010: É dado um gráfico mostrando os casos de câncer de pulmão em relação ao número de cigarros consumidos por dia. A pergunta é existe proporcionalidade ou não entre as grandezas. Analisando-se o gráfico observa-se que

as grandezas estão relacionadas, mas sem proporcionalidade. Apesar de apresentar uma resolução bastante simples do ponto de vista da Matemática, informa o aluno da relação causal entre tabagismo e câncer de pulmão.

Evidentemente alguns temas são mais fáceis de serem tratados de forma mais contextualizada, propícios a uma abordagem que possibilita levar à transformação social, mas o mesmo não acontece com outros, que podem ser considerados mais áridos, que exigem maior criatividade por parte do elaborador da prova.

Nesses três anos, os tipos de questões deixam evidente que o ENEM não possibilita uma formação para a cidadania. Em suma, verificamos que na formulação de questões do ENEM não há, em geral, uma contextualização adequada à ampliação da cidadania, não podendo assim ser modelo de contextualização para outras avaliações, nem possibilitando ao ensino de matemática se tornar mais contextualizado.

Entretanto, mesmo utilizando-se de “pretextos” ou ilustrações e exemplos de fatos do cotidiano relacionados ao conteúdo matemático, ou ainda, de questões que fornecem explicações dos fenômenos nos quais a temática está em função dos conteúdos, continua sendo uma avaliação diferenciada, com algumas perguntas criativas, quando comparado a outras provas seletivas.

A partir dos resultados desta pesquisa, as questões de Matemática do ENEM não permitem que o conhecimento matemático seja utilizado como ferramenta para o enfrentamento de situações problemáticas e que exijam um posicionamento e intervenção social por parte do aluno.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem das questões matemáticas, entendemos ser fundamental que uma nova referência paradigmática envolva todo este processo. Atualmente, em nível internacional e nacional, a educação matemática vem sendo amplamente discutida e reformulada desde sua concepção até a formação docente. A presença da matemática na escola é uma consequência de sua presença na sociedade.

Assim, não basta que professores e/ou agentes das políticas públicas de exames de avaliação apenas busquem modificar as formulações de questões fazendo referências a situações do cotidiano e/ou aplicadas com tendência interdisciplinar. É necessário que, ao ensinar e aprender as matemáticas, estas atendam às necessidades individuais e sociais do cidadão.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, A.; MANASSERO M. A. Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v.2, n.2, 2003. Disponível em: <<http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/>> Acesso em 10/01/2011

ALVES-MAZZOTTI, A.J. A Relevância e Aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.39-50, julho/2001.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70,2000. (Obra original publicada em 1977).

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001. (Coleção Educação em Química)

DUARTE, E. F.. Contextualização em educação matemática. **Revista Eletrônica da UEMG**. Junho 2002. Disponível em: <<http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revistaeletronica2/artigo1-1.htm>> Acesso em: 27 out. 2011.

FERNANDES, S. da S. **A contextualização no ensino de matemática: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do distrito federal**. Disponível em:<<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 80.p – (série pesquisa, v.6)

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS). **ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)**: Documento Básico. Brasília: MEC/Inep, 1998.

LOPES, Alice Casimiro.Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. 2002, v. 23, n.80, p. 386-400.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, J. E., DANTAS, N.M. Conteúdos Conceituais e Procedimentais envolvidos nas provas de Matemática do ENEM 2009. In: RAMALHO, B. L., NÚÑEZ, I. B. (Orgs). **Aprendendo com o ENEM: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2011, p.173-204

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. **Educação crítico-reflexiva para um ensino médio científico-tecnológico**: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

QUADROS, A. L. de. BARBOSA, P. H. LOPES, C. de M. Questões Contextualizadas na Avaliação em Química: serão elas viáveis? In: Encontro Nacional de Ensino de Química, XIV. **Atas...Curitiba: ENEQ**, 2008.

RAMALHO, B. L., NÚÑEZ, I. B. (Orgs). **Aprendendo com o ENEM: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

SILVA, E. L. da; MARCONDES, M. E. R. Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. **Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, p. 262-276, 2010.

O MEIO AMBIENTE SEGUNDO A COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE MUNDO NOVO/MS

*Fabiana Aparecida Hencklein¹
Pâmela Buzanello Figueiredo²
Bianca Paulatti³*

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é perceptível que a dissensão ser humano/natureza traz como consequência sérias catástrofes e modificações ao “meio em que vivemos”, o que vem comprometendo a vida das gerações futuras. Reflexões a respeito do assunto devem ser tomadas, os hábitos e comportamentos do ser humano em relação ao meio ambiente devem contar, sobretudo, com mudanças de percepção e de valores. Espera-se que com a educação formal e informal essas novas ideias possam ser introduzidas na comunidade e alcancem o objetivo de capacitar os cidadãos para participarem ativamente na defesa do meio ambiente.

A escola é uma instituição social que, historicamente, tem se comprometido com a formação das crianças e jovens das sociedades modernas. Os conteúdos escolares ensinados aos alunos são entendidos como fundamentais para que todos compreendam a realidade à sua volta e adquiram as condições necessárias para refletir, discutir, debater, opinar e até mesmo intervir em questões sociais, agindo como cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Corroborando ao exposto acima Saviani, (1994) conclui que a educação é a forma que o homem tem de se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, tornando os cidadãos capazes de criticar a realidade, perceber e descobrir como participar das mudanças pelas quais terá condições de lutar.

A Educação Ambiental (EA) é uma dimensão da educação e apresenta como proposta estudar a educação dentro da categoria da totalidade, nada mais, nada menos que o próprio mundo (BORHEIM, 1997), isto é, recusar a visão fragmentada exaltada pela modernidade e buscar a visão da totalidade, cooperando assim com a formação de cidadãos éticos nas suas relações com a natureza. Por conseguinte, a EA deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem, tendo os

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Pós-graduação em Educação para a Ciência, Bauru, São Paulo. Financiamento: CAPES. E-mail: fabi.henc@gmail.com

²Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Pós-graduação em Educação para a Ciência, Bauru, São Paulo. Financiamento: CAPES. E-mail: pamy_figueiredo@yahoo.com.br

³³ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Mundo Novo, Mato Grosso do Sul. E-mail: bianca_paulatti@yahoo.com.br

professores e profissionais da área, como responsáveis pela introdução e discussão de conhecimentos a respeito da temática ambiental, na formação dos alunos, de modo que ao adquirirem novos conhecimentos, se tornem disseminadores desta prática ao restante da comunidade que os cerca.

Comumente dentro de uma modalidade formal, as atividades de EA são realizadas de forma fragmentária e temas como lixo, preservação do verde, uso e degradação dos mananciais e ações para conscientizar a população em relação à poluição prevalecem, quando não se limitam (o que ocorre em muitas instituições de ensino) a discutir a temática apenas em dias comemorativos. No entanto assevera Jacobi (2005) “as práticas educativas devem apontar para propostas pedagógicas centradas na mudança de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos”.

Desta forma, a escola ao participar efetivamente da formação moral e social de seus alunos deve trabalhar a EA de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o Ensino Médio, já que na reformulação do currículo do Ensino Médio no Brasil, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o novo Ensino Médio deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, passando então a assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica, ou seja, preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho (BRASIL, 2006).

Como a EA é destinada a desenvolver nas pessoas conhecimentos, habilidades e através da compreensão, uma significativa mudança de atitudes e hábitos voltados para a preservação do meio ambiente, é imprescindível que os docentes e a equipe pedagógica tenham clareza e definição da teoria que fundamenta sua prática pedagógica, pois é a partir dela que é sabido o modelo de escola necessário para formar o homem para atuar na sociedade em que vivemos, sendo capaz de lutar pela sociedade que almejamos.

Existem diferentes formas das quais se podem incluir a temática ambiental nos currículos escolares, cabe a equipe pedagógica, alcançar o envolvimento de todos em sua elaboração, além de abandonarem os modelos tradicionais e buscar novas alternativas para a sua formulação e implementação.

Partido do pressuposto que o conhecimento e a compreensão sobre a temática ambiental e os problemas que a norteiam são construídos ao longo do

desenvolvimento do indivíduo, e que a educação formal possui um papel fundamental como mediadora desta construção, o presente estudo buscou elucidar como os alunos do primeiro ano do Ensino médio compreendem a temática ambiental através das atividades desenvolvidas ao longo de seu ensino fundamental.

Diante desse cenário objetiva-se analisar a compreensão, em relação ao meio ambiente, de alunos do primeiro ano do ensino médio de três Escolas Estaduais do município de Mundo Novo, Mato Grosso do Sul. Averiguar o entendimento de meio ambiente dos alunos entrevistados; verificar a relação disciplina/conteúdo com relação a temática ambiental; investigar e descrever o interesse e participação dos alunos em atividades que envolvam o tema meio ambiente.

METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada em três escolas estaduais do município de Mundo Novo/MS, nomeadas: Escola A, Escola B e a Escola C, e os sujeitos da pesquisa foram os alunos do primeiro ano do Ensino Médio do período matutino destas 3 escolas distribuídos da seguinte forma: 33 alunos da escola A e C e 26 alunos da Escola B, somando um total 92 alunos, que se encontravam na faixa etária de 13 a 22 anos.

Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas individuais com o auxílio de um roteiro previamente elaborado contendo seis questões dissertativas relacionadas ao tema meio ambiente e sua abordagem durante o período escolar. As perguntas direcionadas aos entrevistados buscaram identificar a percepção e o aprendizado que esses alunos construíram ao longo do Ensino Básico (infantil e fundamental) até o presente momento (início do Ensino Médio).

Na avaliação dos dados utilizou-se a análise textual discursiva proposta por Moraes (2003) em que inicialmente se unitariza as respostas de cada entrevistado, para que posteriormente, o conjunto de respostas dos participantes seja categorizado e por fim, realiza-se a análise das respostas em porcentagem, a fim de comparar as categorias que mais se reproduzem nas falas dos indivíduos participantes da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões feitas aos alunos foram:

- 1- O que é meio ambiente para você?
- 2- Qual a importância do meio ambiente para você?

3- Você já ouviu falar sobre “Desenvolvimento Sustentável”?

4- Alguém já falou sobre Educação Ambiental com você?

4.1- Se a resposta for afirmativa, o que você entende por isso?

4.2- Se a resposta for negativa, o que você acha que significa Educação Ambiental?

5- Em quais disciplinas o professor costuma falar sobre o meio ambiente? (Mesmo que como forma de exemplos relacionados a ele).

6- Sua escola já ofereceu palestras ou oficinas que tinham como tema principal o Meio Ambiente? Você participou?

6.1- Se já participou. Como você julgaria sua participação?

6.2- Se não participou. Justifique o por que.

Quando questionados sobre o significado do termo meio ambiente, os alunos relacionavam com alguma forma de vida (árvores ou animais) ou situações relativas a seres vivos, indicando uma separação entre meio biótico e abiótico, além de evidenciarem o afastamento entre seres humanos e os outros seres vivos, sendo que estes últimos tem, na maioria das vezes, uma utilidade para os primeiros (Figura 1).

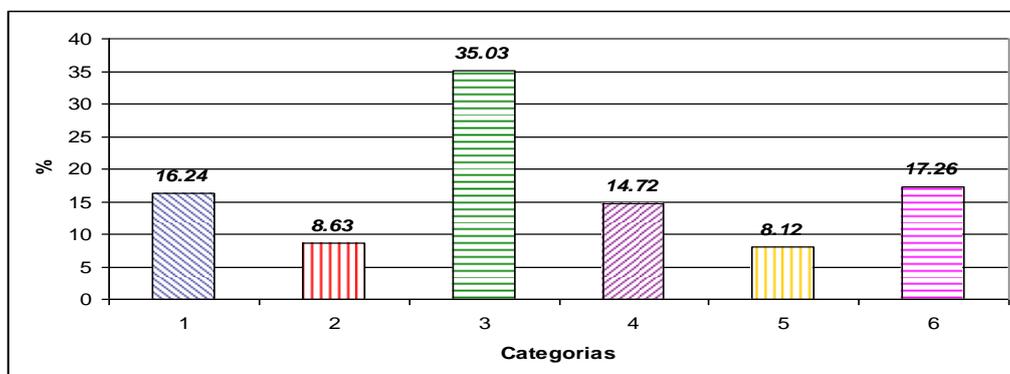
Resultados semelhantes foram encontrados por Martinho e Talamoni (2007) que estabelecem em sua pesquisa duas categorias para classificar as definições de meio ambiente adquiridas por eles através dos alunos investigados:

[...] A primeira, naturalista, caracteriza-se por apresentar noções relativas aos aspectos naturais do ambiente (bióticos e abióticos) e também noções espaciais (correspondendo ao *habitat* do ser vivo). Já a segunda, antropocêntrica, evidencia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano: tudo gira em torno das necessidades humanas (MARTINHO e TALAMONI, 2007).

Desta forma, ainda não se conseguiu alcançar uma compreensão como o exposto na Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 em seu artigo terceiro define meio ambiente como: “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981).

Quanto a importância do meio ambiente para esses alunos (Questão 2), 31,33% acreditam que sua sobrevivência depende dele, 12% o consideram de alta importância, além disso, alguns ainda respondem com relações de contribuição para sua conservação e preservação e sobrevivência de outros seres vivos e dos seres humanos, deixando claro o afastamento desses últimos.

Figura 1 - Respostas categorizadas dos alunos das escolas estudadas para a questão 1. Categorias: 1- Preservação e Conservação do meio ambiente; 2 – Meio Abiótico; 3- Meio Biótico; 4- Sobrevivência; 5- Conseqüência das ações humanas; 6- Outros



Algumas respostas fornecidas pelos alunos são citadas abaixo:

- “[...] faz parte da minha vida [...]”. (E., aluno da Escola A).
- “Futuro, pelo jeito que anda não vai muito longe [...]”. (I., aluna da Escola A).
- “É responsável pela nossa vida”. (J., aluna da Escola C).
- “Meio ambiente garante a nossa sobrevivência na Terra”. (E., aluno da Escola C).

Essas respostas podem estar relacionadas com informações veiculadas pelos meios de comunicação (TV, Rádio, Jornais e Internet) e mal compreendidas pelos alunos. Fernandes et al (2008) relatam em uma das questões de sua pesquisa, que na avaliação de diferentes formas de acesso a informações ligadas ao meio ambiente, 56,3% dos alunos encontram na TV informações relacionadas a este, sendo seguido pela Internet (53,9%), Jornal (25,6%) e Rádio (12,0%).

Respostas nesse mesmo sentido também foram encontradas por Fernandez (2007) em seu trabalho, na aplicação de um questionário; mais especificamente na questão: “Você sabe o que é meio ambiente?”. A autora observou que as questões mais elaboradas muitas vezes abordavam a sobrevivência como definição de meio ambiente, mas a maioria das respostas dos alunos da escola pública o define como sendo o meio biótico.

Conforme exposto nas respostas dos alunos entrevistados, precisamos em primeiro lugar superar a visão ingênua e romântica vinculada à Educação Ambiental, ou seja, pensar o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos

processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente (CARVALHO, 2005).

Ao questionarmos os alunos sobre o termo “Desenvolvimento Sustentável” (Questão 3), independentemente de onde obtiveram a informação, 58,7% nunca ouviram falar sobre esse termo, 36,96% disseram que tem conhecimento desse termo, os outros 4,35% não se lembram. As informações que alcançam a escola ainda estão fragmentadas e desconectadas do cotidiano do aluno fazendo com que estes não as assimilam apropriadamente.

O termo Educação Ambiental parece ser bastante comentado com os alunos, já que ao serem indagados (Questão 4) se alguém já lhes falou sobre isso 79,35% dos alunos responderam afirmativamente e apenas 15,33% e 5,43% responderam que nunca falaram ou que não se lembram. Esse resultado é incentivador, pois se observa que no município de Mundo Novo/MS o conceito de Educação Ambiental (EA) parece estar sendo trabalhado com os alunos, contudo, o que está sendo assimilado por eles? As respostas dos alunos quando questionados sobre seu entendimento a respeito desse conceito ainda inspira preocupação, uma vez que em todas as respostas a inspiração naturalista, antropocentrista e ingênua ainda se faz presente (Figura 2) e difere do apresentado na Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999 que em seu capítulo I define Educação Ambiental:

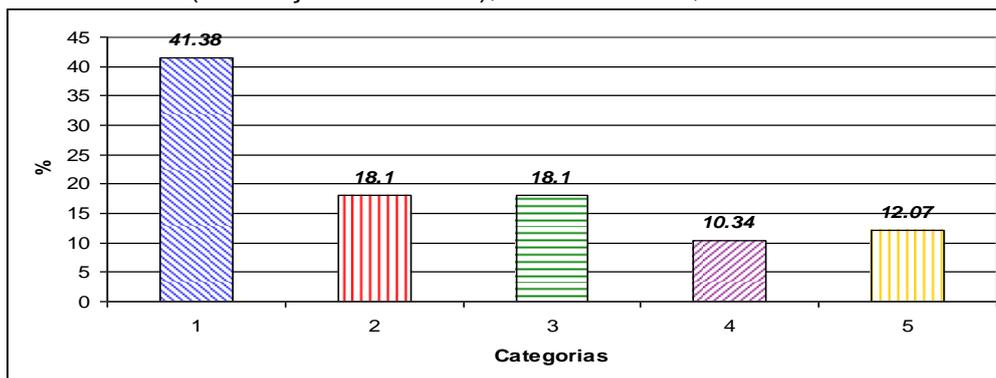
Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Dos alunos que já ouviram falar no assunto em questão (EA), a maioria das respostas obtidas (41,38%) se encontram presentes na categoria 1 (Figura 2). Alguns exemplos de respostas estão colocadas a seguir:

- “[...] não desmatar mais, não poluir os rios”. (A., aluna da Escola A).
- “Preservar as coisas, bichos, reciclagem, não jogar lixo nas ruas, separar lixo”. (G., aluna da Escola A).
- “Por exemplo se retirar alguma árvore tem que planta outra no lugar”. (L., aluno da Escola B).
- “Não sair cortando árvores”. (A., aluno da Escola C).
- “[...] não deixar a natureza, o ambiente se degrada”. (C., aluno da Escola C).

Para aqueles alunos que disseram não ter ouvido falar sobre EA (Questão 4.2), pode-se observar um conhecimento prévio, talvez proveniente de informações não sistematizadas, geralmente obtidas pelos diversos meios de comunicação que eles têm contato.

Figura 2 – Respostas categorizadas dos alunos das escolas estudadas para a questão 4.1. Categorias: 1- Atitudes do homem que podem favorecer o meio ambiente; 2- Preservação e conservação do meio ambiente; 3- Conscientização de pessoas (mudanças de hábitos); 4- Não lembra; 5- Outros



Dentro do currículo o tema Meio Ambiente é transversal e, por isso deve ser tratado em todas as disciplinas, porém de acordo com as respostas dos alunos entrevistados não é isso que ocorre (Questão 5), visto que 41,9% dos entrevistados elegeram a Biologia como a disciplina que mais vincula seus assuntos a temática ambiental, e em segundo lugar mencionaram a Geografia (21,7%). Disciplinas como a Matemática, não citada pelos alunos, História e Artes (pouco mencionadas) parecem enfrentar dificuldades em inserir conteúdos de cunho ambiental em seus planejamentos de ensino.

Tristão (2005) afirma:

As palavras comuns, frequentemente utilizadas nos discursos sobre a Educação Ambiental, começam a parecer sem sabor e a soar irremediavelmente falsas e vazias. Sabor e saber têm a mesma raiz etimológica. Precisamos resgatar o sabor do saber que está no desejo de mudar a vida. As linguagens vagas e totalizantes que impregnam os campos do sentido da Educação Ambiental tornam o cotidiano estressante e (des)potencializam as práticas dos sujeitos sociais.

Tenho pensado e observado, em vários encontros com professores e professoras, educadores e educadoras ambientais, que isso pode ser o elemento desencadeador da sensação de frustração e angústia que sentem, às vezes, pelo gigantesco ideal de reverter o quadro de destruição dos bens naturais e resgatar a relação cultura/ natureza, sociedade/ meio ambiente. A grande questão não é o sentimento por essa grande co-responsabilidade, mas, sim, a sensação de um peso insuportável em que responsabilidade e impotência se confrontam,

quando o resultado do processo educativo não se reverte em práticas cotidianas significativas. Por outro lado, temos também quem acredite no potencial de mudança das linguagens denunciatórias e apocalípticas.

Assim, pode-se inferir que o fato dos discursos sobre educação ambiental não se concretizarem na prática, deve-se a uma gama de fatores tais como: insegurança dos professores em falar sobre assuntos relacionados ao meio ambiente, a falta de incentivo para que se comente o tema em suas aulas, falta de informações em sua formação e a falta de capacitação para uma abordagem futura da temática ambiental. Esses fatores acabam por desencadear nos professores um sentimento negativo que conseqüentemente podem levá-los a deixar de tratar de assuntos relacionados ao meio ambiente.

O compartilhamento de ideias com profissionais qualificados no assunto pode auxiliar o professor na articulação de informações de diversas maneiras, neste trabalho questionamos os alunos se existe o oferecimento de palestras ou oficinas de cunho ambiental e como a participação deste acontecia (Questão 6). Todas as escolas estudadas ofereceram algum tipo de debate sobre o tema meio ambiente, cumprindo o que determina a lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental Brasileira, e afirma em seu primeiro capítulo, artigo segundo que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”.

O resultado do questionamento sobre a participação dos alunos nas atividades oferecidas pelas escolas mostra que quando a instituição oferece eventos sobre o tema ambiental há interesse e participação dos alunos (Questão 6), pois 59,78% afirmam que estiveram presentes quando a instituição ofereceu palestras ou oficinas voltadas a temática e 16,3% disseram que não se interessaram em participar.

No entanto, 69,23% dos entrevistados julgou sua participação nas atividades mencionadas com frases do tipo: “*assisti palestras*”. Apenas 19,23% participaram de visitas e outras atividades ligadas ao tema e 3,85% disseram que confeccionaram maquetes e cartazes (Questão 6.1).

A partir dos resultados foi possível observar que a ministração de palestras parece ser a metodologia mais utilizada pelos profissionais da educação para abordar o tema meio ambiente, embora não seja o mais eficiente, uma vez que os responsáveis por elaborar e ministrar este meio de informação, muitas vezes se apropria apenas da teoria, distanciando-a da prática.

Entre os que não participaram de atividade alguma, 47,37% responderam que não a fizeram por falta de oportunidade nas outras escolas (de ensino fundamental) que frequentaram antes de ingressar no ensino médio (Questão 6.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os pontos de discussão a respeito da temática Educação Ambiental em ambientes formais de ensino no município de Mundo Novo/MS, entre eles podemos elencar alguns:

- Visão naturalista, antropocêntrica e ingênua dos alunos das três escolas estudadas.
- A presença de palestras sobre o tema em todas as instituições pesquisadas.
- A baixa interdisciplinaridade do tema ambiental.

Em relação a interpretação de meio ambiente e educação ambiental dos alunos entrevistados existe a necessidade da discussão e reflexão de valores sociais, pois o homem está inserido no meio em que vive, o completa e transforma a todo momento, embora os alunos percebam que nossa sobrevivência está ligada ao que ocorre em seu entorno, ainda pode-se notar um afastamento do ser humano em relação ao meio ambiente nas falas dos discentes.

A alta frequência de atividades extraclasse realizadas nas escolas estudadas é provável, que se deva a presença de alguns participantes do programa de Formação de Educadores Ambientais (FEA), incentivado pelo Ministério do Meio Ambiente e que visa fortalecer instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico, no município de Mundo Novo. Tal programa é financiado pela Itaipu Binacional, mediante o projeto Cultivando Água Boa.

No entanto, as atividades desenvolvidas por esse programa têm permanecido em metodologias ultrapassadas, já que priorizam a apresentação de palestras, com limitada participação do público envolvido. Estimula-se nestas atividades, a promoção de debates, a fim de instigar os alunos a elaborar soluções para problemas encontrados na comunidade, de maneira a leva-los ao desenvolvimento de sua consciência crítica a respeito das questões ambientais.

No quesito interdisciplinaridade percebe-se nas escolas estudadas, que a Biologia continua sendo a disciplina responsável em abordar assuntos relacionados ao meio ambiente, fato que necessita modificação, pois a preocupação com tais temas deveria ser interesse de toda comunidade escolar, o que contribuiria com o fim da forma fragmentada de se trabalhar esta temática. Por sua vez, inserir a Educação

Ambiental no currículo escolar como conteúdo nas disciplinas do Ensino Básico, seria uma recomendação para trabalhá-la efetivamente de forma interdisciplinar.

O interesse dos alunos pelo assunto é grande e por isso eles participam regularmente dos eventos relacionados à área ambiental, porém o enfoque ainda é superficial e a metodologia tradicional. Sugere-se o uso das novas tecnologias com maior estimulação e incentivo a participação dos alunos, pois a formação de indivíduos mais reflexivos e críticos nos levará a uma sociedade mais igualitária e ambientalmente saudável.

REFERÊNCIAS

BORHEIM, G. O homem e o desenvolvimento no planeta Terra. In: VASCONCELLOS, H. S. R. de (Org.) **Educação Ambiental em debate: vinte anos de Educação Ambiental pós-Tbilisi**. Anais. Rio de Janeiro: PUC-RIO/UFRJ/FAPERJ, 1997.

BRASIL, **Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e da outras providências. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1638.htm. Acesso em: 20 de mar. 2013.

BRASIL, **Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.zonaelétrica.com.br/cndpch/leg/ambiental/LEI9795.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Prosa, 2006.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, R. S. et al. Análise da percepção ambiental de estudantes do ensino básico em Portugal. **TV Ecológica**, Vitória, 22 jul 2008. Disponível em: <http://tvecologica.wordpress.com/2008/07/22/uso-da-percepcao-ambiental-como-instrumento-de-gestao/> Acesso em: 24 mar. 2013.

FERNANDEZ, S. D. M. **A percepção dos alunos de 5º ano sobre o lixo e sua reciclagem em uma escola pública e outra privada de Campo Grande-MS: um olhar comparativo**. 2007. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), Campo Grande, 2007.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educ. e Pesq.** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

MARTINHO, L. R.; TALAMONI, J. L. B. Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. **Ciên. & Educ.**, Bauru, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2007.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciên. & Educ.*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1994.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educ.e Pesq.** São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RIO BRANCO/AC

Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque¹
Kátia Lima de Araújo²
Aleta Tereza Dreves³

INTRODUÇÃO

As histórias de vida de professores são atualmente uma importante fonte de informação sobre a prática profissional de docentes (NÓVOA, 1992). Uma possibilidade que vislumbramos é pesquisar a história de vida e carreira de professores experientes, procurando *dar voz e vez* a esses professores. Para tanto, buscamos identificar na realidade educacional acreana, um contexto onde pudéssemos investigar a trajetória de um profissional da área de educação física, buscando elementos clareadores para a profissionalização docente. No entorno da Universidade Federal do Acre contamos com diversas escolas do sistema público de ensino. Embora todas essas instituições sejam campo de pesquisa em potencial, decidimo-nos pela unidade considerada como modelo em esporte de nossa capital, a *Escola Estadual Armando Nogueira*. Esta escola recebeu seu nome em homenagem ao acreano Armando Nogueira (XAPURI, 1927 - Rio de Janeiro, 2010), um amante dos esportes e referência como profissional do jornalismo brasileiro. Foi nesta escola que buscamos um professor igualmente apaixonado pelos esportes em especial pelo futebol, para nos contar sua trajetória, de modo a que pudéssemos trazer elementos de discussão e análise sobre a formação inicial, particularmente, na área de Educação Física.

Diante desse cenário, julgamos oportuno descrever e analisar a trajetória de vida – pessoal e profissional - de um professor de Educação Física, levantando informações que possam ser úteis na formação de professores dessa área. Realizamos pesquisa direta, de cunho qualitativo, com entrevista aberta, gravada transcrita e analisada, tendo como referencial teórico *Histórias de vida e Formação de professores*, baseado em estudos de Huberman (1992); Goodson (1992); Gonçalves (1992); Finger e Nóvoa (1988); Nóvoa (1992); Mizukami e Betti (1997). Após a realização da entrevista passamos à transcrição do material, e em seguida, conferimos

¹Universidade Federal do Acre mariasocorrocraveiro@gmail.com

²Universidade Federal do Acre katialimaraujo@gmail.com

³Universidade Federal do Acre aleta.ac@gmail.com

todo o conteúdo com o sujeito da pesquisa, retirando ou acrescentando informações. Na ocasião apresentamos a *carta de sessão dos direitos da entrevista*, que foi lida e depois de achada conforme, foi assinada pelo entrevistado, o que nos permitirá sua publicação integral, ou de trechos do depoimento colhido. Também fizemos observação da prática de ensino do sujeito da pesquisa de julho a setembro/2012. Em seguida passamos à análise do material e à organização dos assuntos por temas/categorias. Por fim, organizamos os tópicos e procedemos à redação final do texto, buscando dialogar com a literatura e apresentar nossas considerações finais do estudo. Assim, tivemos como questão de pesquisa: *Como a trajetória de vida - pessoal e profissional - de um professor de Educação Física de Rio Branco/AC, pode apresentar elementos para contribuir com a formação de novos profissionais?*

DISCUSSÃO

- ***Trajetória pessoal - formação básica e inicial***

O professor Gualter Craveiro de Albuquerque nasceu em Tarauacá (AC), iniciando seus estudos em 1955. Posteriormente a família mudou-se para Rio Branco onde continuou seus estudos e conheceu os primeiros professores de Educação Física da cidade: Walter Félix, Ivone Carneiro, José Aníbal Tinôco que ao longo de sua formação básica lhe deram suporte e exemplo de bons professores. Em 1965 foi residir em Manaus, onde concluiu o ensino médio. Entrou para o serviço militar obrigatório, ingressando no Curso de Formação de Oficiais do Exército concluindo em 1970 como tenente. Aconteceu então um evento em sua vida que modificou os rumos de sua trajetória, levando-o da carreira militar para a docência. A implantação da Polícia Militar do Acre (PMAC), foi designado para fazer um curso de formação de policiais militares em Brasília. E junto com oficiais de recantos diversos do país, iniciaram a criação da PM em Rio Branco. Após seu retorno de Brasília, é nomeado 2º tenente na primeira turma de oficiais da Polícia Militar, na data histórica para o Acre de 1º. de abril de 1974. Neste contexto, foi designado para a Escola de Educação Física do Exército/ESEFEX, onde se formou e recebeu o certificado de instrutor de Educação Física em 1977. Posteriormente, em 1989, obteve a declaração *de Licenciatura Plena* (Decreto-Lei n. 5343 de 25 de março de 1943), obtido na Secretaria de Educação Física e Desportos/SEED - cujo responsável na época era o professor de Educação Física, Manoel Gomes Tubino - no Ministério da Educação.

- ***Trajetória Profissional***

Considera que teve bons professores no curso de Educação Física na ESEFEX, principalmente nas modalidades de esportes de quadra, atletismo, lutas e

futebol. Iniciou sua carreira como professor de Educação Física no Serviço Social do Comércio (SENAI) em 1978, onde permaneceu até 1982. Em 1982, assume o cargo de chefe do Gabinete Militar, onde permanece até 1986, sendo reconduzido ao cargo em 1988. E em 1990 é convidado para assumir o Comando da Polícia Militar do Acre, onde ficou até 1991. Permanece na PM por dez anos ainda, onde obtém paulatinamente as patentes correspondentes aos anos de serviço prestado, encerrando sua carreira militar em 1997, como Coronel.

Em 1995 participou do *Curso Internacional de Futebol Brasileiro* realizado pela Academia Brasileira de Futebol. Essa qualificação lhe garantiu convites para treinar diversos times de futebol em Rio Branco. Exerceu também a função de professor substituto na Universidade Federal do Acre, ministrando a disciplina de Educação Física Especial de 1997 a 1998. Neste mesmo ano fez o curso de especialização em *Ciência e Técnica do Desporto* na UFAC e retorna à profissão docente, por meio de concurso público no sistema estadual, onde assume a Escola Raimundo Gomes de Oliveira onde permanece até 2003.

Em 2001 faz concurso para a UFAC, na função de professor substituto do *Programa de Formação de Professores da Educação Básica/Zona Rural*, ministrando as disciplinas *Atividade Física na Promoção da Saúde; Esportes Coletivos I, II e III; Esportes Individuais; Fundamentos Antropológicos da Cultura Corporal*.

Na *Escola Estadual João Aguiar* teve uma permanência rápida, apenas no ano de 2003. Na Escola Estadual Gloria Perez ficou apenas o ano de 2004. Em 2005, vai para sua cidade natal - Tarauacá – onde passa a lecionar na *Escola Estadual Djalma Batista*. Em 2007, retorna para Rio Branco e passa a trabalhar na Escola José Ribamar Batista onde permanece até 2010. Em 2011 pede lotação para o Colégio Estadual Armando Nogueira: “No CEAN, o destaque é o esporte. Entrei para substituir um colega que foi chamado para a Secretaria de Esporte, pois, eles sabem que sou experiente em treinamento e gosto de trabalhar com esportes” (Entrevista: 24/09/2012).

- ***Observação da prática de ensino***

Em nosso estudo buscamos também observar aspectos concernentes à prática de ensino da Educação Física no ensino noturno do CEAN, desenvolvida pelo sujeito participante de nossa pesquisa - o professor Gualter Craveiro – focando principalmente sua prática pedagógica, a organização da disciplina no espaço escolar, as dificuldades enfrentadas e resultados alcançados. Buscamos neste trabalho um suporte teórico para apontarmos fundamentação ao profissional de Educação Física,

entendendo que há uma necessidade de vivência para que se possa ter um contexto social. Santin (1987, p.46) afirma que: “A Educação Física nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, acabou sendo uma disciplina dispensável”.

Atualmente, a educação física no Ensino Médio, contemplada na LDB (Art. 26: 3º.), estabelece: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Disto podemos levantar alguns questionamentos: É facultativa para quem? Escola ou aluno? Que aspectos foram observados pelos legisladores para estabelecer que as aulas de Educação Física devam ser facultativas aos alunos do ensino médio que o cursam no período noturno? O ensino noturno é quase sempre considerado nos meios educacionais como um problema, uma fonte de insatisfação que necessita ser sanada (CARVALHO, 1998). Ao chegar ao CEAN, o professor Gualter encontrou dificuldades para dar aulas, pois, a Educação Física não era obrigatória como disciplina, além disso: “No Plano de Desenvolvimento da Escola tem a equipe gestora que vai discutir a distribuição dos recursos. Mas, eles nunca perguntam para o professor de educação física qual a sua necessidade. Quando o professor solicita algum material a equipe responde: - *“Não vai dar, temos outras necessidades”*. *Eu corro atrás de recursos, de patrocínio, de amigos, comerciantes. Eu peguei o CEAN numa fase crítica. A coisa é meio confusa [...]*” (Entrevista: 24/09/2012).

O ensino corresponde àquilo que podemos chamar de um trabalho interativo. Para Gauthier et al. (1998), o trabalho interativo caracteriza fornecer diretamente aos usuários os serviços que a organização burocrática produz. Para o professor Gualter, essas condições apresentam alguns complicadores: *“Na realidade se fomos esperar pela direção da escola nunca participamos de coisa alguma, pois, os próprios colegas [professores das outras disciplinas] não respeitam nosso espaço como professor de educação física. Em todas as escolas que passei as quadras nunca eram limpas para que pudéssemos realizar as aulas, pois, esta é a nossa sala de aula. Eu sempre confrontei isso em todas as escolas que passei, sobre o desrespeito com os profissionais de educação física. Mas tirando tudo isso a gente enfrenta e vai”* (Entrevista 24/09/2012). De um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado, que na sua maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho, reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste

da escola. É necessário compreender as atitudes desses alunos em face dessas condições: *“Acreditam que à noite tem que haver aula de educação física ou atividade física sim. Tive resistência para implantar essa ideia, com a coordenação de educação física, que me apoiou em relação às aulas e para oficializar a disciplina como parte do currículo”* (Entrevista: 24/09/2012).

A *gestão da classe* consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado e favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem (DOYLE, 1986 apud GAUTHIER, 1998 et al. p. 240). No que se refere à gestão da classe, o professor Gualter faz algumas observações: *“Na quadra quando faço jogos com bola, os alunos formam equipes separadas, mas, podem se enfrentar tendo os cuidados necessários para que não haja machucados. Eu diria que não é um fracasso a gente conseguir levar a turma [ter a gestão da classe]. Até porque eu jogo aberto com todos os meus alunos, não tenho esse negócio de esconder nada, passar a mão na cabeça, questão de nota”* (Entrevista: 24/09/2012). De acordo com Gauthier et al. (1998) os trabalhos individuais devem levar à consolidação das habilidades adquiridas durante as aulas (conhecimentos procedimentais). Eles devem conter orientações precisas e os professores devem estar em condições de dar um acompanhamento cuidadoso: *“Bom, eu acho que a única alternativa é conversar com os alunos e negociar. No primeiro dia de aula, você tem que ser bem claro com tudo que deseja realizar durante o ano, mas, é essencial que tudo fique definido como: frequência, trabalho, horário”* (Entrevista: 24/09/2012).

Para Gauthier et al. (1998) no início do ano, é importante que os alunos estejam conscientes do que espera deles em termos de comportamento, as regras e os procedimentos também devem ser explicados e praticados sistematicamente. Em relação ao planejamento, o professor tem seu próprio modo de agir, diante do contexto que vem encontrando há vários anos: *“Planejamento escolar eu faço junto com os professores de educação física. Os próprios colegas [professores das outras disciplinas] dizem assim para os alunos: - “Vai lá, fala com o professor para ele te dar nota, que Educação Física não vale nada. O que acontece é que o aluno pode ficar na dependência de até duas disciplinas. Mas, o que eles não aceitam é que seja na Educação Física, embora, nas outras disciplinas o índice de reprovação seja bem maior”* (Entrevista: 24/09/2012). Todas essas dificuldades levaram-no a propor à direção do CEAN, que as aulas de Educação Física fizessem parte do currículo regular da escola: *“Conversamos com o diretor para que ele abrisse espaço entre as outras disciplinas para que todos os alunos fizessem as nossas aulas. Ele concordou e*

convocou uma reunião de discussão com os professores da noite, direção, coordenação de educação física. Na ocasião, alguns professores discordaram e então partimos para elaborar um questionário para consultar os alunos” (Entrevista: 24/09/2012). Compreender essas relações de parte a parte pode representar caminhos possíveis de mudança: *“E para nossa grande surpresa os alunos além de responder o questionário satisfatoriamente (somente uns cinco alunos não quiseram responder), ainda se identificaram (colocando seu nome) item que não era obrigatório. Pelo nosso levantamento verificamos que eles queriam a educação física. Então, descobrimos quais eram as modalidades que eles desejavam realizar. E chegamos a um acordo com os demais professores para que houvesse um revezamento com as turmas para que eles pudessem dispor de todas as atividades”* (Entrevista: 24/09/2012). Os professores experientes realizam várias formas de planejamento, dentre eles: anual; por etapas; por unidade; semanal; diária (GAUTHIER et al. 1998). Se todas elas têm razão de ser, são sempre as decisões tomadas com antecedência durante o ano letivo que exercem uma profunda influencia no planejamento do resto do ano. Nesse sentido, e procurando melhorar o trabalho, tanto em relação ao rendimento dos alunos, quanto em relação ao seu desempenho, o professor Gualter fez sua proposta aos pares e direção da escola nos seguintes termos: *“Eu fiz assim, no primeiro dia da semana começamos na piscina com os alunos do 3º ano e na semana seguinte eles vão para os esportes na quadra, e assim, sucessivamente em sistema de rodízio das atividades, considerando o espaço físico de modo a atender todas as turmas. Eu também levo em consideração a divisão por sexo, nas mesmas aulas. Então eu divido a piscina e coloco de um lado os meninos e do outro as meninas, também porque elas ficam inibidas”* (Entrevista: 24/09/2011).

- **Análise da trajetória**

Para organização de nossa análise, tomamos como referencia dois modelos teóricos que orientam hoje boa parte das pesquisas sobre os saberes dos professores. No primeiro eixo encontram-se as pesquisas desenvolvidas por Tardif (1999) e Nóvoa (1992), na qual defendem que o processo de construção dos saberes dos professores deve ser analisado de forma ampla, ou seja, a partir de suas diferentes fontes (do currículo e da socialização escolar, da formação inicial e continuada de professores, da experiência profissional, da relação com os pares). No segundo eixo situam-se as pesquisas em sentido mais restrito, ou seja, são estudos gerados a partir dos saberes mobilizados pelos *professores eficientes*, durante a sua ação pedagógica em sala de

aula (na gestão da matéria e na gestão da classe), linha essa representada por autores como Gauthier *et al* (1998). Com esse instrumental teórico, estruturamos nossa investigação ao redor de **quatro eixos de análise** que se entrecruzam.

No **primeiro eixo** temos o fato de que boa parte da aprendizagem, neste caso, sobre o papel a ser cumprido pela educação física e o que seus professores aprendem durante a socialização pré-profissional, ou seja, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos, cuja imersão em sala de aula chega a um tempo médio de 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

No **segundo eixo** da análise refere-se ao papel da formação inicial. E nesse sentido, pode-se perguntar: de que maneira a formação universitária contribui com a formação de professores? Como essa formação participa do processo de construção das certezas particulares que os professores de educação física constroem acerca de seus saberes docentes e da sua própria capacidade de ensinar? Para nosso entrevistado a formação inicial deve ter “bons professores” [como os que ele considera que teve na sua formação], além disso, acha que todo professor deve fazer cursos específicos de especialização e atualizações constantes.

O **terceiro eixo** de análise relaciona-se com o exercício profissional vivido na organização escolar como um todo. Aqui indagamos: a escola como totalidade contribui para forjar um conjunto de certezas e dúvidas particulares dos professores de educação física quanto a sua própria capacidade de ensinar? Até que ponto essas certezas ajudam os professores de educação física a enfrentar os desafios colocados pela prática? “No CEAN, eu consegui organizar o trabalho de modo que eu possa atender cada turma em um dia e fazer uma rotatividade entre as turmas e nos horários. Os alunos já se começaram a gostar das aulas. No dia que você falta os alunos lhe cobram. Quando os professores das outras disciplinas faltam, a coordenadora fica com os alunos na sala de aula. Mas, quando eu falto, os estudantes logo me perguntam no dia seguinte: - *“Professor por que o senhor faltou? O senhor vai repor essa aula? Nós lhe esperamos na quadra”*. Assim eu vejo que eles gostam das aulas, isso para mim é um ponto positivo e gratificante. Lá em Tarauacá, como a cidade é pequena, se eu faltasse os alunos iam me buscar em casa (risos)” (Entrevista: 24/09/2011).

O **quarto eixo** de análise situa-se ainda na relação com o trabalho na escola. Ao tomarmos como condição que a ação profissional dos professores de EF é situada, buscamos verificar de que forma o sujeito desta pesquisa opera suas práticas de ensino, a fim de melhorar o acesso aos conteúdos da disciplina. O professor Gualter considera que ao se deparar com um contexto onde a E.F no CEAN era optativa, buscou identificar as possibilidades de superação deste problema dialogando com o corpo docente, técnicos, direção e alunos. Fez um levantamento diagnóstico, apresentou os resultados do seu questionário e conseguiu com isto mudar todo um aparato institucional de forma a que neste ano (2013) a disciplina fará parte das disciplinas do currículo desta escola de formação de nível médio: *“Por todo esse movimento, essa discussão e o acordo que fizemos aqui no CEAN, embora a gente tenha feito essas aulas, não como obrigatoriedade, mas pela experiência vivida, esse ano a disciplina vai fazer parte do currículo da escola, os alunos terão obrigatoriedade de presença e notas. Conseguimos mobilizar o alunado e fazer com que eles fossem ouvidos e tivessem a oportunidade de acessar esses conhecimentos da educação física”* (Entrevista: 24/09/2012). Sendo assim, a educação física deve fazer parte da educação como um todo, não sendo considerada uma matéria à parte na escola, mas um componente curricular para o desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial do aluno do ensino médio. A educação física através dos esportes, jogos, danças, ginástica, lutas, que fazem parte da cultura corporal historicamente produzida, pode oferecer aos alunos *“experiências que lhes façam adquirir um código ético, dentro de uma vivência da responsabilidade de suas ações diante do outro que lhe está próximo, e diante da realidade social como um todo”* (GONÇALVES, 1997, p.93).

Ao fazer um apanhado geral de sua carreira, lembra diferentes momentos de sua trajetória, ressaltando os pontos positivos dentre eles o esforço de acompanhar, incentivar e desenvolver o gosto pelo esporte e o ensino de valores para a formação da cidadania. Em sua opinião, o ponto negativo dessa trajetória é a pouca importância dada ao professor de educação física. Nesse sentido, para os futuros professores de educação física diz que: *“Primeiro, tem que gostar do que faz. Porque as competições geralmente acontecem nos finais de semana e feriados. Outro fato são as viagens com os times que são da sua responsabilidade, tudo pelo amor à profissão. Estar junto, pegando na mão dos atletas sem nunca deixar de incentivar o desempenho deles”* (Entrevista: 24/09/2011). Por fim, faz-se necessário analisar o fato que levou a educação física a ser, de certa forma, excluída no ensino médio noturno, pois para as diversas pessoas envolvidas – direção, coordenação, professores e alunos - torna-se

impossível frequentá-la. Perde com isto o aluno, que acaba passando o ensino médio sem ter contato com esta disciplina e não podendo usufruir os benefícios que esta pode lhe proporcionar. Perde o profissional da área, pois vê diminuir o mercado de trabalho em função da diminuição do número de aulas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino. Diversos esforços pelo país afora e também, como no caso pesquisado nesse estudo, embates e vitórias da educação física vêm emergindo, no sentido de legitimar, através de novas práticas pedagógicas a importância desta disciplina, junto às demais, para a formação integral do adolescente que frequenta o ensino médio.

Portanto, podemos concluir nossa análise destacando algumas contribuições aos estudos dos saberes profissionais dos professores de educação física. A primeira diz respeito ao fato de que o professor pesquisado, mesmo reconhecendo a importância de se compreender e dominar os conteúdos disciplinares considera que só este conhecimento não é suficiente para dar conta da difícil tarefa de ensinar. Além disso, ficou evidenciada que a constituição da cultura docente em relação a este professor de EF tinha íntima relação com a forma de “acomodação” concreta que essa disciplina escolar ocupa no currículo. Dentre os saberes tornado centrais ao desempenho pedagógico do professor pesquisado, alguns se mostraram relevantes: o saber ouvir, o saber ver, as técnicas de supervisão, a interação humana, a habilidade para usar espaços e objetos/materiais didáticos, a capacidade de pensar e agir ao nível do estabelecimento de ensino, as estratégias de conquista dos alunos, o saber ensinar levando em conta os saberes sociais de referência dos alunos, as rotinas de trabalho.

Esses saberes mostraram-se ligados a um contexto de ensino onde a ordem e disciplina mostram-se diferenciadas em relação às outras disciplinas escolares e as condições dos locais das aulas – por ser ao ar livre, com limites ampliados, inexistência de mobiliário tradicional – levando à maior interação entre os alunos e entre o professor e os alunos; o trabalho em grupos se mostrou fortemente recorrente; a segurança e o cuidado com a integridade física dos alunos surgem como organizadoras das atividades. Os materiais didáticos são diferenciados – bolas, coletes, cordas, etc. A avaliação não ocorre com aplicação de provas. O ensino é visto como tempo/espaço para o desenvolvimento da formação humana dos alunos. E a EF é vista, pela escola, como um ponto de apoio às atividades “sérias” desenvolvidas nas outras disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos, desse modo, para a necessidade de avançarmos na formação inicial partindo da produção de pesquisas sobre as fontes e a natureza dos saberes da base profissional dos professores de Educação Física. Embora reconhecendo a existência de saberes comuns aos professores, em geral, já que todos pertencemos ao campo da educação e lidamos com práticas de ensino. Estudar a docência requer considerar que esta profissão se baseia em relações sociais marcadas por um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, suas exigências próprias, com suas finalidades, suas estratégias. Todos nós pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis, graus e imagens bastante diferenciadas, diversidade de salário, de carreira, de titulação e de prestígio.

Há, portanto, uma cultura docente comum ao conjunto de professores, mas, também culturas profissionais produzidas por diferentes tipos de professores, no processo de interação cotidiana – ordens escolares, campos de ensino, ambientes sociais, estabelecimentos de ensino – nos quais os docentes exercem sua profissão. Nesse sentido, nosso trabalho buscou trazer algumas contribuições à formação de professores buscando explicitar o caráter diferenciado dos saberes e das práticas profissionais de professores de educação física. Os saberes profissionais construídos pelo nosso depoente advêm, portanto, de um sujeito concreto que assume sua prática, baseando-se em seus próprios significados. Ou seja, um profissional que possui conhecimentos originados em uma ação docente particular, na qual ele a estrutura e orienta. Logo, esse professor de educação física pode ser visto como um sujeito do seu próprio conhecimento. Isso porque possui saberes específicos à uma profissão que não é simples nem previsível, mas, ao contrário, complexa e influenciada pelas decisões e ações desse ator em um contexto situado. Cabe à universidade, à escola e aos professores dessa área agir para partilhar seus saberes profissionais, tirando-os do seu anonimato e dando a esses saberes um significado social, cultural e político.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n 9394/96, de 20/12/1996.

CARVALHO, Marlene Araújo de.; LOSANE, Lourdes. **A prática curricular de uma escola noturna do ensino médio na periferia de Teresina – PI: um estudo de caso.** Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1204P.PDF>. Acesso em: 11 de agosto 2011.

CARVALHO, Marlene Araújo de. **A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**. PUC/SP. Tese (Doutorado)- PUC, 1998.

FINGER, M; Nóvoa, A. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde e do Desporto. Centro de formação e aperfeiçoamento profissional, 1988.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Portugal, 1992.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papyrus, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Portugal, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Portugal, 1992.

MIZUKAMI, M. G. N. BETTI, I. C. R. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **MOTRIZ**, v. 3, n. 2, dez. 1997.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Portugal, 1992.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: RS: Unijuí, 1987.

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

O CONSUMO DE DROGAS NAS ESCOLAS

Jair Izaías Kappann¹

INTRODUÇÃO

O consumo de drogas é um assunto complexo, que envolve diferentes dimensões da experiência humana, possuindo diversos fatores que devem ser levados em consideração para a sua compreensão.

Além das substâncias, seus efeitos e formas de consumo, faz-se necessário considerar os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais, ideológicos, religiosos e psicológicos envolvidos na questão. A influência que exerce a aceitação ou condenação sobre a forma de consumir determinada droga pode ser tão decisiva como suas propriedades farmacológicas, pois essas são substâncias às quais, cultural e historicamente, sempre foram acrescentadas determinadas características e qualidades.

A epidemiologia do consumo de drogas é a área da ciência que se dedica a estudar a distribuição do número de usuários e os fatores relacionados ao uso de determinada substância por uma população específica em determinado período de tempo. Para tanto, pode usar os levantamentos populacionais com aplicação de questionários ou entrevistas, ou indicadores epidemiológicos obtidos de maneira indireta, através dos levantamentos de dados estatísticos disponíveis (GALDURÓZ; SANCHEZ; NOTO, 2011). Os levantamentos epidemiológicos tornam-se importantes por fornecer dados objetivos para dimensionar, de uma maneira mais detalhada e isenta de julgamentos de valor, a real magnitude do fenômeno. Determinam, por exemplo, a quantidade e a frequência do consumo, diferenciando o uso esporádico, abusivo e a dependência, o tipo de droga preferida por determinada faixa etária, sexo ou segmento social e a prevalência do uso entre a população estudada. Possibilita assim estimar a necessidade de oferta de serviços de saúde, planejamentos de intervenções preventivas e elaboração de políticas públicas coadunadas com a realidade.

Para determinar a prevalência e o padrão de consumo das diversas substâncias entre as crianças e os adolescentes, o local preferido pelos pesquisadores é a escola, tanto pela facilidade de obtenção das amostras, quanto por ser considerado o local ideal para realizações de ações preventivas, uma vez que toda

¹Professor Doutor do Curso de Psicologia da UNESP/Assis/SP, Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade

população dessas faixas etárias estão ou passaram pela escola (SOARES; JACOBI, 2000; CARLINI-COTRIM, 1998).

Na região Oeste do estado de São Paulo, destacam-se os estudos por nós realizados com alunos do ensino fundamental e médio da cidade de Assis em 2000 (GUIMARÃES et al., 2004). Outros estudos foram desenvolvidos em diferentes cidades brasileiras com metodologia padronizadas, semelhantes a do CEBRID o que permite uma comparação dos resultados. No quadro 1 são apresentados os dados referentes à prevalência de consumo das principais substâncias pesquisadas entre os estudantes

Quadro 1-Prevalência do consumo de drogas entre estudantes por localidade

Autores	Ano	Localidade	Amostra	Principais resultados
Muza et al. (1997a)	1990	Ribeirão Preto-SP	1.025 alunos de escolas públicas e particulares	Álcool 88,9%; tabaco 37,7%; solventes 31,1%; maconha 6,8%; cocaína 2,7%; alucinógenos 1,6%; medicamentos 10,5%
Souza et al.(1998)	1995	Cuiabá-MT	1.061alunos de escolas públicas	Álcool 78,6%; tabaco 29%; solventes 14,9%; ansiolíticos 6%; anfetaminas 4,8%; maconha 3,8%; cocaína 1,8%; alucinógenos 0,9%
Tavares et al. (2001)	1998	Pelotas-RS	2.410 alunos de escolas públicas e privadas	Álcool 86,8%; tabaco 41%; maconha 13,9%; solventes 11,6%; ansiolíticos 8,0%; anfetamínicos 4,3%; cocaína 3,2%
Baus et al.(2002)	1997	Florianópolis-SC	478 alunos de uma escola pública	Álcool 86,8%; tabaco 41,8%; maconha 19,9%; solventes 18,2%; anfetamínicos 8,4%; ansiolíticos 5,6%; cocaína 2,9%; alucinógenos 2,7%
Guimarães et al. (2004)	2000	Assis-SP	2.123 alunos de escolas públicas e privadas	Álcool 68,9%; tabaco 22,7%; solventes 10%; maconha 6,6%; ansiolítico 3,8%; anfetamínicos 2,6%; cocaína 1,6%
Sanceverino; Abreu (2004)	2003	Palhoça-SC	889 alunos de escolas públicas e privadas	Álcool 91,9%; tabaco 42,5%; solventes 18,1%; maconha 17,1%; ansiolíticos 7,4%; anfetamínicos 7,3%; cocaína 3,3%; alucinógenos 1,2%
Guimarães; Kappann, (2002).	2002	Ourinhos-SP	2.311 alunos de escolas públicas e privadas	Álcool 72,5%; tabaco 25,6%; solventes 9,6%; maconha 8,0%; ansiolíticos 4,7%; anfetamínicos 3,7%; cocaína 1,7%; ecstasy 1,2%; alucinógenos 1,0%
Silva et al. (2006)	2003	São José do Rio Preto-SP	1.035 alunos de escolas públicas	Álcool 77%; tabaco 28,7%; solventes 18,1%; maconha 12,1%; anfetamínicos 3,7%; cocaína 3,3%; alucinógenos, 3,1%; crack 1,4%
Teixeira et al. (2009)	-	Goianá-MG	415 alunos de escolas públicas	Álcool 64,6%; tabaco 20,2%; solventes 11,1%; maconha 2,7%; ansiolíticos 2,9%; anfetamínicos 2,9%; e cocaína 0,5%; crack 0,5%
Costa et al. (2009)	2004	Feira de Santana-BA	1.409 alunos de escolas públicas	Álcool 57%; tabaco 23,3%; solventes 5,6%; maconha 6,9%; ansiolíticos

				2,9%; cocaína 2,8%
--	--	--	--	--------------------

Analisando os dados apresentados na tabela pode-se observar um padrão semelhante de consumo de drogas entre os estudos. Cabe ressaltar que todas as pesquisas brasileiras apontam as drogas lícitas como as mais consumidas, aparecendo em primeiro lugar o álcool e depois o tabaco, para todas as faixas etárias, sexos e níveis sócio econômicos.

Em relação às diferenças de sexo, os alunos do sexo masculino usam mais drogas ilícitas e as meninas usam mais as drogas medicamentosas sem prescrição médica. Já o consumo de todas as drogas cresceu entre as meninas nas últimas décadas, se igualando aos meninos (GALDURÓZ et al., 2005).

As classes econômicas de maior poder aquisitivo também tiveram uma relação positiva com o maior consumo de drogas e esta relação fica mais clara quando se compara a frequência de consumo de alunos de escolas públicas e particulares que fizeram mais uso de drogas (GUIMARÃES et al., 2004).

Assim como em outros países, e seguindo os parâmetros sugeridos pela ONU, as políticas públicas predominantes no Brasil em relação às drogas tem tido um caráter coercivo e punitivo e tem como objetivo a repressão total do tráfico e do consumo, priorizando as drogas ilegais. Tal posicionamento é inspirado nos princípios da conhecida “guerra às drogas” (*war on drugs*), elaborada inicialmente pelos americanos e que teve seu ápice na década de 80 (CARLINI-COTRIM, 1998).

Para que sejam eficientes as políticas em relação às drogas devem se integrar com as políticas sociais e assistenciais mais gerais, respeitando sempre as particularidades históricas, sociais e culturais de cada população ou região (BUCHER, 1992). No entanto, esta articulação de diferentes áreas e instituições está longe de ser concretizada em nosso país.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o consumo de drogas por alunos das escolas públicas de Assis/SP e comparar com dados de pesquisa anterior. Como metodologia de trabalho, foi utilizado o questionário, nos dois levantamentos, adaptado do instrumento proposto pela OMS (Organização Mundial da Saúde) e desenvolvido pela *Research and Reporting Project on the Epidemiology of Drug Dependence*. No Brasil, foi adaptado por Carlini-Cotrim et al. (1993) e utilizado pelo CEBRID em todos os levantamentos realizados e também amplamente usado em pesquisas sobre o tema. Trata-se de um questionário fechado, de autopreenchimento e sem identificação pessoal do aluno.

O questionário contém questões abrangendo dados sociodemográficos (sexo, idade), frequência às aulas e padrão de uso de drogas psicoativas (tabaco, álcool, maconha, cocaína, crack, anfetamina e tranquilizantes). Contém ainda uma questão sobre drogas fictícias, sendo possível assim identificar respostas falsas e invalidar os respectivos questionários.

O sorteio sistemático das turmas foi proporcional à estratificação da amostra segundo tipo de ensino (fundamental ou médio), localização (central ou periférica) e turno (diurno ou noturno). Em relação à localização geográfica da amostra na cidade de Assis a divisão foi feita de acordo com dados do IBGE, disponibilizados pelo estatístico, que divide a cidade em micro regiões em função de critérios socioeconômicos, garantindo assim a representatividade de todos os bairros na constituição da amostra. A amostra final resultou em 683 estudantes, excluindo os que tinham respostas discordantes ou afirmativas à droga fictícia (N=4) e em branco (N=2). Os questionários aplicados foram digitados em um banco de dados (Planilha Eletrônica do Microsoft Excel; 2007) e a análise dos dados foi realizada com a utilização do software Statística 6.1 (Stat Soft, Inc.). Os questionários que continham resposta afirmativa de uso de droga fictícia ou com 3 ou mais questões anuladas foram excluídos do banco de dados.

DISCUSSÃO

Na tabela 3 pode-se observar que as características sociodemográficas das duas amostras de estudantes são relativamente similares, destacando-se, no entanto, uma redução no número de alunos com idade superior a 18 anos.

Tabela 2. Características sociodemográficas dos estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública do município de Assis-SP em 2000 e 2010.

Característica	2010 (N=683)	2000 (N=1803)
Sexo	%	%
Masculino	51,4	46,2
Feminino	48,0	49,9
Faixa Etária (anos)		
10 a 12	15,7	27,0
13 a 15	50,8	35,8
16 a 18	28,8	30,2
> 18	1,0	5,16
Nível de Ensino		
Fundamental	58,3	58,7
Médio	41,7	41,2

Na Tabela 3 estão descritos os índices de consumo de cada droga por categoria de consumo. Destaca-se que houve uma redução no consumo de álcool no ano e no mês em relação a pesquisa anterior. O consumo de tabaco apresentou uma queda significativa na frequência para o uso na vida, no ano e no mês. A frequência do uso de solventes, na vida e no ano, diminuiu comparado aos dados de 2000. O consumo de cocaína, contudo teve um aumento de uso na vida em relação ao levantamento anterior. O total de usuários de outras drogas, no entanto, permaneceu constante.

Tabela 3. Uso de drogas por alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Assis, SP em 2000(N=1803) e 2010(683), levando-se em conta os tipos de usos e as diferentes drogas individualmente.

Drogas	Uso na vida		Uso no ano		Uso no mês	
	%		%		%	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Álcool	67,6	65,9	57,0	45,5*	36,9	24,3*
Tabaco	22,2	15,4*	12,6	7,0*	8,0	4,3*
Solventes	8,9	5,6*	5,4	2,2*	2,3	1,2
Maconha	6,3	8,0	3,1	4,3	2,3	2,1
Tranqüilizantes	3,5	4,0	2,4	3,1	1,7	1,2
Anfetamínicos	2,2	2,7	1,9	1,8	1,2	1,2
Cocaína	1,7	3,0*	1,2	2,4*	0,8	1,6
Total *	15,9	14,3	10,5	9,0	6,2	4,6

*Diferença estatisticamente significativa entre as duas pesquisas (teste qui-quadrado, $p \leq 0,05$).

**Total de usuários exceto tabaco e álcool

A Tabela 4 exibe dados referentes ao total de uso de drogas na vida em função do sexo nas duas pesquisas. Quando comparado com 2000, uma proporção menor de meninos fez uso na vida de álcool, tabaco ou solventes em 2010. Também houve uma diminuição significativa de meninas que já fizeram uso na vida de tabaco. Por outro lado houve um aumento no índice de consumo de cocaína para ambos os sexos.

Tabela 4. Uso de drogas na vida por alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Assis, SP em 2000(N=1803) e 2010(683); dados expressos em porcentagem, levando-se em conta o sexo e as diferentes drogas individualmente.

Drogas	Masculino		Feminino	
	2000	2010	2000	2010
Álcool	69,2	62,6*	68,0	69,2
Tabaco	22,4	16,4*	22,8	14,2*
Solventes	11,0	6,5*	7,3	4,7
Maconha	8,8	9,5	4,5	6,1
Cocaína	2,6	3,8	0,4	2,2
Tranquilizante	2,4	1,7	4,9	6,4

Anfetamínicos	1,4	2,0	3,1	3,4
Total **	17,8	13,3	15,1	15,1

*Diferença estatisticamente significativa entre as duas pesquisas (teste qui-quadrado, $p \leq 0,05$)

**Total de usuários exceto tabaco e álcool

O álcool e o tabaco são as duas drogas mais experimentadas e mais frequentemente consumidas de acordo com todas as pesquisas analisadas, nacional e internacionalmente

Comparando-se, de uma forma geral, os resultados do ano de 2000 com os da presente pesquisa, pode-se constatar que houve uma semelhança dos índices de uso de drogas com pequenas variações para determinadas categorias e tipos de uso nos últimos 10 anos. No entanto, não se pode afirmar que há uma tendência à estabilização, diminuição ou aumento por que são só dois estudos que não fornecem parâmetros para estabelecer uma tendência. Porém os atuais níveis de consumo de drogas pelos estudantes é extremamente preocupante por manter-se em patamares elevados, principalmente para as drogas lícitas.

A tendência de estabilidade nos índices de consumo das principais drogas consumidas pelos estudantes foi verificada nos levantamentos do CEBRID em 10 capitais brasileiras que participaram dos cinco últimos levantamentos nos anos de 1987, 1989, 1993 e 2004. Em nenhuma das capitais pesquisadas houve tendência de aumento significativo de uso na vida de drogas (GALDURÓZ et al., 2005).

Em relação ao sexo, os levantamentos nacionais constataram uma redução no índice de consumo de drogas para o sexo feminino em cinco capitais e uma redução para o sexo masculino em outras cinco capitais, sendo que não houve um aumento significativo para ambos os sexos em nenhuma capital específica (GALDURÓZ, et al., 2005). Também não foi constatado uma grande diferenciação no consumo entre os sexos e entre os índices atuais e os do ano de 2000 (GUIMARÃES et al., 2004).

Com relação à idade, as faixas etárias que mais consumiram drogas foram dos 16 aos 18 anos. No entanto, houve uma redução nos índices de 2000 pra 2010 de 21,7% para 18% para os alunos que fizeram uso de alguma droga, exceto álcool e tabaco. Já a idade em que os adolescentes começam a usar algum tipo de drogas pode ser considerada como extremamente precoce, em 2000: 9,9% dos alunos de 10 a 12 anos de idade usaram drogas ilícitas e 42 % consumiram álcool. Estes índices se mantiveram em 7,8% e 38,2%, respectivamente, na pesquisa atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados ora apresentados mostram que há um consumo preocupante de drogas por crianças e adolescentes da cidade de Assis, porém não houve um aumento

significativo nestes índices nos últimos 10 anos. Estes resultados demonstram que é perfeitamente possível desenvolver estratégias eficazes que possam reduzir o consumo e os problemas ocasionados pelo uso de drogas entre os adolescentes, tanto nas escolas, como na sociedade de uma forma geral.

Tal constatação demonstra que o consumo de drogas não está aumentando em um grau sem precedentes entre os mais jovens, como é alardeado pela mídia e por muitos setores da opinião pública. Isso possibilita uma visão mais serena sobre a questão, evitando atitudes e intervenções precipitadas. Os dados também abrem espaço à reflexão para um planejamento de políticas públicas permanentes e de longo prazo, a fim de evitar que o consumo de drogas se transforme em um problema com consequências ainda mais graves para as crianças e os adolescentes.

Aparentemente, as ações para redução do uso de drogas entre os adolescentes na atualidade não estão sendo eficazes. Provavelmente isto ocorra devido ao fato de poucas dessas iniciativas levarem em conta a individualidade do sujeito, o contexto social e cultural em que esses adolescentes estão imersos e a complexidade dos vários fatores envolvidos. A elaboração de ações que levem estes fatores em consideração é um dos grandes desafios para as políticas públicas que visem à prevenção dos comportamentos de risco entre os adolescentes, entre eles o consumo de drogas. Para tanto, é amplamente reconhecido que entre todas as instituições sociais, a escola e a família tem uma influência muito grande na infância e adolescência, e são consideradas elementos chaves em propostas de intervenção para estas faixas etárias. A articulação destas instâncias torna-se fundamental para o sucesso de qualquer iniciativa ou política.

REFERENCIAS

BAUS, J.; KUPEK, E.; PIRES, M., Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. **Revista de Saúde Pública**, v.1,n. 36, p. 40-6, 2002.

BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CARLINI-COTRIN, B.; PINSKY, I. Prevenção do abuso de drogas na escola: uma revisão da literatura internacional recente. **Cad. de Pesquisa**, n. 69, p. 48-52, 1989.

GUIMARÃES, J.L. et al. Consumo de drogas psicoativas por adolescentes escolares de Assis, SP. **Revista de Saúde Pública**, n. 38, v. 1, p.130-132, 2004.

GALDURÓZ, J. C. F.; SANCHES, Z. V. D. M; NOTO, A. R. Fatores associados ao uso pesado de álcool entre estudantes das capitais brasileiras. **Revista de Saúde Pública**, n. 44, v. 2, p. 267-273, 2010.

_____; _____. **V levantamento nacional sobre o uso de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras, 2004.** São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. CEBRID/Escola Paulista de Medicina, 2005.

MUZA, G. M.; et al. Consumo de substâncias psicoativas por adolescentes escolares de Ribeirão Preto, SP. I - Prevalência do consumo por sexo, idade e tipo de substância. **Revista de Saúde Pública**, n. 31, v. 1, p. 21-29, 1997a.

SANCEVERINO, S. L.; ABREU, J. L. C. Aspectos epidemiológicos do uso de drogas entre estudantes do ensino médio no Município de Palhoça 2003. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 9, v. 4, p.1047-1056, 2004.

SILVA, E. F. et al. Prevalência do uso de drogas entre escolares do ensino médio do Município de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, n. 22, v. 6, p. 1151-1158, 2006.

SOARES, C. B.;; JACOBI, P. R. Adolescente, drogas e AIDS: avaliação de um programa de prevenção escolar. **Cad. de Pesquisa**, n.109, p.213-37, 2000.

TAVARES, F. B.; LIMA, M. S.; BÉRIA, J. U., Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, n. 35, v. 2, p. 150-158, 2001.

TEIXEIRA, A. F. et al. Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de Goianá, MG. **Estudos de Psicologia**, n. 14, v. 1, p. 51-57, 2009.

OS LABORATÓRIOS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DE VIÇOSA/MG: LEVANTAMENTO E ALTERNATIVAS

*Felipe Vieira Freitas¹,
Rafael Gustavo Rigolon²,
Gínia Cezar Bontempo³*

1 INTRODUÇÃO

É consenso entre educadores e pesquisadores em Ensino das Ciências que as atividades experimentais são essenciais para o processo ensino-aprendizagem (DOURADO, 2001; ZIMMERMANN, 2004; BEREZUK; INADA, 2010; KRASILCHIK, 2011). Inclusive, há quase 30 anos, Fracalanza (1986) já observava que especialistas já propunham a substituição do verbalismo das aulas expositivas e de grande parte dos livros didáticos por estes tipos de atividades acompanhadas de ações reflexivas.

Dentre as atividades experimentais, as aulas práticas ocupam posição de destaque, especialmente no ramo do ensino das Ciências. Atribuem-se a elas as funções de despertar e manter o interesse dos alunos, envolver os estudantes em investigações científicas; desenvolver a capacidade de resolver problemas; compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades (KRASILCHIK, 2011).

Nesse contexto, o laboratório didático funciona como um local ideal para o desenvolvimento de diferentes tipos de aulas práticas, constituindo-se em um ambiente de aprendizado significativo, principalmente em relação ao desenvolvimento da capacidade do aluno associar assuntos teóricos presentes em livros didáticos por meio da realização de experiências. Por ser um ambiente diferenciado, também possibilita visualizar a teoria de forma dinâmica, podendo vivenciá-la por meio da experimentação (WEISSMANN, 1998). Além disso, corroboram com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade à medida que permitem desenvolver vários campos, testar e comprovar diversos conceitos, favorecendo a capacidade de abstração do aluno (BRASIL, 2009).

Mesmo com a sua irrefutável importância no Ensino, a situação dos laboratórios didático nas escolas públicas brasileiras ainda é bastante precária. De acordo com o Censo da Educação (Educacenso) de 2010 (BRASIL, 2011), somente

¹Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus de Belo Horizonte. E-mail: felipevieirafreitas@ymail.com.

²Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP- Campus de Bauru, e professor do Departamento de Biologia Geral da UFV. E-mail: rafael.rigolon@ufv.br.

³Professora do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: ginia@ufv.br.

10% das escolas que ofertam o Ensino Fundamental regular são atendidas por laboratórios de Ciências enquanto que no Ensino Médio regular a situação é um pouco melhor, mas ainda é insuficiente, com 47,2% de instituições públicas escolares com estas instalações.

Apesar da falta de laboratórios didáticos na maioria das escolas públicas ainda é possível que os alunos tenham aulas práticas. Como sugerido por Borges (2002), é possível executar atividades experimentais fora dos laboratórios, principalmente na sala de aula, inclusive, alguns tipos de atividades, como aquelas que envolvem a observações de fenômenos naturais, serão mais enriquecedoras se executadas fora destes ambientes. Contudo, Krasilchik (2011) lembra que o ensino será tão eficiente quanto melhor forem as instalações e os materiais disponíveis.

Diante da importância das atividades experimentais e do laboratório didático para o ensino das Ciências, esta pesquisa teve como objetivo conhecer as condições dos laboratórios didáticos de Ciências das escolas estaduais e municipais do município de Viçosa, Minas Gerais, que ofertam as séries finais do Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio. Além dessa verificação, propôs-se a averiguação da ocorrência de atividades práticas e o local onde essas são realizadas quando não há laboratórios disponíveis.

Desta forma, objetivo principal desta pesquisa foi diagnosticar a presença e levantar dados a respeito da ausência de laboratórios didáticos assim como da realização de aulas práticas nas escolas públicas estaduais e municipais do perímetro urbano do município de Viçosa, Minas Gerais, que ofereçam ao menos o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, a fim de gerar informações que possam contribuir para uma melhor utilização de espaços alternativos ao laboratório para a realização de atividades experimentais das Ciências de forma eficaz e segura.

Para tanto, foi proposto que se: levantasse o número de escolas públicas da rede estadual e municipal que ofertem o segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio que possuem laboratório didático no perímetro urbano do município de Viçosa; verificasse se as escolas já possuíam laboratório didático e qual a expectativa sobre a possibilidade de instalação de um destes ambientes a curto ou médio prazo; evidenciasse onde são realizadas as atividades práticas relacionadas às Ciências nestas escolas que não possuem laboratório didático; e investigasse a existência de reclamações a respeito da ausência do laboratório didático.

METODOLOGIA

Durante os meses de junho e julho do ano de 2012, foi realizada a pesquisa de campo nas escolas da rede pública estadual e municipal do perímetro urbano do município de Viçosa, Minas Gerais, que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou o Ensino Médio. Gil (1999) afirma que os estudos de campo se assemelham aos levantamentos, porém ele não exige a mesma precisão estatística e o seu planejamento apresenta uma maior flexibilidade.

Durante as visitas às escolas, foram aplicados pequenos questionários aos gestores de acordo com a presença ou ausência de laboratórios didáticos nas escolas. Os questionários possuíam questões abertas e fechadas. Tinham como objetivo reunir informações a respeito da ausência do laboratório, locais de realização das aulas práticas e sobre a incidência de reclamações, por parte dos alunos ou professores, relacionadas à falta de espaço apropriado para a execução de atividades experimentais. Outras observações complementares foram registradas no ato da visita.

Os dados foram reunidos armazenados, organizados e submetidos à análise para a confecção dos gráficos e tabelas. Os resultados foram comparados com outros trabalhos similares realizados no Brasil e a alguns documentos oficiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011; MINAS GERAIS, 2011).

DISCUSSÃO

Durante a pesquisa, foram avaliadas todas as escolas do perímetro urbano do município de Viçosa que ofereciam ao menos o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, perfazendo um total de quinze escolas. Sete (46,7%) delas são escolas municipais e oito (53%) são estaduais. Em Viçosa, as escolas da rede municipal ofertam exclusivamente o Ensino Fundamental. o Ensino Médio fica a cargo do governo estadual e é oferecido por seis (75%) das oito escolas estaduais. As duas (25%) escolas estaduais que contam somente o Ensino Fundamental são as escolas *EscEst1* e *EscEst2*. Os dados referentes a presença de laboratórios didáticos nas escolas públicas de Viçosa estão representados na Tabela 1.

Tabela 1 – Escolas públicas *versus* presença de laboratório didático

Escolas públicas			
Escolas municipais	Laboratório didático	Escolas estaduais	Laboratório didático
<i>EscMun1</i>	Não	<i>EscEst1</i>	Não
<i>EscMun2</i>	Não	<i>EscEst2</i>	Não

<i>EscMun3</i>	Não	<i>EscEst3</i>	Sim
<i>EscMun4</i>	Não	<i>EscEst4</i>	Sim
<i>EscMun5</i>	Não	<i>EscEst5</i>	Sim
<i>EscMun6</i>	Sim	<i>EscEst6</i>	Não
<i>EscMun7</i>	Não	<i>EscEst7</i>	Sim
		<i>EscEst8</i>	Não

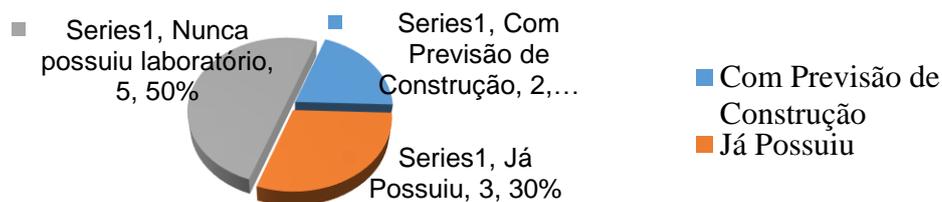
Durante as visitas, foi constatado que um terço das escolas possuem laboratório didático (metade das estaduais e somente uma na rede municipal). Das nove escolas que fornecem o Ensino Fundamental, apenas uma (11%) dispõe de laboratório de Ciências e está localizada na região central do município. Nos locais onde é oferecido o Ensino Médio a proporção é bem maior (67%). Estes números acompanham o censo educacional realizado no ano de 2010 (BRASIL, 2011) que aponta que, dentre as instituições que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental, somente 10% contavam com esses ambientes e as escolas com Ensino Médio são 47,2%.

Como foi apontado anteriormente, apenas 50% das escolas estaduais de Viçosa são atendidas por laboratórios didáticos. Para melhorar esse quadro, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2021) assegura a todas as escolas públicas da Educação Básica equipamentos e laboratórios de Ciências, dentre outras coisas (BRASIL, 2010), além disso, o Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais (PDEMG) tem como meta implantar em todas as escolas da rede pública estadual laboratórios de Ciências, em até cinco anos, com profissionais especializados e equipamentos adequados, assegurando seu funcionamento em todos os turnos (MINAS GERAIS, 2011). Contudo, os números observados estão muito distantes dos 100% de escolas atendidas por laboratórios didáticos propostos por estas metas e muito trabalho deverá ser feito, tanto na esfera federal quanto na estadual, para que a realidade escolar seja diferente até 2016, principalmente em relação às escolas que possuem apenas o Ensino Fundamental.

Em seu estudo sobre os laboratórios de Ciências das escolas do município de Curitiba, Paraná, Carvalho e Peixe (2010) encontraram uma proporção de 7% de escolas sem laboratório, porém esses dados não permitem comparação imediata, já que as escolas foram selecionadas com o pressuposto de que possuíam essas salas, portanto, não fizeram o levantamento de todas as escolas da cidade.

Das quinze instituições pesquisadas, dez (67%) não contam com essas instalações. A Figura 1 contém as informações obtidas a respeito da ausência do laboratório nestas dez escolas.

Figura 10 – Escolas públicas que não possuem laboratório didático



Algumas escolas já possuíram laboratório didático em algum momento e por diferentes razões eles deixaram de existir. É sabido que pelo menos duas (28,6%) das escolas municipais (*EscMun 6* e *EscMun 7*) pesquisadas fizeram parte do movimento de municipalização do Ensino Fundamental desencadeado pelas mudanças na estrutura de financiamento da Educação Fundamental na década de 1990 pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com Corbucci *et al.* (2008), a municipalização da rede do Ensino Fundamental propiciou aos estados a diminuição da rede de alunos atendidos. Ela foi benéfica aos municípios, já que a municipalização da matrícula do Ensino Fundamental levou consigo parte dos recursos dos estados e ainda viabilizou que estes últimos se concentrassem no atendimento ao Ensino Médio. Durante esse processo a escola *EscMun7* perdeu o seu laboratório didático, pois os equipamentos pertenciam ao estado de Minas Gerais e não foram cedidos ao município. De acordo com a gestora entrevistada (supervisora) a sala foi reformada e reaproveitada como biblioteca.

Outra escola que acabou perdendo o laboratório didático foi a *EscEst1*. De acordo com a gestora (diretora), a subutilização do espaço, falta de materiais e equipamentos somados à carência de salas de aula, acabaram por contribuir para a decisão de reformar o espaço e transformá-lo em uma sala de aula. Sobre esse assunto, Borges (2002 p. 294) diz que entre as principais razões da subutilização dos laboratórios estão “a falta de atividades já preparadas para o uso do professor; falta de recursos para compra de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção”. O autor aponta essas razões como as mesmas pelas quais os professores usam pouco os computadores colocados nas escolas.

A última das três escolas que já possuíram o laboratório didático é a *EscMun2*. Ela possuía laboratório enquanto funcionava em outro prédio, porém durante os últimos anos estava sendo remanejada para novas instalações e só no começo do ano

de 2012 a sua construção foi finalizada. Não havia laboratório no seu projeto original. Em nenhuma das três escolas há previsão para a construção de laboratório didático para os próximos anos.

Nas escolas *EscMun3* e *EscEst6* não existe o laboratório didático, mas durante a entrevista os gestores apontaram que existe a previsão da sua construção a médio ou longo prazo, inclusive, a primeira já conseguiu a aprovação da obra pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a outra ainda o está aguardando. Isso indica que, apesar das metas propostas pelos governos estadual e federal estarem longe de serem alcançadas no tempo previsto (BRASIL, 2011; MINAS GERAIS, 2011), tudo indica que as escolas caminham em direção à obtenção dos laboratórios didáticos de fato.

As demais escolas pesquisadas nunca tiveram laboratório de Ciências e não têm expectativa de que a situação mude a curto ou médio prazo. Uma destas, a *EscEst2*, tinha em seu plano de ampliação mais recente a previsão de construção de um laboratório didático, mas foi priorizada uma sala de aula. Essa precariedade na Educação Básica é conhecida dos brasileiros há muito tempo. Entretanto, cabe ao governo e a sociedade desenvolver ações que mudem este cenário. Dourado (2005) aponta que o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo ações nesse âmbito, implementando políticas públicas que contribuam não somente para a melhoria das condições de infraestrutura das unidades escolares, como também na melhoria dos processos de organização e gestão da Educação Básica.

Em todas as escolas pesquisadas que não possuíam laboratório didático, os gestores entrevistados afirmaram que ocasionalmente eram realizadas atividades práticas. O local mais utilizado para o desenvolvimento de práticas é a própria sala de aula (100%), porém outros locais também foram citados, como o pátio (30%), biblioteca (10%) e até mesmo a cantina (10%). Uma das regras básicas de segurança no laboratório é a não ingestão de alimentos ou água dentro deste ambiente (KRASILCHIK, 2011), sendo assim, podemos expandir essa regra para os locais onde são realizadas atividades práticas experimentais, pelo menos em seu período de execução. Logo, a cantina da escola não deveria ser utilizada para esse fim, com exceção de pouquíssimos casos, como em aulas sobre a alimentação, por exemplo. Outra recomendação dada aos professores é que eles mantenham atenção redobrada, visto que esses ambientes não estarão equipados com os aparelhos de segurança necessários. Somente uma das escolas afirmou realizar atividades de natureza prática fora da escola.

Sabendo-se que todas as escolas pesquisadas que não possuem laboratório realizam atividades práticas em outros ambientes, surgiu a dúvida a respeito dos materiais utilizados nessas atividades e experimentos, pois alguns deles podem oferecer riscos à saúde de professores e alunos e necessitam de acondicionamento especial (KRASILCHIK, 2011; CLUBE DAS CIÊNCIAS, 2009; CARVALHO; PEIXE, 2010) e estar devidamente rotulados (MACHADO; MÓL, 2008). Os locais mais utilizados para guardar reagentes e modelos didáticos, apontados nas entrevistas, são a sala da diretoria e biblioteca. Na *EscMun3*, por exemplo, foram observados um minhocário e uma composteira dentro da sala da direção enquanto os materiais utilizados para aulas práticas de Química ficavam trancadas dentro de um armário no mesmo cômodo. Muitas das escolas não contavam com equipamentos nem materiais considerados básicos para o desenvolvimento de atividades experimentais, mas como defende Borges (2002, p. 295), “o importante não é a manipulação de objetos e artefatos concretos, e sim o envolvimento e comprometimento com a busca de respostas/soluções bem articuladas para as questões colocadas”.

A respeito da existência ou não de reclamações por parte de professores e alunos sobre a ausência do laboratório de Ciências na escola, 40 % dos entrevistados relataram que isso não é observado. Eles sugerem que, já que (os alunos) nunca tiveram contato com um laboratório didático eles desconhecem esse direito, e talvez por isso, nunca o reivindicaram. Além disso, os professores estão a par das condições escolares, de suas necessidades mais urgentes e da dificuldade em adquirir estes tipos de instalações, isso pode contribuir para a ausência de reclamações nesse sentido. Nas escolas restantes (60%) os professores sentem-se prejudicados e os alunos também reclamam, principalmente aqueles transferidos recentemente, oriundos de instituições que possuem mais recursos e melhores acomodações. No Brasil o direito e a importância de relacionar teoria e prática são reforçados em caráter de Lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no seu Artigo 35, inciso IV, afirma que: “É essencial a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”, (BRASIL, 1996) o que reafirma a necessidade de que as escolas brasileiras devem destinar um espaço físico para a construção de laboratórios didáticos e que estes devem estar inseridos na sua proposta pedagógica (BRASIL, 2009), e mesmo assim, boa parte do alunos não são capazes de exigir mudanças, pois desconhecem seus direitos.

Programas voltados à capacitação e formação continuada dos educadores são essenciais para a melhoria do ensino, pois serão esses profissionais que coordenaram as próprias atividades práticas, independente do local onde elas serão realizadas. E por fim as escolas precisam de mais investimento como um todo, como foi ressaltado pela gestora de uma das escolas mais carente do município “ as escolas têm uma estrutura tão precária que mal possuem espaço para sala de aula, quanto mais para aulas práticas”.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Infelizmente, a baixa porcentagem de laboratórios por escolas públicas observadas por esta pesquisa (33%) é comum na maior parte do Brasil, como é apontado pelo censo da Educação de 2010. Apesar destes baixos resultados, planos para o desenvolvimento da educação, tanto na esfera estadual quanto federal, parecem surtir algum efeito e pequenas melhoras são esperadas para o futuro. Espera-se que, entre as escolas pesquisadas, o número delas atendidas por laboratórios didáticos aumente em 13% com as aprovações da construção dessas instalações em duas escolas. Contudo, muito trabalho ainda deverá ser feito para que as metas de 100% de escolas atendidas por laboratórios até 2016 do PDEMG sejam satisfeitas para o estado de Minas Gerais. Entretanto, mais investimentos e uma melhor formação dos professores serão essenciais que as aulas práticas e atividades experimentais sejam mais seguras e eficazes nos ambientes alternativos ao laboratório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> acesso em 10 mar. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação: Multimeios Didáticos, Laboratórios**. Brasília, DF: UnB, 104p. 2009.

BRASIL. Projeto de Lei de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder legislativo, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.pne.ufpr.br>>. acesso em 22 set 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 42p. 2011. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. acesso em 22 set. 2011.

BEREZUK, P. A.; INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010.

BORGES, Tarcísio A. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

CARVALHO, A. C.; PEIXE, B. C. S. Estudo para diagnóstico dos laboratórios de Biologia, Física e Química: escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do núcleo regional de Curitiba. In: PEIXE, B. C. S. *et al.* **Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná**: reflexões, experiências e contribuições. 1.ed. Curitiba: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Paraná, 2010.

CLUBE DAS CIÊNCIAS. **Como montar um Laboratório de Ciências**. 2009. Disponível em <<http://www.clubedecienciasufam.com>>. Acesso em 15 de abr. de 2012

CORBUCCI, P. et al. Vinte anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise**, Brasília, IPEA, 17, v.2, 2009.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Ministério da educação - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. 2005

FRACALANZA, H; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual. 1986. 124p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 4. ed. 2011.

MACHADO, P. F. L.; MÓL, G. S.. Experimentando Química com Segurança. **Química Nova na Escola**, n. 27, p. 57- 60, 2008.

MINAS GERAIS, Lei 19481, de 2011. Institui o Plano Decenal do Educação do Estado. **Diário do Executivo**. Poder Legislativo, Belo Horizonte, p. 5, col. 1, 13 de jan de 2011. Disponível em: < <http://crv.educacao.mg.gov.br>>. acesso em 22 set. 2011.

WEISSMANN, H. **Didática das ciências naturais**: contribuições e reflexões. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIMMERMANN, L. **A importância dos laboratórios de ciências para alunos da terceira série do ensino fundamental**. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Porto Alegre: PUCRS, 2004. Disponível em: <<http://tede.pucrs.br> >. Acesso em: 22 de setembro de 2011.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO

*Thales Cerqueira Mendes¹
Giovanni Gomes Lessa²*

INTRODUÇÃO

Pesquisas no âmbito da Física acerca do processo ensino-aprendizagem destacam a noção de transformação, adotada por alguns pesquisadores em Ensino de Ciências, em que a realidade crítica, dinâmica e mutável rompe com as amarras do passado-presente, ainda encontrada na educação que resguarda resquícios da escola tradicional.

Neste sentido, os conteúdos do componente curricular Física, especificamente no Ensino Básico, caracterizam-se pela presença marcante no cotidiano e se expressam, também, através dos produtos advindos da ciência e da tecnologia (C&T). Estudar e pesquisar objetivando a melhoria da formação científica do cidadão, conduzindo e orientando-o, é uma realidade no mundo. Na perspectiva em que a abordagem dessa ciência da natureza se propõe, em conformidade com as orientações educacionais vigentes, há uma necessidade de mudança no cenário do ensino-aprendizagem em Física, explicitada em vários meios de comunicação da comunidade científica especializada. Em um contexto de diversas teorias pedagógicas, indicações para inclusão de novos temas no ensino de Física, dificuldades inerentes à prática profissional docente e falta de literatura que exprima conexões entre estas, o professor tem dificuldade em articular os conhecimentos disponíveis à sua prática pedagógica.

Diante das constantes indicações para necessidade de inclusão de tópicos de FMC no Ensino Médio e as dificuldades encontradas pelos docentes para fazê-lo, decidiu-se por analisar se esses conteúdos no EMR foram abordados, pelos professores, nas escolas urbanas da rede estadual, no município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Buscou-se, também, estudar alguns fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, como o quantitativo de alunos por turma, a formação dos professores, o tempo de hora-aula, número de aulas semanais e o uso do laboratório de Física pelos professores que ministraram aulas de Física no EMR.

¹IF Baiano, e-mail: thales.mendes@bonfim.ifbaiano.edu.br.

²IF Baiano, e-mail: giovanni.lessa@valença.ifbaiano.edu.br.

Dos resultados obtidos, tomou-se como aporte teórico para subsidiar o trabalho docente a transposição didática, numa triangulação com a interdisciplinaridade e contextualização.

MARCO TEÓRICO

Destacam-se nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, propostas pelo MEC, a dimensão investigativa dada à ciência e sua importância na sociedade como objeto e instrumento de estudo e transformação, bem como a formação do cidadão. Desta conotação social se coloca a tecnologia associada à ciência, considerando a base científica no processo de compreensão e construção do mundo, muito embora, ainda, os livros didáticos têm trabalhado pouco a questão tecnológica a que remete as citadas Orientações. Entretanto, o que se espera é que amparados por uma forte e sólida formação científica e tecnológica, os alunos se engajem, com domínio, no debate ético e político a respeito da relação entre ciência, tecnologia e mundo produtivo (Brasil, 2006).

Acontecimentos das últimas três décadas põem em pauta a necessidade de inserção de novos conceitos físicos na escola, como a relatividade e o fenômeno quântico que exigem uma mudança de postura do professor, incluindo o envolvimento com o que a pesquisa no ensino de Física assinala como determinante para a cidadania. Nesse aspecto em particular, os PCN+ (Brasil, 2006) apresentam uma intensa relação de nexos entre esses dois destaques, a saber: a aprendizagem em Física e sua correlação com a cidadania.

Vale salientar que se pode enumerar, em princípio, alguns fatos que se implicam nesse jogo de relações, tais como: a geração de energia por usina nuclear, efeito fotoelétrico, o laser, o televisor de tela plana, o mundo da nanotecnologia, miniaturização de dispositivos e sensores, dentre tantos outros. É aqui que se funde junto à formação de cientista e de professores, a necessidade, contínua, de construção e internalização de uma consciência dinâmica, sistêmica e, sobretudo crítica quanto à contextualização dos saberes produzidos pela ciência. Este tipo de conhecimento para chegar ao público comum precisa de um meio de ação, que se remete à escola e ao professor em sala de aula. Configura-se a educação como pilar-mestre na transformação do sujeito em cidadão, e por definição conceitual, isso corrobora com a possibilidade de se agir com comprometimento crítico no interior do processo sócio-político-econômico.

Nessa perspectiva de inclusão, é possível levar temas novos ao Ensino Médio com abordagem compreensiva e acessível a professores e alunos, a exemplo de algumas recentes publicações, a seguir destacadas:

- a) Revista Brasileira de Ensino de Física: Carmona, 2006; Pena, 2006; Karam *et al*, 2006 e 2007. Aborda semicondutores no Ensino Médio, discute a inserção de tópicos e ideias de FMC na sala de aula e debate a teoria da relatividade no Ensino Médio, respectivamente.
- b) Física na Escola: Moreira, 2004; Rezende e Ostermann, 2004; Abdalla, 2005; Helayël-Neto, 2005; Medeiros, 2007 e Schulz, 2007, que tratam, por exemplo, de mecânica pós-newtoniana, nanociência, semicondutores, *quarks* e Física Quântica.

O professor que deseja se atualizar e modificar a maneira de ensinar, a fim de melhorar o aprendizado de seus alunos precisa repensar a utilização de tópicos novos no seu planejamento e no da escola. Entretanto, as dificuldades esbarram em números de aulas insuficientes, inflexibilidade da coordenação das escolas, formação do próprio professor e, em relação ao aluno, requer competências e habilidades cognitivas que, normalmente, não estão organizadas o suficiente para proporcionar mais agilidade à perspectiva de se superar os conteúdos tradicionalmente ensinados.

Logo, é importante considerar que a partir das interpretações das teorias de Vygotsky (2007), a atuação do professor é fundamental e relevante para o processo de aprendizagem. Este tem o papel explícito de interferir na zona proximal para provocar avanços nos alunos. Também, é importante que o professor esteja atento para que o ambiente escolar e, principalmente, o da sala de aula seja favorável para a internalização das atividades cognitivas no indivíduo. Nesse ambiente, o professor deve considerar, também, a importância dos diferentes grupos, pois o aluno deixa de ser somente sujeito da aprendizagem e passa a aprender também junto dos outros, o que o seu grupo social, por que não, o escolar, produz em valores, linguagem e em conhecimentos. Assim sendo a aprendizagem gera desenvolvimento.

A importância dessa interação entre professor, alunos e outros adultos com mediadores no processo de apropriação e construção do conhecimento de cada aluno se evidencia no ensino da Física. Para Rosa e Rosa (2005) esta disciplina é pródiga para a contextualização e interdisciplinaridade escolar, escolhida a aceção para a interdisciplinaridade como a possibilidade de reduzir as impermeabilidades entre conhecimentos disciplinares, reduzindo o distanciamento entre eles; ela está sempre próxima e presente no cotidiano do aluno e, como a teoria enfatiza a relação entre os conceitos científicos – os adquiridos no ambiente escolar, e os conceitos espontâneos

- adquiridos no seu cotidiano - acaba por contribuir, de forma significativa e satisfatória, como um excelente veículo de transposição didática.

O termo transposição didática foi introduzido pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La transposición didáctica*. Chevallard (2005) define três esferas do saber: Saber Sábio, Saber a Ensinar e Saber Ensinado. Para o autor citado o Saber Sábio é aquele que é produzido pela comunidade científica aparecendo em revistas especializadas, congressos ou periódicos científicos. O Saber a Ensinar é o que aparece nos programas, livros didáticos e materiais instrucionais. Nessa esfera se integram os autores de livros didáticos e divulgação científica, os professores, a parte do governo envolvida com educação e ciências. Prossegue ele afirmando que a esfera do Saber Ensinado se exemplifica no professor ao ensinar um conteúdo do livro didático para os alunos, em sala de aula, tendo como base o Saber a Ensinar.

A transposição didática apresenta-se em dois momentos. O primeiro da passagem do Saber Sábio para o Saber a Ensinar, externa ao contexto da escola, onde ocorrem as seleções de conteúdos até a chegada na escola. O segundo momento da transposição é interno, onde a escola apropria o conteúdo e o professor passa ao aluno.

METODOLOGIA

Tomou-se como amostra 7 professores que ministraram aulas de Física, lotados nas instituições de ensino a seguir: Colégio Estadual Teixeira de Freitas (CETF), no Colégio Estadual Senhor do Bonfim (CESB) e no Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães (CMLEM), todos da rede estadual de ensino, na sede do município de Senhor do Bonfim, localizados na região urbana, que ofereceram o EMR no ano de 2010. A amostra foi igual ao Universo consultado.

Inicialmente nas escolas foram aplicados dois questionários semiestruturados (Alvarenga, 2008) no período de 24 de fevereiro a 25 de março de 2011. Um questionário para a secretaria escolar, buscando-se coletar dados quanto ao EMR (números de alunos por ano e turno, número de turmas por série, números de professores que ministraram aulas de Física e outras informações pertinentes à pesquisa, quando necessárias) e outro aos professores.

O questionário proposto aos professores foi aplicado pessoalmente, permitindo intervenção imediata quando da constatação de incoerências. Consta nesse instrumento dois blocos lógicos para as perguntas objetivas. Um, relativo às

informações profissionais dos docentes: formação, capacitação, tempo de serviço e vínculo com a instituição. E outro, relativo aos aspectos didáticos relacionados ao componente curricular Física: série e turno ministrados, número de aulas, tempo da hora-aula, uso do laboratório e conteúdos abordados. O instrumento utilizado possui também um espaço disponibilizado para observações relativas às intervenções, citadas anteriormente, e a identificação simbólica dos docentes.

Vale ressaltar que a pesquisa teve cunho didático, que foi solicitada a autorização dos diretores dos colégios consultados e se buscou resguardar as identidades dos professores pesquisados através de identificação simbólica, apresentados a seguir.

DISCUSSÃO

Os estudos, através dos dados registrados, permitem uma análise dos conteúdos de Física que foram, ou não, abordados pelo professor. Cabe esclarecer que esse método não infere sobre a metodologia aplicada em sala de aula, como também, na completude do conteúdo ministrado. Essas análises, quando passíveis de verificação, foram registradas quando da detecção de incoerências nas respostas dos professores, e que foi anotado no próprio questionário. As exposições quanto ao conteúdo de Física se apoiam nos estudos de Sampaio e Calçada (2008) - livro didático de Física escolhido para análise da sequência do conteúdo - e nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2006).

Para tanto, se utilizou dos professores que ministraram aulas na 3ª série (os 7 da amostra), onde normalmente, ao final do conteúdo básico, os conteúdos de FMC são abordados.

A *tabela 1* expõe os dados coletados com os professores, já contextualizados pelas informações registradas no campo observações, dos questionários. O professor A1 (professor 1 da escola A) ministrou aula de Física para a 3ª série do EMR. Coloca o tema, Efeito Fotoelétrico, com aplicação de geração de energia em hidrelétricas, o que se permite concluir pela ausência de conceitos físicos básicos. Dando aulas para as três séries do EMR, o professor B1 (professor 1 da escola B) também aborda, equivocadamente, o Efeito Fotoelétrico com aplicação na hidrelétrica.

Desta forma, a expressão “NÃO” na tabela significa que o professor respondeu de forma incoerente e, por isso, foi suprimida a informação pela

contextualização; a expressão “SIM” infere que o professor ministrou o conteúdo; o “-” informa a ausência de resposta, o que denota não abordar o conteúdo.

Com os dados da *tabela 1*, próxima página, após um processamento, criou-se a *tabela 2* com o percentual de abordagem do conteúdo de Física, para o conteúdo de FMC.

Tabela 1 - Conteúdo de FMC, por cada professor, contextualizado

Conteúdo	A1	A2	B1	B3	B4	C1	C2
Física Nuclear	-	-	-	-	-	-	-
Relatividade Restrita	-	-	SIM	-	-	-	-
Efeito Fotoelétrico	NÃO	-	NÃO	-	-	-	-
Princípio da Incerteza	-	-	-	-	-	-	-
Introd. a Física Quântica	-	-	-	-	-	-	-

Estarrecedor, mas esperado, é este percentual, 3% (aproximado para Números Inteiros). Para o cálculo do percentual utiliza-se a relação da soma do quantitativo de abordagem da *tabela 2* ($0+1+0+0+0=1$), pelo quantitativo de abordagem esperado (5 conteúdos vezes 7 professores, totalizando 35), vezes 100 (cem). Enquanto as indicações científicas apontam para a necessidade de se incluir esse tema, a exemplo de Brockington e Pietrocola (2006), a prática na escola é diversa a essa realidade.

Tabela 2 - Percentual de abordagem do conteúdo de FMC

Conteúdo	Quantitativo de abordagem
Física Nuclear	0
Relatividade Restrita	1
Efeito Fotoelétrico	0
Princípio da Incerteza	0
Introd. a Física Quântica	0
Percentual de abordagem	3%

Diante dessa realidade é que se alicerça nos trabalhos de Rosa e Rosa (2005) para orientar os professores na metodologia de inclusão de tópicos de FMC na escola básica. Como pilar mestre está à condição de como se dá o processo de aprendizagem, analisados sob o olhar de Vygotsk (2007). E depois, a transposição didática de Chevallard (2005) que permite a construção de uma metodologia de ensino, voltada para o EMR. Exemplificando, os conteúdos de Relatividade Restrita,

Efeito Fotoelétrico, Princípio da Incerteza, Introdução a Física Quântica são passíveis de serem vistos no EMR. O maior problema encontrado pelo professor é a escassez de literatura aproximando esses temas à última etapa da Educação Básica. Daí a importância da transposição didática: as principais fontes onde se encontram essas informações estão em artigos e publicações do meio científico, e, o professor deve utilizar essa ferramenta para adequar o conteúdo ao seu objetivo. Porém é imprescindível o domínio do conteúdo, cabendo reiterar que os 7 (sete) professores pesquisados não são licenciados em Física.

Aqui não se quer afirmar que só os licenciados em Física são capazes dessa tarefa – transpor didaticamente – e sim, que para o conteúdo de Física, devido à formação do licenciado (junção de conceitos físicos com os instrumentos didáticos e pedagógicos necessários para a formação do professor), as dificuldades tendem a diminuir. Afirma-se a partir dos estudos de Rosa e Rosa (2005).

Alguns outros aspectos, mas não focos principais desse Trabalho, corroboram para a escassez da abordagem da FMC no EMR, nas escolas pesquisadas:

- a formação dos professores, já discutida;
- a hora-aula (2 semanais) que chega a ser de 30 minutos e computada com 1 hora. Esse fato gera um *déficit* na carga horária da disciplina e se o tempo já é pouco para abordar os conteúdos básicos, agrava-se para os de FMC;
- o número de alunos por turma. Foi constatado que há turmas com superlotação (mais de 40 alunos na sala) e os efeitos de salas de aulas lotadas refletem diretamente para ineficiência (no sentido pedagógico) do processo de ensino-aprendizagem (Ehrenberg *et al*, 2001);
- a utilização do laboratório didático. Somente 2 dos 7 professores afirmaram usar o laboratório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa corrobora com os indicativos dos problemas de ensino-aprendizagem e estudos científicos já realizados. Constata-se que abordagem do conteúdo de FMC é insuficientemente pela quase ausência desses tópicos, com índice de 3%.

Alguns itens analisados nessa pesquisa são inerentes a esse contexto, nos colégios do município de Senhor do Bonfim. O quantitativo de alunos por turma, gerando salas de aulas lotadas. A formação dos docentes, que ministraram aulas de

Física, distinta da área de concentração dessa disciplina. A escassez de tempo para cobrir o conteúdo de Física. E aqui não se restringi às duas aulas semanais, mas a problemática levantada sobre a hora-aula sendo computada como uma hora de relógio, minimizando a carga horária da disciplina. Com esse quadro de salas lotadas e tempo, fica justificado, entre outros fatores, a pouca utilização do laboratório didático.

Estes aspectos, *de per se*, sistematizam ideias a respeito dos direcionamentos que devem ser vistos pelas agências de formação na realização das suas propostas curriculares. No Ensino Médio, há que se ressaltar os argumentos dos textos das políticas públicas sobre a redefinição de programas e de metodologias de ensino, conclamando para a interdisciplinaridade e contextualização.

Assim, a seleção de conteúdos significativos, contextualizados, dinâmicos e que apresentem um diálogo com as demais disciplinas, deve ser uma das grandes preocupações pedagógicas para que se possa atingir os objetivos a que se propõe o ensino, no âmbito da contemporaneidade. Para tanto a formação desse professor, nos cursos de licenciatura, deve estar atenta para esse contexto, muitas vezes escondido sob a manifestação objetiva de uma decisão racional acerca do encaminhamento que o ensino escolar deva ter.

Um dos processos que se considera de grande relevância pedagógica, para a superação das dificuldades no ensino da Física é a transposição didática. Neste aspecto, a construção e utilização de competências e habilidades em transpor didaticamente o saber, no caso, o físico, para possibilitá-lo ser ensinado e ser aprendido devem reduzir, significativamente, muitos dos problemas da educação escolar. Estudar e vivenciar esse processo possibilitará favoravelmente uma melhor articulação do conhecimento científico às necessidades colocadas pela sociedade e, fundamentalmente, pelo ambiente escolar.

A proposição é que as constatações evidenciadas pela pesquisa realizada alertem sobre a necessidade de mudança no cenário do processo ensino-aprendizagem da Física, em nível local, no município de Senhor do Bonfim, bem como, possa contribuir ao debate existente acerca desse problema. Quer seja na educação básica ou nos cursos de graduação, sob análise das principais dificuldades que envolvem os principais sujeitos, protagonistas dessa relação: o aluno da escola básica, o aluno em formação de professor na universidade e o professor formado pela universidade.

Ainda que os dados coletados expressem condições locais, especificamente em Senhor do Bonfim, os estudos mostram que os problemas de ensino-

aprendizagem em Física e as dificuldades de selecionar e dominar conteúdos desse componente são comuns a outras regiões. Espera-se que esse estudo e essas considerações possam ajudar professores e estudantes de Física, em busca de uma Educação mais profícua.

Esse momento da conclusão configura-se também como um recomeço, considerado como uma vontade de ampliar esses estudos para outras variáveis importantes que interferem na qualidade do ensino, no caso, o da Física. Um aprofundamento do viés sociológico, mais especificamente o sócio-político, assim como o papel da motivação, do interesse, da paixão para o ensinar e para o aprender.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. C. B. Sobre o discreto charme das partículas elementares. **A Física na Escola**, v. 6, n. 1, p. 38-44, 2005.

ALVARENGA, E. M. **Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa**. Assunción: A4 Diseños, 2008.

BRASIL; MEC. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Física**, 2006.

BROCKINGTON, G.; PIETROCOLA, M. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna? In: **Investigações em Ensino de Ciências**, UFRGS, vol. 10, nº 3, p. 387-404, 2006.

CARMONA, A. G. **Construcción de significados de física de semiconductores en educación secundaria: Fundamentos y resultados de una investigación**. In: *Revista Brasileira de Ensino em Física*, vol. 28, nº 4, p. 507-519, 2006.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: Del Saber Sabio Al Saber Enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

EHRENBERG, R. G. et al. Class size and student achievement. **Psychological science in the public interest**, v. 2, n:1, p. 1-30, 2001.

HELAYËL-NETO, J. A. Supersimetria e interações fundamentais. **A Física na Escola**, v. 6, n: 1, p. 45-47, 2005.

KARAM, R. A. S.; CRUZ, S. M. S. C. S.; COIMBRA, D. Relatividades no ensino médio: o debate em sala de aula. **Revista Brasileira de ensino de Física**, v. 29, n. 1, p. 105-114, 2007.

_____. **Tempo relativístico no início do Ensino Médio**. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 28, n: 3, p. 373-385, 2006.

MEDEIROS, A. Eric Rogers e o ensino da física moderna. **A Física na escola**, v. 8, n:1, p. 40-42, 2007.

MOREIRA, M. A. Partículas e interações. **A Física na escola**, v. 5, n. 2, p. 10-14, 2004.

PENA, F. L. A. Por que, nós professores de Física do Ensino Médio, devemos inserir tópicos e ideias de física moderna e contemporânea na sala de aula? In: **Revista Brasileira de Ensino em Física**, v. 28, n: 1, p. 1-2, 2006.

REZENDE F.; OSTERMANN, F. Formação de Professores de Física no Ambiente Virtual InterAge: um exemplo voltado para a Introdução da FMC no Ensino Médio. **A Física na Escola**, v. 5, n. 2, p. 15-19, 2004.

ROSA, C. W.; ROSA, A. B. **Ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio.** In: **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 4, n. 1, 2005.

SAMPAIO, J. L.; CALÇADA, C. S. **Universo da Física.** São Paulo: Saraiva S.A Livreiros Editores, 2008.

SCHULZ, P. A. B. **Nanociência de baixo custo em casa e na escola.** In: **A Física na escola**, v. 8, n 1, p. 4-9, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AULAS MUSICAIS: O USO DE MÚSICA POPULAR COMO REGISTRO HISTÓRICO E FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO MÉDIO

Carla Lisboa Porto¹

INTRODUÇÃO

A proposta do projeto **Aulas Musicais** surgiu da necessidade de suprir deficiências de aprendizagem de uma classe de terceira série do Ensino Médio de uma escola particular, na cidade de Bauru, no interior do Estado de São Paulo. As atividades, desenvolvidas a partir de um diagnóstico elaborado ao longo do período de estágio, foram realizadas durante as aulas de História do Brasil, particularmente nos conteúdos de Brasil República. Estas atividades tiveram por finalidade ajudar o aluno a compreender melhor o contexto dos fatos históricos abordados nos conteúdos escolares. Foram apresentadas aos alunos gravações originais de fonogramas registrados na primeira metade do século XX (1904 – 1950). Além disso, as atividades propiciaram uma reflexão sobre diversas manifestações, sobretudo na música popular, em diferentes momentos históricos. Assim, foi possível oferecer uma dinâmica diversificada para as aulas, indo além da ideia simplista de que o estudo de História limita-se a decorar um punhado de datas e nomes importantes, como muitos supõem.

De acordo com Maria Cecília Castro Gasparian, os projetos didáticos são importantes na medida em que oferecem novas possibilidades de aprendizagem, a partir do estudo de situações reais. No âmbito prático, propicia aos alunos aprender a tomar decisões; organizar ações em um prazo determinado, por meio de cronogramas e planos de ação a fim de atingir metas e objetivos. No caso deste projeto de intervenção, buscava-se desenvolver a capacidade de análise de conjunturas políticas e sociais, a partir dos conteúdos curriculares de História Geral e do Brasil para o Ensino Médio.

Por se tratar da disciplina de História, cuja principal característica é apresentar e discutir as ações dentro de um contexto histórico, social e temporal, há o risco de tornar as aulas muito monótonas ao, simplesmente, descrever fatos, datas e apresentar “personalidades” históricas. Por isso, é importante prever ações que estimulem, nos alunos, o interesse pelo *contexto histórico* apresentado. O uso de imagens, mapas, fotos, história em quadrinhos, música, filmes e outros recursos,

¹Licenciada em História pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru – São Paulo, Mestre em História Social pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis - São Paulo.
Contato: mrs.lisboa@gmail.com

podem auxiliar, e muito, na compreensão dos processos históricos e de seus desdobramentos. No caso deste artigo, vamos nos ater ao uso da música popular como documento histórico e ferramenta para o ensino de História do Brasil, no período republicano, até 1950.

A partir desta premissa e do acompanhamento das aulas e dos conteúdos apresentados às turmas, de conversas com o professor orientador e, principalmente, observando os *alunos*, foram desenvolvidas as atividades descritas a seguir. Elas foram vistas, pelo professor e pelos alunos, de maneira bastante positiva, configurando novas possibilidades para aprimorar o processo de aprendizagem.

Ao ouvir uma canção, também ouvimos sobre uma ideologia, uma estética e sonoridades próprias da época em que são produzidas. Além disso, elas estão atreladas às diferentes práticas de entretenimento de diversos grupos sociais, como festas, bailes em salões de danças, gafieiras, grupos carnavalescos, etc. Mesmo que esse tipo de produção cultural, popular ou não, seja carregado de subjetividade, tenha características e linguagem próprias (melodia, andamento, ritmo e harmonia), ela também é constituída de *historicidade*. É, portanto, um meio de expressão do cotidiano num momento histórico específico, apesar de suas limitações².

Ao apresentar as músicas como *documentos históricos do momento em que foram produzidas*, os alunos puderam ter outra dimensão sobre os conteúdos apresentados. Para além desta nova possibilidade de abordagem na sala de aula, foi possível mostrar como se dá a pesquisa histórica³, considerando, neste contexto, as canções populares como fonte de pesquisa. com esta perspectiva, foram trabalhados dois temas: Revoltas Populares (a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata, em 1904 e 1910 respectivamente) e Getúlio Vargas e a Era do Rádio, de 1930 até 1950.

Tema 1 – Revoltas Populares

- **Revolta da Vacina**

²Como qualquer outro tipo de fonte, a música também tem suas limitações e dificuldades de pesquisa. Moraes apresenta quatro: a linguagem musical; seu código; sua subjetividade e o conceito de *popular*. O autor salienta que, por se tratarem de *objetos orais*, proporcionam “variadas relações simbólicas entre música e sociedade”, dificultando a análise de suas relações com o conjunto social. Ver em: MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música: canção e conhecimento histórico**. Revista Brasileira de História, vol. 20, n° 39, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 09/02/2005.

³ Existe, na historiografia brasileira, uma vertente que vê na música popular uma nova possibilidade de pesquisa. Não se trata de reconstruir linearmente uma história da música popular, e sim, vê-la como objeto e fonte de estudos históricos. Trabalhos como a coleção **Decantando a música popular: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira**³, organizados por Berenice Cavalcante, Heloisa Starling e José Eisenberg; os estudos de Arnaldo D. Contier e Geraldo Vinci Moraes tentam caminhar por essa nova trilha historiográfica.

Foram apresentados aos alunos, registros sonoros contemporâneos ao fato histórico, apresentando as canções populares como meio de resistência das camadas mais pobres da população, contra o preconceito vivido por eles. Além de uma “trilha sonora”, os alunos puderam observar os fatos históricos de uma perspectiva diferente. Esta atividade teve como objetivo principal, estimular nos alunos, além da compreensão do contexto histórico presente nas letras das canções, a percepção das diferenças entre a produção musical da época e da atualidade, a análise do discurso e de ritmos e estilos musicais presente nestas canções. Ao sensibilizá-los para estes detalhes, torna-se mais fácil compreender o momento histórico do conteúdo apresentado, oferecendo elementos importantes na composição do contexto, bem como do modo de pensar e ver o mundo de alguns grupos da sociedade brasileira do período, sobretudo, os mais pobres. Foram utilizados para esta atividade, com duração de 50 minutos, um CD contendo fonogramas originais da época. O material é parte integrante do livro **A casa Edison e seu tempo**⁴.

- **Revolta da Chibata**

No caso desta atividade, ela surgiu de maneira circunstancial. Após a apresentação do tema pelo professor da disciplina, um aluno veio nos procurar, dizendo que conhecia uma música “que falava de João Cândido”, líder do movimento, e se poderia tocá-la na sala de aula para os colegas. No entanto, não conhecia a letra e precisava de alguém que a cantasse. Ofereci-me para cantá-la, aproveitando o interesse do aluno. Assim, o aluno sentiu-se não só motivado a tocar a canção, mas também mais interessado pelo conteúdo propriamente, pois estava mais próximo de seu universo de interesse: a música.

Na aula seguinte, eu e o aluno apresentamos a música *O Mestre Sala dos Mares*, composta por João Bosco e Aldir Blanc, gravada por Elis Regina, na década de 1970. Esta canção foi composta para homenagear o marinheiro João Cândido Felisberto, líder da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910. Ao mostrar a composição e o contexto histórico nela mencionado, os alunos puderam perceber a importância dos movimentos populares como forma de reação. Não há repressão sem reação, ou seja, os fatos históricos têm, em sua natureza, as reações.

Depois de cantar, buscamos na internet um vídeo com a versão interpretada por Elis Regina, na época de sua gravação, em meados da década de 1970, em plena ditadura militar. Assim, os alunos puderam conhecer o “documento musical” original,

⁴ FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais.

bem como o contexto de censura presente naquele momento. De maneira geral, esta atividade, ainda que não prevista originalmente, foi bastante gratificante. Ela aguçou o interesse da classe pelos conteúdos apresentados, além da percepção de mecanismos de resistência diferenciados (no caso, a música popular), mas também ajudou na aproximação com os alunos. Para esta atividade, com duração de 30 minutos, foram utilizados, voz e violão, internet (vídeo com a versão original, com interpretação de Elis Regina).

TEMA 2 – GETÚLIO VARGAS E A ERA DO RÁDIO (1930 ATÉ 1950)

Para este tema, foram apresentados aos alunos, registros sonoros do período abordado (músicas, vinhetas de rádio, publicidade, discursos, etc.), além de fotos, objetos e revistas da época, para aproximar o aluno do período histórico abordado. Neste contexto, o rádio, um dos principais veículos de massa, ainda hoje, foi mostrado como mecanismo de controle por parte de Getúlio Vargas. Deste modo, os alunos puderam perceber diferentes tipos de tentativa de controle sobre a população, inclusive o *ideológico*, bem como o estímulo ao consumo e de determinados valores. Para esta atividade, com duração total de 100 minutos, outras ferramentas e documentos foram empregados: Slides em Power Point, CD com gravações originais de vinhetas de rádio, fonogramas e trechos de programas, revistas e discos da época abordada.

- **Discussão Metodológica**

Serão apresentados a seguir, algumas observações sobre as atividades desenvolvidas e, posteriormente, comentários que se mostrarem pertinentes. Depois das atividades desenvolvidas ao longo do semestre, realizamos uma avaliação para saber qual a receptividade dos alunos à estas intervenções, participações e comentários. Para cada uma delas utilizamos um instrumento avaliativo diferente.

Na primeira atividade, abordamos as Revoltas Populares (Revolta da vacina e Revolta da chibata). De maneira geral, os alunos foram bastante receptivos, fazendo muitas perguntas sobre as músicas apresentadas, os compositores da época, e ainda, sobre os processos de gravação das canções. Nesta primeira atividade, a intenção foi sensibilizá-los para estes documentos sonoros, quais suas percepções sobre esta sonoridade tão diferente daquela conhecida por eles, bem como os recursos tecnológicos para registrar e ouvir música. Também foi mostrado o contexto social de quando essas canções foram gravadas e de como poderiam servir de meio

deresistência para a população mais pobre, seja por meio de letras cômicas ou paródias sobre os acontecimentos da época.

Para avaliar a segunda atividade, A Era Vargas e o Rádio, preparei uma pesquisa, com o intuito de verificar a recepção e compreensão dos conteúdos apresentados, por meio de comentários escritos dos alunos. Eles responderam a seguinte questão: Dentre as atividades apresentadas, em sua opinião, qual delas complementou melhor o conteúdo, e por quê?

Participaram da pesquisa 38 alunos, que fizeram breves comentários sobre os temas abordados durante o projeto **Aulas Musicais**. Do total, 37 alunos preferiram a Atividade 2 (Era Vargas e o Rádio), uma vez que já haviam se familiarizado com este tipo de documento na Atividade 1. Apenas um aluno disse gostar das duas atividades, e foi capaz de estabelecer diferenças de abordagem entre as atividades:

Enquanto a atividade do samba (atividade 1), na época da revolta da vacina, ajudou a entender-se a mentalidade do povo sobre o governo na época, a do rádio complementou melhor, mostrando a influência de Getúlio Vargas sobre o povo e o culto a ele (Aluno 11).

Para analisar este material, foi empregada a **análise de conteúdo**(AC), definida por Laurence Bardin⁵, enquanto *método*, como um conjunto de técnicas de análise, com processos sistematizados e objetivos, do conteúdo de mensagens e textos. No caso das atividades propostas, usaremos uma análise de tipo **classificatória**, considerando as respostas dos alunos à questão. Ao analisar esse conjunto de produção escrita foi possível perceber, de maneira geral, que havia duas categorias de discurso: uma que dizia respeito **à apreciação sobre a abordagem** dos temas (o uso de registros sonoros, fotos, objetos, etc.) e outra, voltada aos **conteúdos programáticos**.

- Todos os alunos reconheceram a importância das atividades complementares para aprofundar a compreensão dos conteúdos curriculares;
- 26 alunos consideraram as atividades como interessantes(2 ocorrências), dinâmicas(3 ocorrências), proveitosas(7 ocorrências), instrutivas(6 ocorrências), divertidas(6 ocorrências), enriquecedoras (2 ocorrências);

⁵ Professora de psicologia da Universidade de Paris V, aplicou técnicas de Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e nos estudos das comunicações de massas. Para a autora, a chamada **Análise de Conteúdo** (AC), pode ser utilizada como ferramenta metodológica por psicólogos, sociólogos, linguistas, ou qualquer outra especialidade, como por psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas, educadores, entre outros profissionais, para diversas finalidades.

- 24 alunos valorizaram a apresentação de informações mais aprofundadas dos períodos abordados, ressaltando o cotidiano das pessoas, seus hábitos, valores, estética e meios de entretenimento;
- Um aluno mencionou as atividades como instrumento de apoio para melhorar o rendimento no vestibular;
- 12 alunos mencionaram a importância do uso da música como documento sonoro para melhor compreender os conteúdos de História;

Sobre os conteúdos:

- Todos os alunos mencionaram a importância do rádio como ferramenta de controle de comportamentos, ideologias e valores.
- 15 alunos mencionaram o rádio como veículo de difusão dos discursos de Getúlio Vargas;
- 15 alunos conseguiram estabelecer ligações entre Getúlio Vargas e as emissoras de rádio e os artistas.
- 6 alunos mencionaram particularmente a História do Rádio, a programação, seus artistas, as músicas, as propagandas, etc.
- 22 alunos enfatizaram as relações sociais e nas relações de influência e domínio.
- 16 alunos mencionaram o discurso presente na programação como meio de alienar/manipular os indivíduos.
- 13 alunos mencionaram a valorização da imagem de Vargas e o populismo.

Estes dados são importantes na medida em que mostram o que os alunos compreenderam, mas também as relações que conseguiram estabelecer, mesmo que por meio de um texto curto, bem como a recepção e aceitação deste tipo de abordagem. Também é possível notar, por meio dos aspectos menos mencionados nos textos dos alunos, pontos a serem aprofundados, ou retomados. O silêncio também é um discurso, afinal.

Trabalhar com esta proposta pode ser uma experiência gratificante e enriquecedora para professores e alunos. No entanto, ela requer alguns cuidados, sobretudo, um projeto que *norteie e oriente* não só as atividades, mas também defina claramente os objetivos a serem alcançados⁶. Apesar de ser uma proposta diferenciada para as atividades de ensino, AUGUSTO e CALDEIRA (2008, p.49) apontam a dificuldade, por parte dos professores em trabalhar sob esta perspectiva. Existe ainda a necessidade de aprofundar as discussões a respeito para consolidar

⁶Uma reflexão um pouco mais detida e aprofundada sobre a importância dos projetos para as atividades desenvolvidas dentro de uma concepção de interdisciplinaridade pode ser encontrada nos textos **A interdisciplinaridade na escola**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente>, e em ALENCAR, Mariano B. **Projetos e interdisciplinaridade**. Disponível em <http://mundojovem.com.br/projetos/pedagogicos/projeto-projetos-e-interdisciplinaridade.php>.

seus conceitos e características, o que não impede que tentativas neste sentido sejam feitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ALGUMAS REFLEXÕES

O uso de recursos e estímulos diferenciados para a apresentação dos conteúdos programáticos pode contribuir, e muito, na melhora do rendimento dos alunos, mas também na capacidade de se estabelecer relações entre acontecimentos em diferentes contextos. Para tanto, é imprescindível o envolvimento do professor, não apenas com a busca de novas abordagens para os conteúdos, mas, sobretudo, com a pesquisa. Sem ela, apesar de todas as dificuldades vividas pelos professores, é praticamente impossível enriquecer a apresentação dos temas, propor uma visão diferente sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Sem a pesquisa, seja de abordagens de conteúdos, temas ou de novos métodos de ensino, é impossível fazer com que os alunos deixem de observar os fatos históricos como “um monte de datas e nomes importantes”, sem muito sentido, mas que “caem no vestibular”. A pesquisa é fundamental para que os alunos reflitam sobre os acontecimentos dentro de um contexto social, temporal, político ou cultural. Assim, será possível ajudar os vestibulandos para que sejam capazes de responder corretamente às questões, mas também formar cidadãos capazes de refletir sobre o mundo que os cerca, a partir de diferentes pontos de vista.

A experiência de fazer as atividades foi muito proveitosa e gratificante, pois pude experimentar novos meios de atuação em sala de aula e perceber a receptividade e interesse dos alunos. Essa vivência é indispensável, pois complementa e enriquece a formação teórica sobre a realidade escolar. Se na teoria existe uma elaboração racional sobre as ações na escola, podemos ver **in loco**, que, muitas vezes, existem mais dificuldades que as previstas. Mas, sobretudo, que cada escola apresenta uma realidade, um contexto muito diverso de qualquer outra.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Mariano B. **Projetos e interdisciplinaridade**. Disponível em <http://mundojovem.com.br/projetos/pedagogicos/projeto-projetos-e-interdisciplinaridade.php>. Acesso:

AUGUSTO, Thaís G. da S.; CALDEIRA, Ana M. A Interdisciplinaridade de Ensino Médio em formação e em exercício. In: ARAUJO, E.; CALUZI, J.J.; CALDEIRA A. M. (Orgs.). **Práticas Integradas para o Ensino de Biologia**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2008, p. 37 – 72.

ALVEZ, José M. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. 3. Ed - Porto, Portugal: Edições ASA, 1995 (Coleção Cadernos Pedagógicos, v. 5).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas- SP: Papirus Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FULLAM, M.; HARGREAVES. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **A Interdisciplinaridade na escola**. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente>.

GIUNTA, Elaine; LINHARES, Clarice S. **A democratização da escola através da participação efetiva da comunidade escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1171-4.pdf>

NAPOLITANO D'EUGÊNIO, Marcos; AMARAL, Maria. C.; BORJA, C. Wagner. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**: SP, v. 7, nº 13, PP.177/188, set. 86/fev. 87.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. Ed – Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (Coleção Polêmicas do nosso tempo. v. 40).

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. Ed – Campinas, SP: Autores Associados, 1997 (Coleção Polêmicas do nosso tempo. v. 5).

TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo**. São Paulo: Harbra, 1999.

A interdisciplinaridade na escola. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/vivermente>

Documentos sonoros utilizados

Atividade 1

ALVES, Francisco; SILVA, Ismael; BASTOS, Nilton. **O que será de mim?** Intérpretes: ALVES, Francisco; REIS, Mário. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 4, faixa 22.

CALLADO Jr., Joaquim Antônio da Silva. **Cruzes, minha prima!** Intérpretes: BENS, Agenor; CASTILHO, Arthur. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 2, faixa 1.

FARIA, AMÉRICO. **Chave de Ouro**. Intérprete: Faulhaber Co., Quarteto da Casa. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 17.

GONZAGA, Chiquinha. **Atraente**. Intérprete: GONZAGA, Grupo Chiquinha. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 2, faixa 6.

MEDEIROS, Anacleto de. **Cabeça de porco**. Intérprete: BOMBEIROS, Banda do Corpo de. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 3.

ROCHA, Casemiro; COSTA, Claudino. **Rato, rato**. Intérprete: COSTA, Claudino. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 13.

SANTOS, Ernesto dos. (DONGA); ALMEIDA, Mauro de. **Pelo telefone**. Intérprete. In: FRANCESCHI. H. **A casa Edison e seu tempo**. Rio de Janeiro: Sarapuí, 2002. Cinco 5 CDs com imagens e quatro CDs com fonogramas originais, CD 2, faixa 16.

Atividade 2

ALMIRANTE. **Depoimento**. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 9.

CASÉ, Programa do. Jingle. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 11.

CBS, Repórter. 16 de julho de 1943: Chegada da Força Expedicionária Brasileira ao porto de Nápolis, na Itália. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 49.

DINIZ, Oswaldo. Aula de Ginástica. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 17.

ESSO, Repórter. 18 de junho de 1945: cantando o Hino Expedicionário, as tropas brasileiras desembarcam no Rio de Janeiro. Getúlio Vargas anuncia sua intenção de se retirar. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 55.

_____. Deposição de Getúlio Vargas. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 56.

_____. 21 de fevereiro de 1945: Conquista do mote Castelo pelas tropas brasileiras. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 52.

_____. Governo Brasileiro declara Guerra aos países considerados potências do Eixo. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 48.

ESSO, Repórter. 14 de agosto de 1945: o Japão rendia-se incondicionalmente. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 54.

_____. 8 de maio de 1945: término da guerra pelo lado europeu. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 53.

GOMES, Carlos. **O Guarany** (acordes iniciais). In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 3.

LADEIRA, Cesar. Flashes movimento de 1932. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 18.

MIRANDA, Aurora; MIRANDA, Carmen. As cantoras do Rádio. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, cd 1, faixa 23.

MIRANDA, Carmen. Taí. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa15.

PINTO-ROQUETTE, Edgard. **Depoimento**. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 5.

TAPAJÓS, Paulo. **Depoimento**. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 7.

VARGAS, Getúlio. Pronunciamento em 1º. de maio de 1936. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 31.

_____. Pronunciamento em 10 de novembro de 1937. In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 34.

_____. Pronunciamento sobre os perigos da guerra (sem data). In:TAVARES, Reynaldo C. **Histórias que o rádio não contou**: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil e no mundo. São Paulo: Harbra, 1999. Dois CDs com fonogramas originais, CD 1, faixa 39.

A BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Cleiton Silva Leandro¹
João Pedro Fermino Gutierrez²
Laís Souza Lima³
Elisandra Paulino Santos⁴

INTRODUÇÃO

Segundo Silva *et al* (2010, p. 244):

Os documentos oficiais para o ensino de Ciências (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; Orientação Curriculares Nacionais – OCN; Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN +, Programa Nacional de Educação Ambiental) recomendam o uso da experimentação, enfatizando a relação teoria-experimento, incorporando a interdisciplinaridade e a contextualização. Nesse sentido, a concepção do conceito de atividades experimentais também precisa ser revisto e ampliado, no sentido serem realizadas em diversos espaços tais como a própria sala de aula, o próprio laboratório (quando a escola dispõe), o jardim da escola, a horta, a caixa d'água, a cantina e a cozinha da escola; além dos espaços existentes no seu entorno, por exemplo, parques, praças, jardins e estabelecimentos comerciais (feiras livres, supermercados, farmácias, oficinas de marcenaria, metalúrgicas, mecânicas, etc). Também podem se inserir nessas atividades visitas planejadas a museus, estações de tratamento de água e esgoto, indústria, etc.

O Projeto Escola e Meio Ambiente foi criado de uma parceria entre uma escola estadual da cidade de São Carlos e a universidade por meio do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade Federal de São Carlos. Professores da área de biologia, ciências e geografia da escola, com os pibidianos das áreas de química e biologia da universidade, juntos com os alunos dos terceiros anos do ensino médio do ano de 2012 visaram à coleta, análise e discussão dos indicadores de qualidade de água, uso do solo, estudo da fauna e flora característica da região por meio da exploração da área vegetal da Bacia do Córrego da Água Quente (BCAQ) da cidade de São Carlos.

De acordo com Tonisi *et al* (2009):

A cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, está inserida na Bacia Hidrográfica do Rio do Monjolinho, com cerca de 20 córregos e 700 nascentes e divide em treze sub-bacias, dentre as quais a BCAQ que se localiza na região sul de São Carlos e abrange cerca de 10 km². A BCAQ possui uma população de aproximadamente 40 mil habitantes que moram em 18 bairros e cerca de 30 propriedades rurais. O Córrego da Água Quente apresenta cerca de 6 km de extensão e é formado por dezoito regiões de nascentes distribuídas ao longo da bacia. É fundamental para a

manutenção dos organismos da área verde, para a recarga dos aquíferos e para o equilíbrio do clima local.

Desenvolver uma atividade visando explorar a relação entre atividades humanas e a preservação da natureza, ressaltando a importância das atitudes individuais por meio da redução do consumo e de desperdícios, para melhorar as condições ambientais ao nosso redor e, conseqüentemente, do planeta.

METODOLOGIA

A atividade foi executada em três partes e, em cada uma delas, os dados foram analisados. Primeiramente, realizou-se o estudo prévio da área visitada com aulas expositivas e dialogadas, abordando assuntos, como bacias hidrográficas, relevo, ciclo da água, indicadores de qualidade da água, métodos de análises da qualidade da água, fatores envolvidos na qualidade de água, entre outros.

Depois, ocorreu a visita à área onde foram coletadas amostras de água, solo, vegetação de cerrado e vegetação de mata ciliar. As amostras de água foram analisadas no local, as amostras de solo foram levadas para a Universidade Federal de São Carlos para posterior análise e as amostras de vegetação foram preservadas para trabalhos futuros na escola. E, por fim, os resultados da coleta foram levados em sala de aula para discussão e finalização do projeto.

DISCUSSÃO

Antes da exploração da área houve a apresentação de aportes teóricos que seriam necessários para que a experimentação ocorresse de forma objetiva. Ferreira, Hartwig e Oliveira (2010) destacam que, “no ensino por investigação, os alunos são colocados em situação de realizar pequenas pesquisas, combinando simultaneamente conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Pozo, 1998)”.

Conceitos como pH, temperatura, turbidez, condutividade, diferentes tipos de vegetação, ecossistema, entre outros foram apresentados aos alunos seguidos do questionamento de suas importâncias para a experimentação futura. Em alguns momentos, os alunos manifestaram dúvidas e dificuldade de compreensão sobre estes, mas após exemplificação percebemos que houve avanços.

Uma situação-problema foi exposta para a experimentação. A experimentação no ensino de química tem sido defendida por diversos autores, pois constitui um recurso pedagógico importante que pode auxiliar na construção de conceitos. Porém, experimentar por si só não tem razão, ou seja, os alunos não tem interesse em uma experimentação roteirizada. Como destaca Silva *et al* (2010), estudos revelam que a

realização de atividades que se resumem a seguir roteiros de aulas experimentais pré-formatados, que objetiva resultados bem definidos, acaba por transformar a motivação inicialmente apresentada pelos alunos em desinteresse.

Assim sendo, contextualizar é necessário para que os alunos sintam-se mais interagidos com o assunto em questão, ou melhor, que assim faça sentido para os mesmos.

Já na área de exploração foram tomados os devidos cuidados para que as coletas fossem feitas da forma mais prática e segura possível. Assim, foi utilizado um kit de experimentação do Centro de Divulgação Científica e Cultural de São Carlos (CDCC), possibilitando as análises fossem feitas nos locais de coleta. Foram feitas coletas em três pontos do córrego: na nascente, no decorrer do leito e no fim do córrego.

Os alunos foram incentivados a coletar as amostras, anotar os dados obtidos e elaborar tabelas. Pretendemos, com isso, estimular os alunos a comunicar os resultados a partir de uma orientação sócio construtivista, visando à promoção da aprendizagem de ciências.

Notamos, então, que no início da atividade e coleta, os alunos sentiam-se com medo de errar e perguntavam constantemente: “está certo ou errado?”. Porém, ao longo do processo percebemos que os grupos interagiram mais na busca de soluções para as dificuldades que encontravam. E concordamos com Ferreira, Hartwig e Oliveira (2010, p.105) ao afirmarem que,

[...] em total acordo com Santos e Schnetzler: A função do ensino de química deve ser a de desenvolver a capacidade de tomada de decisão, o que implica a necessidade de vinculação do conteúdo trabalhado com o contexto social em que o aluno está inserido. (p. 28).

Das amostras de solo, foram analisados o pH de suas dissoluções em água em temperatura ambiente, e também após prévio aquecimento. Essas análises foram feitas na universidade pelos bolsistas PIBID da área de química.

Ao longo do percurso foi realizada uma grande discussão sobre as impressões dos alunos sobre o local, características da vegetação do cerrado e da mata ciliar, uso socioeconômico da área e história do bairro. Nesse sentido, os alunos puderam dar depoimentos sobre suas histórias de vida e sua relação com a região. Devemos ressaltar aqui a importância dos conhecimentos prévios do aluno e a proximidade dele com o objeto de estudo.

Notamos também uma relação intrínseca entre as falas dos docentes presentes (professores de biologia, geografia e ciências da escola e bolsistas PIBID de química e biologia). A cada questionamento ou afirmação proveniente dos alunos os docentes estruturavam seus argumentos de modo a complementar uma a outra, a fim de favorecer o trabalho cooperativo na busca de interdisciplinaridade. De acordo com Hartmam e Zimmermann (2007, s./p.):

A interdisciplinaridade caracteriza-se por atividades pedagógicas organizadas a partir da interação entre os docentes. Essa interação, por sua vez, acontece devido ao diálogo e à busca por conexões entre os objetos de conhecimento das disciplinas. Sob esse ponto de vista, fazer interdisciplinaridade na escola é mais do que simplesmente promover condições para que o estudante estabeleça relações entre informações para construir um saber integrado. Ela reúne uma segunda condição, que consiste em estabelecer e manter o diálogo entre professores de diferentes disciplinas com o objetivo de estabelecer um trabalho integrado entre eles.

Em sala de aula, após organização dos dados, os alunos identificaram padrões existentes nas amostras, relacionando-os aos usos que se faz da água terra e identificando os problemas que afetam a comunidade. Foi realizada a discussão de cada resultado (coliformes fecais, temperatura, pH, condutividade, turbidez, quantidade de fosfato, nitrato e oxigênio dissolvido, demanda bioquímica por oxigênio) e feita a avaliação sobre a erosão da margem do córrego, buscando assim relacionar tais fatores. Dentre as consequências da erosão foram destacados o aumento da turbidez, da temperatura da água e da quantidade de nutrientes, e redução dos níveis de oxigênio dissolvido.

Uma roda de conversa foi formada para que os alunos pudessem expor possíveis explicações para os dados obtidos, além da observação feita do local. Na nascente foi possível ver que a ação do homem não era tão intensa, sendo uma região de difícil acesso, cercada por pedras e plantas. Porém, no decorrer do leito, a ação humana era evidente, lixo, dejetos de animais e no fim do córrego a unificação entre esgoto e córrego. Esse recurso foi usado com o objetivo de favorecer a argumentação. De acordo com Galiazzi *et al* (2007, p. 386):

Aprender a defender sua ideia leva à argumentação. Sabe-se que aprender a argumentar com base em premissas válidas para além do simples convencimento de quem tem capacidade de falar mais alto, de quem tem mais poder no momento, é um desafio. Estes espaços de desenvolvimento da capacidade da argumentação são variados e podem ser a sala de aula, as mostras de produção acadêmica, os eventos, entre outros. Isso inclui então agregar às atividades experimentais a possibilidade de pesquisa, aspecto bastante levantado em trabalhos teóricos, mas distante do cotidiano da sala de aula de Química. E, como um caleidoscópio, a atividade experimental

vai se tornando mais complexa se a ela agregarmos outras ferramentas culturais como a escrita e a leitura.

Diante de várias negociações, foi decidido que seriam produzidas cartas solicitando das autoridades providências para os problemas identificados.

Após as aprendizagens adquiridas, os alunos aperfeiçoaram a atividade para apresentação na feira de ciências da escola com experimentos e vídeo sobre meio ambiente e sustentabilidade. Experimentos como simulação de uma estação de tratamento de água, tratamento de água por métodos eletroanalíticos, maquetes de usinas eólicas e solares, produção de sabão reaproveitando o óleo usado, produção de plásticos biodegradáveis, exposição dos dados e das amostras coletadas na exploração da área do córrego, entre outros compuseram a feira da escola.

CONCLUSÃO

Com esse trabalho procuramos desenvolver uma atividade com cunho interdisciplinar, ou seja, produzir uma conexão com várias áreas do conhecimento. Assim como afirma Fazenda (1974, s./p.):

A pesquisa interdisciplinar somente se torna possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar uma situação-problema sentido de Freire 1974, em que a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada.

As atividades desenvolvidas com o projeto “Projeto Escola e Meio Ambiente: Educação Socioambiental” nasceu da união de várias figuras da escola ou envolvidas com a mesma, havendo a interação dos professores pelas variadas possibilidades de trabalho e dos alunos em explorar uma área de preservação ambiental do bairro. E os diálogos e o trabalho interdisciplinar entre os docentes e os alunos geraram resultados que não só abrangeram suas áreas do conhecimento, indo mais além, perpassando as barreiras da escola.

Conforme afirmam Hartmann e Zimmermann (2007, s./p.):

Considerando a velocidade e a quantidade de informações que chegam ao cidadão comum, a interdisciplinaridade é um princípio pedagógico importante para a formação dos estudantes. Ela os capacita a construir um conhecimento integrado e a interagir com os demais levando em conta que, em função da complexidade da sociedade atual, as ações humanas repercutem umas em relação às outras.

A experimentação também possibilitou a liberdade dos alunos para trilharem uma linha de raciocínio e exploração do objeto em estudo. Eles puderam expor suas

opiniões e ideias para encontrarem uma solução à situação problema. Ou seja, a experimentação, conforme Galiazzi *et al* (2007, p. 384):

[...] para se constituir uma ferramenta pedagógica efetiva de aprendizagem do discurso químico, exige a atenção do professor ao pensamento do aluno, bem como ao que ele próprio pensa e se manifesta no contexto em que a atividade está inserida. Além disso, as ferramentas culturais usadas precisam ser diversificadas. Nesse sentido, o diálogo é essencial para a aprendizagem e de nada adianta inventar novas atividades experimentais se não houver troca de ideias em sala de aula, e isso inclui dialogar sobre conceitos, procedimentos e valores com todos os alunos.

E, contrariando os idealistas que acreditam que a experimentação não cabe no currículo escolar (devido a vários fatores como falta de tempo, espaço, materiais, etc), ou aqueles que acreditam que ela seja uma forma de tapar os buracos livres pela falta de trabalho, podemos afirmar que a experimentação ainda contribui para a alfabetização científica e formação do ser humano como cidadão. Acreditamos, assim como Chassot (2007, p. 42):

[...] que a alfabetização científica signifique possibilidade de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre Ciência e Sociedade (FURIÓ *et al.*, 2001).

REFERÊNCIAS

- SILVA, R. R *et al*. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W. L. P. do; MALDANER, O. A. (Org.). **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Unijui, 2010, p. 231-261.
- TONISI, R.M. T. **Educação Ambiental e caracterização da Bacia Hidrográfica do Córrego da Água Quente**, Projeto BROTAR, UFCar, CDCC, CNPQ, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DAS CIDADES e GOVERNO FEDERAL.
- FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R.; OLIVEIRA, R. C. de. **Ensino Experimental de Química: uma abordagem Investigativa Contextualizada**. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_2/08-PE-5207.pdf>. Acesso em: 31. mar. 2013.
- GALIAZZI, M. do C. *et al*. A experimentação na aula de Química: uma aposta na abordagem histórico-cultural para a aprendizagem do discurso químico. In: GALIAZZI, M. do C. *et al*. **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 375-389.
- HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. **O trabalho interdisciplinar no ensino de médio: a reaproximação das duas culturas**. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppge/files/2010/11/A.M.-Hartmann.pdf>> Acesso em: 31. Mar. 2013
- FAZENDA, I. C. A.; **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção, Interdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revista2-gepi-out12.pdf>> Acesso em: 26. Fev. 2013;

CHASSOT, A. Alfabetização científica: o que é? Por quê? Como? Attico Chassot.
Educação Consciência. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 27 – 46.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O PAPEL DA ESCOLA NA VISÃO DE INDIVÍDUOS DE DIFERENTES GERAÇÕES

Denise Franciane Manfré Cordeiro Garcia¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo trataremos de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2012, com o objetivo de compreender os motivos que levam as crianças de hoje a perderem o interesse pela escola principalmente quando chegam à adolescência. Tal investigação considera relatos e comparações a respeito de uma escola que mudou muito com o passar do tempo, que foi perdendo sentido e se esvaziando. O que percebemos ao longo do tempo é que a escola passou por várias mudanças que descaracterizaram sua identidade, tornando-a frágil e incapaz de solucionar problemas fundamentais da sociedade, devido à sua complexidade, e atribuir uma grande responsabilidade para a escola, o que a fez perder seu objetivo principal de formar e preparar o indivíduo.

Antigamente a escola era mais rígida, severa, disciplinada e impunha mais limites para seus alunos. Isso era possível porque não havia democracia dentro das instituições escolares, o aluno não tinha direito e voz alguma para reivindicar qualquer tipo de insatisfação. Era uma época marcada por palmatórias, castigos severos, puxões de orelha, crianças e adolescentes ajoelhados em milhos, entre outras atrocidades que não permitiam a nenhum aluno qualquer questionamento.

Hoje, com a democratização da escola, esta abriu suas portas para as famílias e a comunidade em geral acompanharem, dialogarem, articularem e participarem ativamente dos interesses que envolvem toda a escola. Talvez essa liberdade tenha confundido nossa sociedade e, por isso, tenha permitido uma provável confusão entre o conceito de ensinar e educar. Outro agravante evidente é que a escola atual se tornou muito permissiva, sem limites, sem disciplina e, conseqüentemente, isso acarretou uma série de problemas em decorrência da pouca e não efetiva participação de grande parte da sociedade. Porém, não se pode negar que políticas públicas engajadas na luta por uma democratização mais justa e consciente vêm ganhando espaço e reconhecimento nesse quesito do âmbito educacional.

A formação de novas famílias e os valores preservados por elas mudaram a ótica em relação ao papel que a escola tem. O que se percebe é que a instituição

¹ Denise Franciane Manfré Cordeiro Garcia (graduando em Pedagogia – IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – denise.franciane@terra.com.br)

escolar, o próprio ensino e as formas de ensinar passaram por muitas mudanças ao longo dos anos, assumindo mais responsabilidades sociais do que se pode suportar.

Neste trabalho, são apresentados resultados obtidos em uma investigação desenvolvida no âmbito da disciplina “Organização e Gestão da Educação Básica”, do curso de licenciatura em Pedagogia (UNESP – São José do Rio Preto), no segundo semestre de 2012. Tal investigação teve como objetivo identificar a concepção sobre a importância que a escola teve ou tem na vida de pessoas de diferentes idades. No total, foram entrevistadas onze pessoas com idade entre seis e oitenta anos. Quando questionados sobre a importância que a escola exerce ou exerceu sobre suas vidas muitas respostas distintas foram dadas corroborando a especificidade que o ponto de vista sobre a escola traz consigo.

O que se pôde perceber com os mais velhos é que a escola teve um papel fundamental em suas vidas. Ao relatarem suas experiências o sentimento foi de total nostalgia e saudade, pois eles veem a escola como uma chave que abre a porta para as oportunidades e que ela é o único meio social pelo qual esses indivíduos puderam alcançar seus objetivos uma vez que aprendemos com ela a enxergar o desconhecido e a entender o mundo. Para muitas dessas pessoas foi por meio da escola que muitos conseguiram prestígio social, status, bom emprego, sabedoria e conhecimentos necessários para desempenhar qualquer função que lhes permitisse de algum modo alguma ascensão social.

METODOLOGIA

A pesquisa se apoiou em textos analisados, estudados e discutidos na disciplina Organização e Gestão da Educação Básica - ministrada pela Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, durante o segundo semestre de 2012 do curso de Pedagogia da Unesp (Campus de São José do Rio Preto) -, cujo enfoque tratou de abordar os ditames que permeiam a curiosidade e o interesse de docentes e especialistas em relação aos assuntos da escola. As pessoas entrevistadas para esta pesquisa se diferem bastante no que diz respeito às suas experiências de vida e idade. O entrevistado mais experiente de todos possui oitenta anos e pôde colaborar bastante com o presente trabalho por ter vivido uma rica história de vida. Já com os mais novos, a idade entre as crianças e os adolescentes transita entre os sete a dezessete anos.

Para os participantes em idade escolar, as entrevistas foram realizadas na aula de Língua Portuguesa, por meio de questionários e debates para que os alunos pudessem se expressar também oralmente. Os menores puderam desenhar mais descontraidamente a escola de seus sonhos. Com os demais entrevistados, também

houve questionário, porém alguns relataram suas experiências por e-mails, conversa telefônica ou pessoalmente.

DISCUSSÃO

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA VIDA DO INDIVÍDUO E AS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS

Segundo a maioria dos entrevistados, principalmente para os mais velhos, a escola exerce ou exerceu um papel fundamental em suas vidas. Eles a consideram um lugar de incentivo, realizações e conquistas. Muitos dos participantes da última faixa etária, quando relataram suas lembranças e/ou experiências, evidenciaram um sentimento de nostalgia despertado por suas lembranças, que foram muitas, mesmo as mais tristes que trouxeram certa tristeza lhes permitiram reviver e olhar novamente para o passado e perceber o quanto valeu a pena frequentar, passar pela escola, mesmo que por tempo limitado, já que os mais novinhos ainda a frequentam.

Para que se possa elucidar claramente o que cada entrevistado respondeu em particular, algumas respostas seguem transcritas. Começaremos com o participante de mais idade, o senhor A, que tem 80 anos e vive na cidade de Santos, litoral de São Paulo, com sua esposa. Ambos são naturais de Zamora, Espanha. O senhor A. deu contribuição muito enriquecedora e especial ao presente trabalho, pois sua educação se deu de forma bem peculiar em relação aos demais participantes. Filho de mãe solteira e órfão de pai, que falecera em combate na Guerra Civil Espanhola, em 1938, o senhor A. enfrentou todo tipo de preconceito de uma cidadezinha do interior da Espanha, país considerado extremamente católico e ditador. Quando tinha apenas cinco anos de idade, ele fora entregue aos cuidados de uma escola cujo regime era totalmente fechado. Foi nessa escola federal que ele se alfabetizou se letrou e aprendeu tudo que lhe fora necessário para conquistar seus objetivos, pois ela tinha o ensino voltado ao tecnicismo. Lá, juntamente com outras crianças órfãs também, ele aprendeu tudo que alega saber hoje. Para o senhor A. sua educação foi de extrema valia, assim diz com suas próprias palavras: *“A escola teve uma importância máxima em minha vida, eu não seria nada, ninguém se não fosse a escola. Eu aproveitei bastante, mas não o suficiente. Reconheço que eu poderia tê-la aproveitado bem mais.”*

Outros participantes também apresentaram respostas peculiares, particularmente interessantes a este estudo sendo elas: S. M., L. G., D. M., A. P., J. S., entre outros. Esses fazem parte de uma turma mais experiente que possui formação

mais completa, pois a maioria concluiu o ensino superior. Abaixo seguem algumas perguntas feitas a eles e suas respostas.

Q1: Qual a importância que a escola teve em sua vida?

A. P.: A escola sempre foi muito importante para mim. Eu sempre fui aquela aluna dedicada, que gostava de tirar ótimas notas e respeitava muito minhas professoras. Tinha um carinho especial por elas. As minhas amizades também estavam todas na escola, o que me fazia gostar ainda mais dela. Em relação aos conteúdos, sempre gostei muito de ler, escrever, e nas séries iniciais lembro-me que auxiliava as professoras na alfabetização de colegas de sala! Para mim era uma alegria ajudá-las! Conforme fui crescendo algumas coisas foram mudando, eu já não gostava tanto assim de TODOS os professores e nem de todas as matérias. Os amigos ficaram mais selecionados e via pouco significado em aprender tanta matérias. Mas nem por isso ela deixou de ser importante para mim, tanto que sempre estudei em escola pública e no último ano do Ensino Médio decidi prestar um concurso de bolsas e fazer o último ano particular para ter um bom ensino e poder ingressar em uma universidade pública.

D. M.: Teve tudo, fez eu ser quem sou hoje, aprendi através dela buscar conhecimento, aprendi a ser crítica, aprendi a fazer escolhas e principalmente a ser uma mulher independente, não precisei a me sujeitar a nada por falta de oportunidade e isso eu devo a escola, só com o estudo é que podemos fazer a diferença.

J. S.: Aprendi a ler e escrever.

L. G.: A escola me ensinou a entender melhor o mundo e me estimulou a estudar e a pesquisar mais, tanto que eu me tornei um professor.

S. M.: A importância da escola na minha vida foi a oportunidade de ter frequentado, pois meus pais eram analfabetos, e na época não se fazia muita questão que os filhos frequentassem uma escola, e eles me deram essa oportunidade.

Q2: Quais são as recordações que mais marcaram a sua vida na escola?

A. P.: Lembro-me com carinho de alguns amigos, escolas e professores. Alguns episódios são inesquecíveis, como um dia em que estava levando um sonho para minha professora da segunda série, Gláucia, e esqueci em casa. Quando me lembrei desabei a chorar na escola. Eu não me conformava de ter esquecido o presente da minha professora. Em seguida apareceu minha mãe na escola para me levar o sonho! Alegrou o meu dia! Outra recordação forte é a sétima série. Tivemos uma professora muito especial, Yolanda, que nos ensinou muito sobre a vida, família, compreensão, amor... Não me lembro de conteúdos para falar a verdade, mas lembro-me que ela nos levou para o Festival do Folclore em Olímpia e, antes de irmos ao recinto, fomos ao Thermas dos Laranjais. Esse passeio foi inesquecível. Há pouco tempo nos reunimos no facebook e muitos alunos dessa turma têm fotos e lembranças desse dia.

D. M.: A minha participação no grêmio da escola, as aulas de educação física, a dança e alguns professores e o que mais me marcou na época foi a morte da minha professora de educação física, dona Cristina ao dar a luz e por ela ser tão nova. Também a saída da escola por motivo de mudança da minha professora de português, dona Regina, me debulhei em lágrimas. Também das quatro amigas que Maria, Cintia, Marilice e Sonia que continuam até hoje, nos vemos raramente por estarmos em cidade diferente, mas sempre busco notícia delas.

J. S.: Foi quando disputávamos um campeonato de futebol interclasse e o premio era umas medalhas de chocolate. Lembro que a Professora ficou com vergonha de nos dar essa premiação.

L. G.: Me lembro com saudade de um campeonato de futebol no interclasse, nele fiz um gol de cabeça que foi decisivo para ganharmos a competição. O resultado foi dessa partida foi 2 a 1. O legal é que um deles foi meu. Fiquei super famoso e salvei o time!!!! Outra história muito engraçada foi quando eu comecei a me interessar afetivamente por uma menina da minha classe. Estávamos na antiga 6ª série, ela era um ano mais velha do que eu. Eu estava

adiantado nessa turma por eu fazer aniversário no fim do ano, além disso, eu era o mais nanico da turma e me sentia um pouco inferiorizado por isso. Mas logo tudo mudou quando ela me pediu em namoro, fiquei feliz com o seu pedido. Na verdade curti bastante. Logo depois uma vizinha de bairro também passou a se interessar por mim e eu por ela. Começamos a namorar, mesmo namorando a outra garotinha, a da minha sala. Nessa época eu morava em Santos e nos finais de semana eu e minha família íamos sempre à praia. Como éramos bem amigos as duas garotinhas nos acompanhavam nesses passeios. Lembro-me que eu ia com as duas no banco de trás do carro e nós brincávamos de competição de beijo na boca. Quando eu beijava uma a outra reclamava e dizia que também sabia beijar, aí eu tinha que ficar beijando as duas. Meus irmãos e meus pais achavam graça da situação, mas na verdade nós não tínhamos noção do que fazíamos. Afinal isso já faz tanto tempo e naquela época as coisas eram bem mais diferentes do que é agora.

S. M.: As recordações são poucas, não tenho muitas, só um fato marcante que eu nunca me esqueci. Me lembro até hoje de um colega que morreu 3 dias antes de receber o tão sonhado certificado.

Q3: Quais foram as aprendizagens mais importantes adquiridas durante o período escolar que realmente contribuíram para sua formação?

A. P.: Quando se fala em aprendizagens, dificilmente me recordo de conceitos. Sei que minhas competências de leitora e escritora foram bem desenvolvidas na escola [...]. Mas, na verdade, o que vem à tona quando se fala em aprendizagem são lembranças relacionadas à socialização, aos amigos, às convivências, aos sentimentos... Acho que aprendi a me relacionar com o outro, a respeitar, a perceber as diferenças, a trabalhar em grupo, a ser responsável. Claro que houve outras aprendizagens, mas que eu só me lembro superficialmente e se relacionado com algum fato significativo, como uma música em inglês cantada por uma professora que eu jamais pensava que poderia cantá-la, por ser extremamente séria...

D. M.: A ser muito crítica e de opinião própria e principalmente o valor do respeito entre amigos e professores, e por ser assim em uma época em que E.M.C (Educação Moral e Cívica) era matéria imposta e não concordar muito com algumas coisas sofri muito preconceito, porque negro, mãe solteira e homossexual nunca foi feio pra mim e isso consegui passar para os meus filhos, essa foi o papel principal que a escola exerceu em mim, na minha formação.

J. S.: Aprendi a me socializar com pessoas e a trabalhar em grupo.

L. G.: Aprendi a estudar bastante, a ter disciplina nos estudos, a me organizar e a ter seriedade nos estudos e no trabalho.

S. M.: Os aprendizados mais importantes foram os conhecimentos adquiridos. Tive a oportunidade de poder prestar concursos, conheci pessoas legais e só.

Já os adolescentes, por mais que reclamem da escola, admitem que ela seja importante e necessária, principalmente no mundo em que vivemos hoje, pois o mercado de trabalho está cada vez mais exigente. Quando questionados sobre a verdadeira razão ou motivo de frequentarem a escola eles respondem da seguinte forma: *“Embora alguns dias eu me sinta obrigada a ir à escola, eu sei que ela contribui para o meu futuro, na verdade, me ajuda a construí-lo. Eu sei que quem tem formação e a escola concluída até o 3º colegial tem mais chances de se dar bem do que quem não tem.”*; *“Para aprender tudo que é importante para nosso futuro e conhecermos tudo sobre o mundo para um dia podermos utilizar esses conhecimentos”*; *“Pelo aprendizado, para estudar, ser alguém na vida.”*; *“Por vários motivos, mas em especial por gostar.”*; *“Me tornar alguém na vida, ter uma profissão e ser bem sucedida.”*;

“Aprender para no futuro ter um bom emprego.”; “Para o meu aprendizado.” ou “Hoje em dia não se consegue nada sem estudos, enfim, para ter um bom trabalho e viver financeiramente bem”. São poucos os jovens entrevistados que não veem na escola uma possibilidade real de ascensão social, pois ao responderem as mesmas perguntas se negam a elogiá-la dizendo que não há razão especial para frequentarem-na e que só vão à escola porque são obrigados por seus pais. No entanto, quando se pergunta sobre o sentido que a escola tem para cada um, eles acabam se contradizendo ao responderem que a escola os prepara para o seu futuro, para eles serem alguém na vida e terem um bom emprego. Sem que percebam, acabam reconhecendo a importância da escola em suas vidas, mas não estão maduros para admitir ou perceber isto.

O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para muitos, ainda tem espaço a ideia de que a educação é uma maneira eficiente de garantir às pessoas que possam melhorar sua situação e sua posição no meio social. Essa ideia pauta-se num conjunto de princípios que surgiram e foram difundidos a partir do liberalismo, o qual entendia que a escola teria a capacidade de desenvolver os indivíduos a partir de suas aptidões.

No Brasil, o liberalismo teve o auxílio de Anísio Teixeira, que contribuiu para o fortalecimento da “Escola Nova”, movimento educacional que resumiu seus ideais teóricos no chamado “Manifesto dos Pioneiros”, de 1932. Por esse Manifesto, ressaltava-se a educação enquanto projeto pedagógico com a finalidade de capacitar os estudantes de acordo com fundamentos descentralizados e autônomos, oferecendo um meio para que a educação se adequasse aos interesses dos educandos. Com isso, a Escola Nova defendia a realização dos ideais, no Brasil, da escola com moldes liberais.

A visão liberal no que concerne à educação predominou, no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1960. Conhecida como “pedagogia do consenso” ou “otimismo pedagógico”, seus defensores entendiam que a escola teria não apenas a função de contribuir para a melhoria do contexto social, mas, sobretudo, de ajudar na harmonização dos conflitos em face da sociedade. Em termos gerais,

As tendências contemporâneas da educação podem ser resumidas nesse despontar de uma original instituição educacional, que, mantendo os princípios históricos da escola [...], incorpora outras funções, decorrentes das necessidades sociais peculiares à nossa época. (ALVES, 2007, p. 75)

Com a estabilização do projeto educacional neoliberal, passou-se a empregar a educação como um produto submetido aos interesses econômicos. Tais transformações tiveram maior reverberação com a reforma do Estado colocada em prática a partir do governo Collor e, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Os ditames neoliberais a respeito da educação, nesse âmbito, transformaram-se em doutrina oficial. Assim, o imperativo instituído pelo discurso neoliberal adotou a lógica do mercado em lugar da lógica do Estado, de maneira que a aparente ausência estatal coloca a sociedade imersa numa disputa individualista, ou seja, conceitos como o de “cidadania” passam a ser marcados por um individualismo exacerbado.

Como consequência do avanço do capital a partir de 1990, as políticas educacionais no Brasil, de postura neoliberal, pautaram-se na reorientação do currículo escolar a fim de oferecer uma educação de caráter utilitário. De acordo com os preceitos político-educacionais considerados para o Brasil, houve também uma mudança negativa quanto aos docentes e ao ensino, haja vista que questões fundamentais como o número de alunos por turma e a remuneração dos professores foram entendidas como aspectos que não interfeririam na qualidade do serviço educacional. Entretanto, a estratégia do neoliberalismo prossegue com os mesmos ditames básicos do liberalismo clássico, quais sejam, a necessidade de colocar a educação como uma prioridade, como uma possibilidade de ascensão social dos educandos, a viverem em uma situação de democratização das oportunidades.

Atualmente, uma das grandes ações concernentes à prática neoliberal consiste em transferir a educação pública para a esfera do mercado. Disso decorre que, pelo viés neoliberal, os sistemas educacionais confrontam-se, agora, com uma profunda e séria crise relacionada à eficiência e à produtividade. Não por acaso, o ensino público no Brasil é avaliado como insatisfatório: os institutos liberais consideram a escola brasileira de baixa qualidade, apesar de ser economicamente dispendiosa. Em face da reforma da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 1996) houve críticas a respeito da manutenção de preceitos que não estavam oferecendo resultados satisfatórios.

Tendo-se em mente que a educação é capaz de refletir as condições econômicas de uma época, pode-se dizer que, em termos gerais, a mentalidade

neoliberal fez com que a educação brasileira sentisse efeitos danosos, tais como a adoção, como critério de eficiência, de uma educação rápida e barata; o oferecimento de uma educação mais profissionalizante e menos abrangente; a privatização do ensino público; a aceleração da aprovação a fim de desocupar as vagas disponíveis; uma autonomia meramente administrativa das instituições de ensino etc.

A ESCOLA DE ANTES E DE HOJE

Antigamente a escola era regida sob forte sentimento austero e puro conservadorismo. Professores e alunos não possuíam qualquer tipo de afetividade, o que se tinha era um enorme abismo entre docentes e discentes. O ensino era promovido por meio da coeducação, meninos e meninas não se misturavam, vivíamos uma época marcada pelo machismo e pelo pré-conceito em uma sociedade patriarcal. O ensino era voltado para atender os interesses da elite da época com a finalidade principalmente de suprir as necessidades básicas da economia predominantemente agrária do início do século XX. Porém, o que se percebe ainda hoje é que essa mentalidade tecnicista ainda perdura em pleno século XXI.

A escola de antes punia e castigava por qualquer motivo, pois a ordem havia de ser preservada e mantida a qualquer custo mesmo que para isso fossem necessárias punições severas. A exemplo disso, o senhor A. nos relata que quando menino recebeu uma dura punição por ter conversado com um colega de classe sem que o professor permitisse, tendo que decorar as oito primeiras páginas do clássico espanhol *Don Quijote de la Mancha* ou ficaria alguns dias sem comer. Em outro momento, quando pedia emprestado um objeto para um coleguinha de classe, ele foi pego e duramente castigado, pois mais uma vez precisou decorar uma poesia, desta vez do poeta francês Jorge Manrique, de que ele ainda se recorda: *Um jovem pergunta ao jardineiro/ Que esta macieira fez para você?/ Eu estou enxertando-a para dar frutos mais saborosos/ Pois eles não produzem nada sem os devidos cuidados.*

Hoje o que se tem é uma escola de portas abertas, que pretende garantir a efetiva participação das comunidades e local na gestão da escola, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade social da educação brasileira. Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:

O compromisso que a escola assume [...] tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam (BRASIL, 2004, p. 20)

A escola atual permite que seus alunos interajam, dialoguem, participem e articulem diretamente ou indiretamente, conforme seus interesses, com todos os profissionais envolvidos com a escola a fim de promover uma educação justa e democrática para todos. Nos ditames de uma escola aberta e engajada na formação crítica e social do indivíduo enfrentamos uma distorção no conceito do que seria essa nova e moderna proposta educacional, pois, por mais que busquemos formar, qualificar e preparar nossos jovens, percebemos que a escola não consegue por si só sanar os menores problemas enfrentados por ela como, por exemplo, o apreço por parte desses jovens a quererem frequentá-la por prazer, por gostar, adquirir conhecimentos básicos que estejam relacionados com o seu entorno e seu modo de viver, porque nosso sistema de ensino ainda não consegue envolver e integrar o aluno com suas experiências de vida, associando o que ele está aprendendo na teoria com a prática.

Os materiais adotados pelas escolas tiveram um avanço significativo nos últimos anos, mas o que se vê são professores presos a esses materiais, como se estivessem juntos com seus alunos presos, de mãos atadas e sem recursos para mudar essa realidade. Talvez isso aconteça devido ao despreparo desses docentes por não saberem avaliar seus alunos de forma diferente, ou por falta de autonomia por não serem todas as escolas que permitem outras formas de ensinar a não ser a tradicional ou devido aos baixos salários. São muitos os motivos alegados por professores e diretores no que se refere à autonomia do ensino. O fato é que muitas vezes direção e professores não falam a mesma língua e isso acaba gerando mais problemas ainda.

Hoje em dia é cada vez mais comum encontrarmos escolas mais equipadas, com bibliotecas, videotecas, hemerotecas e salas de multimídia completas. No entanto, não há profissionais capacitados em quantidade suficiente para orientar os docentes em relação ao uso desses recursos, o que, entre outros motivos, faz com que essas salas deixem de ser efetivamente utilizadas. Porém não se pode negar que aos poucos esses recursos tecnológicos vêm ganhando cada vez mais espaço nos ambientes escolares com o objetivo de somar, auxiliar e estimular professores e

alunos, sendo uma grande ferramenta pedagógica para a interação e diálogo entre ambos.

Todavia, por mais equipada que uma escola seja, é evidente a extrema importância de se ter um espaço aconchegante e prazeroso, com um espaço físico amplo para que crianças e adolescentes possam interagir. Muitas das crianças entrevistadas reclamaram da falta de uma área verde, com ambientes adequados para lancharem e brincarem. São nesses espaços que acabam encontrando prazer na escola, pois são capazes de perceber que os limites da escola transcendem as salas de aula.

Ao se fazer, aos alunos, perguntas como “Qual seria sua escola ideal?”, percebemos que as escolas pública e privada enfrentam os mesmos dilemas, pois ambas ainda não conseguiram cativar de maneira geral seus alunos, mas não podemos negar que muitos avanços foram alcançados. Contudo, a escola de hoje definitivamente não é a mesma de alguns anos atrás. Ela está muito bem estruturada e amparada por leis nacionais que lhes permitem um funcionamento mais amplo e igualitário para as diferentes camadas da sociedade a fim de se promover um ensino padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, pôde-se avaliar, ainda que de modo incipiente, a concepção que indivíduos de diferentes faixas etárias têm da escola de hoje e compará-la com a de anos atrás. Os resultados, obtidos por meio de questionários aplicados aos participantes da pesquisa, indicam que, de modo geral, a escola é sim importante para as pessoas, mesmo que algumas delas a neguem ou admitam apenas parcialmente sua relevância. Observa-se que, para as crianças, a escola ainda faz parte de um mundo de imaginação e grandes descobertas, pois elas não estão influenciadas totalmente pelo meio em que vivem e ainda não são capazes de julgar a escola como boa ou ruim. Eles acreditam que tudo o que vão aprender está na escola e que seus professores é quem intermediarão essas informações. O ambiente escolar para eles é de interação social, repleto de descobertas e aprendizagens, é um lugar considerado por muitos a extensão de suas casas, já que passam a maior parte do seu tempo lá.

Já para a maioria dos adolescentes, a escola é um lugar enfadonho e chato; julgam que o conhecimento de que precisam a escola não é a única capaz de lhes oferecer, já que outros recursos de acesso estão disponíveis para se obtê-lo. Essa

concepção deve ser considerada tendo em vista que, na fase em que se encontram, esses alunos estão descobrindo outros interesses não associados aos da escola. É, além disso, uma fase em que eles precisam lidar com as mudanças do corpo, com as cobranças da sociedade, com as suas próprias frustrações e com sua aceitação perante toda uma sociedade. No entanto, mesmo lidando com essas angústias, eles de algum modo reconhecem que a escola assume, mesmo que parcialmente, papel importante sobre suas vidas, porém talvez apenas não estejam maduros o suficiente para admitir ou perceber isso.

Os resultados referentes aos participantes mais velhos indicam exatamente que a valorização da escola parece se relacionar diretamente à maturidade pessoal. A sabedoria atingida na idade madura é que possibilitaria, assim, o reconhecimento do verdadeiro valor da escola, mesmo com todas as ressalvas que se atribui atualmente a ela.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. et al. Para compreender a ciência. 13. ed. São Paulo: EDUC, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2004, Seção 1.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 1998, n. 9.
- KUHLMANN JR., M. Infância e educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. (Org.). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.
- NÓVOA, A. À escola o que é da escola. In: Revista Nova Escola Gestão Escolar. São Paulo: Editora Abril, Fundação Victor Civita, ano II, n. 8, jun./jul. 2010, p. 18-20.
- _____. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- VIEIRA, S. L. (Org.). Gestão **da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PLANEJAMENTO PARA INSERÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

*Patrícia Sândalo Pereira¹
Kely Fabricia Pereira Nogueira²*

INTRODUÇÃO

A formação do professor tem sido questionada de forma contínua. As discussões a respeito da preparação e formação dos docentes apresentam propostas importantes e, às vezes, contundentes, tendo em vista as políticas públicas que se sucedem continuamente.

Concordamos com Pereira (1999) ao afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - foi, sem dúvida, uma das responsáveis por uma onda de debates sobre a formação docente no Brasil e, mais especificadamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

No que diz respeito à organização da educação nacional, cabe ressaltar de acordo com a LDB, Lei 9.394/96, sobretudo o artigo 12, que trata da implantação nas escolas de uma “proposta pedagógica”, fica previsto, no inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” e no inciso IV estabelece que devem velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Por conseguinte, o planejamento fica delegado aos cuidados da instituição de ensino, juntamente com o corpo docente, como prescrito nos artigos 13 e 14, que depositam, nas mãos da comunidade escolar (diretores, orientadores, supervisores e professores), a responsabilidade de participarem ativamente na elaboração e na implementação contínua de tal ação.

Vasconcellos (2007) descreve o planejamento compreendendo-o como construção-transformação de representações:

[...] mediação teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por

¹Doutora em Educação Matemática pela UNESP – Rio Claro/SP. Líder do grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. E-mail: patricia.pereira@ufms.br

²Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande – MS. Membro do grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática. Professora da Rede Municipal de Ensino. Técnica do Conselho Municipal de Educação. E-mail: kelyn230@gmail.com

finalidade procurar fazer vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário 'amarrar', 'condicionar', estabelecer as condições, prevendo o desenvolvimento da ação do tempo, as condições materiais e a política, bem como a disposição interior para que aconteça. (VASCONCELLOS, 2007, p. 79)

Na citação apresentada acima, é possível percebermos que o conceito de planejamento é muito amplo e, para o autor, é uma tentativa de fazer um elo consciente entre o passado, o presente e o futuro. É um processo contínuo, dinâmico, de reflexão, que implica tomada de decisões, colocação em práticas e acompanhamento, visando à interação do sujeito com a sociedade.

Por conseguinte, o autor expõe também que o planejamento traz uma exigência fundamental: “a participação”. Vasconcellos (2007) afirma que “o ato de planejar é um momento de oportunidades de repensar todo o fazer da escola, como um caminho de formação dos educadores e educandos”, tendo em vista que contamos com o pano de fundo de todo o processo de planejamento, o desafio da “transformação”, ou seja, “conseguirmos juntos criar algo novo, ousar, avançar dar uma salto qualitativo”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 92)

Vale destacar ainda, que os docentes têm um papel importante na participação da elaboração da proposta pedagógica da Instituição, devendo preparar e cumprir o plano de trabalho e participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento.

Além disso, Vasconcellos (2007) destaca a função da equipe pedagógica, a qual deve articular todo o trabalho em torno da proposta geral da Instituição e não ser o elemento “fiscalizador” de controle formal e burocrático. Dessa forma, o autor chama-nos a refletir sobre a diferença entre acompanhar e fiscalizar.

O estudioso ainda pontua que a postura da equipe pedagógica deve ser, inicialmente, de “aceitar a realidade como é”, e não entrar em discurso moralizador, colocando o professor como o responsável pela ação se não der certo. Assim, concordamos com o autor quando ele explicita que o processo de planejamento deve ser “fruto de um consenso entre os professores” e a equipe pedagógica mediadora.

Segundo Vasconcellos (2007), é preciso compreender onde é que o grupo está e quais as suas necessidades. “[...] o ideal é a coordenação construir a proposta do roteiro de elaboração do projeto **junto** com os professores”. (p.160, grifo nosso). Desse modo, o autor destaca a “reunião pedagógica” como uma condição essencial para o trabalho do educador e enfatiza ainda que essa condição contribui para uma prática transformadora, porque ele tem a seguinte opinião: a transformação educacional deverá partir de um processo de reagregação dos sujeitos. Ademais,

estabelece que a Instituição deva propiciar o encontro da comunidade escolar para “a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 163)

Vasconcellos enfatiza que a reunião pedagógica pode despertar ou criar uma nova postura educativa e salienta que:

[...] o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade. Além disso, um sujeito isolado, lutando por uma ideia não vai muito longe. [...] Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário. (VASCONCELOS, 2007, p. 162)

Em virtude, deste “espaço revolucionário”, Vasconcellos (2007) sublinha que:

[...] são espaços necessários e privilegiados para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática da sala de aula e da escola, bem como do replanejamento [...]. Neste espaço, é possível favorecer também a circulação do saber, das experiências acumuladas [...]. Além de partilha de dificuldades encontradas no trabalho, tem grande relevância a colocação em comum de práticas de sucesso, pois podem despertar para novas iniciativas e, em especial, mostrar que é possível mudar a prática. (VASCONCELLOS, 2007, p. 162)

Percebemos, neste fragmento, que no que tange às reuniões pedagógicas, o autor considera que elas representam um espaço de trabalho coletivo constante na escola, possibilitando uma reflexão conjunta, visando à criação de novas práticas e um novo relacionamento, evidenciando a necessidade da articulação de saberes entre a comunidade escolar.

O presente trabalho teve como objetivo principal *analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares (PCC) estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática.*

METODOLOGIA

Em nossa pesquisa, fizemos a análise documental dos 22 projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura de Matemática, sendo que apenas dois deles se destacaram. Porém, devido ao tempo optamos por apenas uma Instituição, onde realizamos entrevistas com professores e coordenadores.

Assim, para orientar o processo de análise das informações obtidas a partir das transcrições das entrevistas, adotamos alguns procedimentos organizacionais, descritivos e interpretativos, indicados nos aportes metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes; Galiazzi (2011).

A proposta de análise textual discursiva (ATD), com base nos estudos de Moraes e Galiazzi (2011), será apresentada em quatro focos, sendo que os três primeiros formam o ciclo e são constituintes dos elementos principais (unitarização, categorização, metatextos) e, por fim, a ATD como um processo auto-organizado.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 17), a ATD caracteriza-se a partir de um conjunto de documentos denominado “corpus”, que são essencialmente as produções textuais contidas em: [...] documentos já existentes previamente. [...] **transcrições de entrevistas**, registros de observações, depoimentos produzidos por escrito, anotações de diários.

A ATD, no primeiro momento do ciclo, movimento desconstrutivo – unitarização – “consiste numa explosão de ideias, uma emergência no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação dos elementos base, tendo sempre o ponto de partida os textos constituintes do ‘corpus’” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.49).

Posteriormente, à unitarização, emerge o processo de categorização ou estabelecimento de relações que, para os autores, “envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na forma de conjuntos que congregam elementos próximos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

Assim, mediante essa impregnação nos materiais, a compreensão, a aprendizagem do pesquisador em relação ao fenômeno investigado, possibilita a captação do novo emergente, que, para Moraes & Galiazzi, denomina-se metatextos.

Dessa forma, seguindo as etapas propostas por Moraes e Galiazzi (2011), primeiramente, transcrevemos todas as entrevistas em sua íntegra, as quais foram lidas e relidas minuciosamente. Após esse exame atento, iniciamos o primeiro processo de análise já explicitado, que consiste na desconstrução dos textos, fragmentando em unidades de análise.

Após essa etapa, fomos estabelecendo relações entre as unidades de análise, de maneira a combinar e classificar com o propósito de formarmos nossas categorias. Assim, na reescrita de cada unidade, as categorias foram se constituindo de um significado mais completo, ou seja, conseguimos atribuir um nome para cada unidade produzida, pois, emergiram de forma explícita nos fragmentos.

De acordo com a análise textual discursiva, foram delimitadas e nomeadas as seguintes categorias: Prática como Componente Curricular; Planejamento e Disciplinas.

Diante desse processo de unitarização e categorização, a próxima etapa

representou a construção dos metatextos. Assim, alguns fragmentos de discurso são apresentados durante o metatexto, contribuindo para evidenciar e explicar a nossa análise. Os fragmentos retirados das transcrições das entrevistas são identificados por: PROF 1, PROF 2, PROF 3, PROF 4.

A seguir, apresentamos as análises feitas através das transcrições das falas dos sujeitos da UNESP – Presidente Prudente, a partir da categoria Planejamento e as subcategorias.

DISCUSSÃO

Neste trabalho, na elaboração dos metatextos, descrevemos e interpretamos as falas dos entrevistados a partir das seguintes subcategorias: a organização e a aplicação das PCC, a articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas e o papel do professor como articulador.

Sabemos que nenhum professor consegue planejar, criar, realizar, agir, gerir e avaliar situações didáticas eficientes para o processo de ensino e aprendizagem se não conhecer a realidade escolar, os conteúdos da área de conhecimento de sua atuação, dentre outros fatores que permeiam o currículo. (VASCONCELLOS, 2007)

Entretanto, com base nas pesquisas sobre a formação do professor, podemos observar que nem sempre há uma clareza sobre quais conteúdos os futuros professores precisam saber para ensinar. Assim, faz-se necessário um repensar, pois a formação de professores não se faz de forma isolada, exige ações coletivas, como pode ser observado na seguinte manifestação:

A gente lá, na primeira semana, a gente discute, fala, fala, aí, na hora que senta para montar o projeto, a gente monta, todo ano tem o projeto. Deste ano, teve um projeto elaborado, montado. (PROF 2)

[...] o que eu participei foram de alguns debates, discussões, em vários momentos. (PROF 2)

Vasconcelos (2007) enfatiza que não basta ter espaço para reuniões, mas que estes espaços devem ser bem ocupados para que haja uma convivência democrática, alicerçada na justiça de participação, como pode ser observado nos fragmentos a seguir. As reuniões devem ser frequentes e corresponder a um desejo e necessidade do grupo.

Então, os professores que dão aula no 1º ano se reúnem neste momento de planejamento para um contar para o outro, o que faz e como faz. (PROF 2)

Então, uma coisa muito interessante que a gente tem, nessas reuniões de articulação, é a discussão, troca do que deu certo e o que não deu e como podemos melhorar. (PROF 1)

Percebemos, nos trechos anteriores, a evidência do que assinala Vasconcellos (2007, p.36) ao afirmar que um dos “pressupostos fundamental do planejamento é a necessidade de mudar”, porque esses professores colocam-se como sujeitos do processo educativo, acreditam nas possibilidades de mudanças, buscam formas de melhorar o que está posto, veem condições de antecipar e realizar ações previamente discutidas no grupo.

Assim como o entrevistado a seguir exemplifica, acreditamos que a prática educativa, quando refletida coletivamente, é a melhor fonte para a busca de ensinamentos teóricos e para a realização de práticas mais elaboradas e comprometidas.

Então, por exemplo, a 1ª semana de planejamento existe lá, três dias, manhã, tarde de uma discussão, [...], nos anos que eu já estava aqui, que ela retoma tudo que está no projeto, olha qual é a matriz do curso, qual é o objetivo do curso, qual é a formação do aluno, o que significa Licenciatura, o que é essa tal prática, tudo porque, todo ano, vai tendo um pouco, uma rotatividade de docente, então, ela faz isso todo começo de ano. Aí, depois desse processo do projeto do curso, aí nós vamos para outro momento, que é o momento dos anos. Porque a gente trabalha um pouco com o conceito de série, que seria os anos que a gente teria na escola básica, mas a gente nem acaba dando esse nome, a gente fala de um trabalho feito por ano.(PROF 2)

Esses fragmentos discursivos ilustram o que Vasconcellos (2007, p. 61) indica como “finalidade específica do projeto pedagógico”, ou seja, a possibilidade de “estruturação da identidade da instituição” e a “mobilização e aglutinação das pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias”, quando estabelecem espaço-tempo para refletir, articulando, o que pode ser melhorado e aprimorado, visando sempre à eficácia da formação do futuro professor.

A seguir, apresentamos trechos de depoimentos de três entrevistados sobre esse assunto.

“Fizemos uma reunião nesse anfiteatro aqui, no anfiteatro 1, e foi aí que a gente começou, abriu nosso olhar, e nos fez ver uma série de coisa que a gente percebeu, aquilo que a gente poderia colocar como atividade de prática como componente, como poderíamos articular o nosso trabalho”. (PROF 3)

“O projeto que foi construído coletivamente, discutíamos o perfil do egresso, discutimos objetivo por objetivo, o que nós queríamos para o curso, tudo foi feito no coletivo”. (PROF 4)

“[...] nosso debate foi em cima dessas questões para tentar segurar a principal função dessa disciplina, desse eixo de prática pedagógica do curso. Que era fazer a discussão na licenciatura do ser professor”. (PROF 2)

Entendemos que o trabalho coletivo é o “eixo” norteador do processo, no entanto, pelas reflexões apresentadas, somos da seguinte opinião: não existe um caminho melhor, o mais correto, ou coisa deste tipo, a grande questão, como afirma Vasconcellos é o “Método” - postura diante da realidade - de trabalho, qual seja a

articulação entre a intencionalidade, a realidade e a mediação, pois, se tivermos clareza do que queremos com nosso trabalho naquela instituição, poderemos ter diversos caminhos para chegar ao fim desejado.

O mesmo autor alerta para a necessidade, diante da realidade, das seguintes tarefas serem indissociáveis: reflexão/conhecimento/interpretação da realidade e sua transformação. Tal movimento deverá ser feito da seguinte maneira: partir da prática, refletir sobre a prática e, por fim, transformar a prática. O que pode ser observado no posicionamento de dois dos entrevistados.

“A gente faz todo ano aqui uma reunião de planejamento”. (PROF 4)

“Então, todo ano nós temos várias reuniões de articulação, planejamento”. (PROF 1)

Assim, podemos perceber que o planejamento é o eixo de organização e definição do trabalho pedagógico e concordamos com Vasconcellos quando explicita que a reflexão do professor é fundamental e dá-se a partir de três dimensões: a da “realidade”, a da “finalidade” e a da “mediação”, sendo esta a estrutura base de todo planejamento.

Um mesmo professor, assim, manifesta-se a este respeito.

“[...] então, na semana de planejamento, todos somos convocados para a reunião de planejamento. Aí, vem todo mundo, aí, a coordenadora explica o projeto, passa o objetivo”. (PROF 2)

“Depois disso, o segundo dia, é uma discussão por ano. Então, ficam os professores do 1º ano, em uma, 2º ano em outra, 3º ano em outra, 4º em outra”. (PROF 2)

“A gente acaba trabalhando na hora do planejamento com grupos, então, eu fico no grupo do 1º ano, o outro fica no grupo do 2º ano, e assim vai, depois, a gente apresenta para o outro, o que nós estamos fazendo, como estamos fazendo, enfim”. (PROF 2)

Podemos observar, portanto, a sistemática do trabalho, ou seja, uma das pautas desta reunião e que, devido a essas reuniões, surgiu uma ideia muito interessante para o trabalho com a prática como componente curricular, a figura do professor articulador. Ao serem indagados sobre a existência do professor articulador, três entrevistados responderam.

“[...] articulador, nós demos esse nome por conta da figura do professor articulador, e essa sacada foi legal. Quer dizer, colocar no projeto pedagógico um professor por ano. Que cuida dessas práticas. Então, nós temos prática do primeiro ano, nós temos prática do segundo ano, que é probabilidade estatística, do terceiro ano é Geometria Euclidiana, nós temos, no quarto ano, informática. Entendeu?” (PROF 1)

“[...] a gente criou, então, a figura do professor articulador. (PROF 3)

Quando nós conversamos com a coordenadora ela propôs, em cada ano, que a gente escolhesse um professor, para ser um professor que a gente deu o nome de professor articulador’. (PROF 2).

E sobre como escolher este professor, eles responderam:

“[...] olha, a gente não tem critério para a escolha do professor articulador, o que a gente tem feito é o seguinte: após a distribuição de aulas, nós fazemos uma primeira reunião e, normalmente, surge um daqueles professores daquele grupo, um do 1º ano, do 2º ano, do 3º e 4º e funciona como professor articulador. (PROF 3)

“Então, por exemplo, os professores do 1º ano, eles são escolhidos a dedo, é muito interessante. O professor tem que ser um professor que tenha mais paciência. (PROF 2)

“[...] é feita entre nós, professores, não tem definição (PROF 2)

Aí, estes grupos decidem, olha quem de nós vai ser o professor articulador”. (PROF 2)

“[...] é difícil, porque nem todo professor está pré-disposto a esse tipo de diálogo. É um desafio, o trabalho do articulador. É um desafio”. (PROF 3)

Notamos, nestes fragmentos, que ser um professor articulador não é uma tarefa fácil, não é uma tarefa que todos os professores querem. Segundo Vasconcellos (2007), o problema maior não está em fazer a mudança, mas em sustentá-la.

Percebemos que precisa ser explicitada, novamente, a essência da participação, mesmo que seja uma tarefa difícil ser professor articulador, o planejar deste grupo é do grupo e não para o grupo. Um dos professores entrevistados afirma que este professor articulador terá a função principal de:

“[...] fazer a articulação dos demais professores que têm o componente prática, para que a gente desenvolva um projeto coletivo”. (PROF 2)

Desse modo identificamos a importância deste professor articulador na articulação não apenas da teoria e da prática, mas na busca de momentos de reflexões, na busca da práxis. No entanto, este professor precisa realmente “vestir a camisa”, visto que é um trabalho “árido” na medida em que não é uma tarefa fácil estimular o trabalho coletivo. Ele deve, ainda, incorporar os objetivos traçados pelo grupo, pela instituição, posto que a sua atuação é fundamental conforme dito pelos entrevistados e, além disso, ele tem o seguinte papel:

[...] cobrar, mandar email. Gente, vamos marcar uma reunião! Aí, você tenta com um. Aí, eu não posso dia tal. Então, o articulador é que faz isso. Então, eu vou dar três sugestões, tem esse, esse e esse dia. Que dia vocês podem? Há eu posso, aquele eu não posso. (PROF 2)

Então, todos os professores articuladores tinham essa função, o que era discutido, decidido, as reuniões que eram feitas, a gente fazia tudo para montar o projeto. (PROF 2)

[...] pois o papel do articulador é chamar os professores para reuniões e também acompanhar o desenvolvimento dos alunos. (PROF 3)

É fazer a articulação, para que o componente de prática aconteça no papel como está no projeto, e aconteça na prática, na sala de aula. E, aí, essa cobrança, que tem que ser uma cobrança sutil. (PROF 2)

De acordo com Vasconcellos (2007), existe um elemento que se sobressai nestas reuniões, a “liderança pedagógica”, aqui, neste momento, representada pelo professor “articulador”, tendo em vista que a figura deste professor atuará como um “intelectual orgânico” do coletivo. Como destaca o autor, ele é a figura que está atendendo a realidade, localiza as necessidades e coloca-as como desafio para o coletivo, desafios de realmente fazer valer o que está proposto no projeto pedagógico, ajudando nas tomadas de consciência e na busca de alcançar os objetivos propostos, visando à formação eficaz do futuro professor, conforme expresso por dois professores entrevistados.

“[...] vamos supor que a professora ‘X’ não pode vir hoje. Então, eu, como articuladora, o que nós decidirmos aqui. eu tenho que encaminhar para a professora, o que foi decidido. Então, a função do articulador é o nome próprio”. (PROF 2)

“[...] promover reunião dos professores daquele ano, para discutir como está os alunos, o andamento das atividades, o que tem sido desenvolvido, discutirem as diferentes práticas”. (PROF 3)

No presente caso, o articulador realiza uma das características do trabalho coletivo, que, na concepção de Vasconcellos (2007), é o “registro”, o que foi estudado, refletido, as decisões que foram tomadas para, depois, encaminhar para aquele professor que, infelizmente, não participou da reunião. Concordamos com o autor na questão do registro, pois, quando não há registro, perde-se a história do grupo.

Dessa forma, conforme dito por um dos entrevistados, o projeto pedagógico da instituição propõe que o professor articulador seja:

“[...] escolhido entre os professores de cada ano e tem como função: promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas”. (PROF 4)

A partir deste fragmento, constatamos a amplitude da figura do professor articulador que, como já explicitado, é escolhido entre os professores das disciplinas de cada ano e responsável pela realização de reuniões periódicas para discutir atividades que articulem as diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão do conceito de planejamento, segundo Vasconcellos (2007), à primeira vista, pode parecer perda de tempo, sendo que, na realidade, seria mais importante explicitar é o “como fazer”. Entretanto, torna-se salutar quando se percebe com clareza o conceito de planejamento, haja vista que, quanto mais o sujeito-professor apropriar-se do conceito, ele possuirá maior liberdade, maior autonomia, caso contrário, se o sujeito professor não se apropriar desse conceito, demandará maior necessidade de ajuda, de “receita,” de “modelo”. Diante disso, percebemos a importância da realização desta pesquisa, uma vez que, ao tratarmos de Prática como componente curricular, estamos nos inserindo em uma das vertentes da formação inicial de professores, observando e refletindo como está ocorrendo e sendo projetada e planejada sua futura atividade profissional.

É importante salientar aqui o que Candau (1999) observou, ao expressar que, desde a origem dos cursos de licenciaturas nas antigas Faculdades de Filosofia até os nossos dias, a problemática tem sido a mesma, ou seja, o ponto crítico da organização curricular dos cursos é a inexistência de uma proposta global unitária, integrada e a articulação entre a teoria e a prática, o conteúdo e o método, as disciplinas específicas e pedagógicas. Neste sentido, a presente pesquisa revelou a existência de uma Instituição UNESP – Presidente Prudente que vem se aprimorando a cada ano, ou seja, tentando elaborar o perfil geral comum de projeto pedagógico e organização curricular dos cursos de licenciatura, com o intuito de assessorar a comunidade escolar dos cursos na elaboração dos projetos pedagógicos e das propostas de organização curricular dos cursos de licenciatura. (TANURI, 2003)

Dessa forma, podemos inferir que a Instituição – UNESP – Presidente Prudente, em suas tentativas, deu um salto significativo desde 2003, como aponta Tanuri. Um grande avanço que foi perceptível, nesta pesquisa, relaciona-se à implementação da prática como componente curricular, referindo-se à mobilização da comunidade escolar e o planejamento para a construção dos projetos articuladores, em que a PCC está inserida no bojo das disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos. Constatamos, nesta Instituição, vontade de mudança na formação do futuro docente. O trabalho coletivo ficou evidente, a interação, a comunicação entre professores fez grande diferença no sucesso da Instituição, podendo ser observada uma atitude de equipe que discute e planeja fundamentalmente para o enfrentamento de novos desafios. Assim posto, podemos concluir que a UNESP – Presidente Prudente articulou e mobilizou toda a comunidade escolar na busca por resultados positivos para o ensino aprendizagem do aluno, sendo que um aliado significativo

nesse envolvimento foi o planejamento, visto que, através dele, foi prevista as ações docentes voltadas para a problemática social, econômica, política e cultural abrangendo toda a escola. Esses resultados demonstraram o quanto é relevante os cursos de Licenciatura em Matemática contar com professores compromissados que, realmente, querem mudança na formação inicial dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02:** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASÍLIA. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2011.

CANDAU, V. M. F. (org) **Rumo a uma nova didática**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.109-125, dez. 1999.

TANURI, L. M. et all. Pensando a licenciatura na UNESP. **Nuances:** estudos sobre educação. Ano IX, v.09, n.9/10, jan/jun e jul/dez, 2003, pp. 211-229.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUA DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL¹

José Anderson Santos Cruz²

INTRODUÇÃO

O artigo tem como pretensão abordar e discutir a necessidade do professor estar à frente, para tanto se faz necessário uma formação contínua, e com os avanços tecnológicos e o uso da TV Digital como mediação na formação continuada dos profissionais da educação e seu uso em sala de aula, a discussão torna-se pertinente a este contexto. A realização deste texto está baseada na pesquisa de artigos e autores que embasam o conhecimento e a realização deste.

Sendo assim, a partir de uma concepção e de um olhar na formação contínua do professor, com exigências específicas, tanto no nível cultural, socioprofissional e econômico, neste século XXI tem incentivado a educação e o crescimento no desenvolvimento do docente. Silva (2000) comenta a inserção e a enfatizado na educação e a formação como meios privilegiados para a satisfação da melhoria na qualidade do ensino e da educação. Sendo assim, as necessidades individuais e socio-organizacionais numa sociedade que se descobre cada vez mais em mudança acelerada.

Para tanto, tais alterações inseridas são rápidas e contínuas, e sem dúvida, uma das responsáveis das novas exigências, tanto da educação como da formação. Silva (2000) apresenta esta última como resposta à impossibilidade de uma “educação para toda a vida”. Trata-se de uma análise e sistematização dos conceitos da formação contínua e a práxis dos docentes que atuam na educação e sua gestão pedagógica. Acompanhando o crescimento educacional na era digital e práticas pedagógicas, intervenções no conhecimento e na inserção dos saberes pedagógicos na era digital.

Com isso, a competência na formação do docente é estimulada para a especialização após sua graduação, e com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), este passa a ser mediadora na sua formação, e a utilização

¹Artigo apresentado no IV congresso Brasileiro de Educação baseado na disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação e Inovação, sendo direcionado para a Educação Assistida e na formação continuada dos profissionais, em especial aos professores do ensino superior.

²Consultor em Administração de Marketing, Consultor em Comunicação, Palestrante e Personal Hair Stylist, Membro do Intercom. Pesquisador em Comunicação, Tecnologia e Educação. Mestrando em TV Digital: Informação e Conhecimento do Programa de Pós-graduação, pela UNESP de Bauru/SP. Especialista em Didática do Ensino superior; Antropologia e Gestão Estratégica de Negócios. E-mail: andersoncruz@andersoncruz.com.br.

da TV Digital para uma Educação Assistida¹ promove a busca para uma formação continuada corroborando no seu crescimento profissional. Portanto favorece no desenvolvimento de uma didática específica no Ensino Superior nesta Era Digital, pois a educação passa por mudanças e parte para uma educação da Era Digital.

Partindo deste pressuposto, encontra-se à demanda da compreensão e o entendimento de buscar a formação continua e agregar os conhecimentos pedagógicos e a formação continua dos docentes na era digital. Com este estudo supõe-se que todo docente é um sujeito que possui uma historicidade e uma visão subjetiva, criadas em decorrência de processos socioculturais, socioeconômicos e de escolhas que fazem ao longo de sua vida. Por isso a relevância deste objeto de estudo.

COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

A competência compreende e está de forma intrínseca com a formação e o crescimento do docente, e traduz de forma prática a necessidade de competências para conduzir o aprendizado contínuo em sua formação. Rios (2010) apresenta a necessidade de compartilhar uma relação de tríade educacional, pois no ensino exigem condutas, atitudes que resultem numa visão contextual sobre as convergências tecnológicas e tensões na formação e do trabalho docente. A competência esta atrelada em comum acordo, ressaltando a formação do professor.

Perrenoud (2000, p. 15) ao definir competência destaca o fato de que “seu exercício passa por operações mentais complexas”, que articulam esquemas de pensamento e ações adaptadas a diferentes situações. Masetto (1998, p. 18) alerta com valiosa colaboração para a análise desses resultados: “[...] a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de ensinar 'por boa-vontade', buscando apenas certa consideração pelo título de 'professor de universidade'[...] (apud TEIXEIRA; NUNES, 2007, p.8).

A inserção dos docentes no âmbito profissional pressupõe a ligação direta e o contato de forma assídua com pessoas. Para tanto, as questões do fenômeno social; parte integrante da dinâmica das relações sociais e das formas de organização social. E na questão educacional faz-se presente os interesses das ordens: sociais, políticos, econômicos e culturais e ideológicos, que precisam ser compreendidos plenamente pelos professores. Teixeira e Nunes (2007) argumentam os resultados apresentados e

¹ Educação Assistida é a aplicação da Televisão como mediação no aprendizado e a figura do docente presente.

emergentes nas questões das competências profissionais. A visão do docente e da educação é de mediar à ação mediadora. Acerca dessas questões devem-se ter consciências que nossas atitudes, que decidimos tomar, outros indivíduos possuem a reação. Sendo assim as competências fazem parte do contexto e sua necessidade para a formação dos docentes e a preparação dos mesmos para novos caminhos e que haja uma interação maior através de habilidades e competências na era digital, principalmente na sua formação e a utilização das tecnologias na educação assistida.

E nessa era digital, a educação torna-se mais ampla e veloz. Para Rios (2010) o docente estabelece o diálogo do aluno como o real. O objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação aluno-mundo. E desta forma compreender as modificações e as novas tecnologias, faz com que os docentes estejam atentos com a realidade digital. O docente é quem especifica a mediação do saber entre o aluno e a cultura e a realidade. A prática do estágio sempre foi vista como sendo a parte prática dos cursos de formação, principalmente na graduação. Vem-se discutindo como os cursos de formação profissional têm inserido a prática do estágio no meio às outras disciplinas.

Acerca das competências pedagógicas e do profissional da educação, observa-se as novas tendências de ensino superior na era digital, e transformações nas questões pedagógicas, e na criação de conteúdos para TV Digital, favorecendo o desenvolvendo das habilidades humanas e profissionais, que contribuem para uma comunicação direta e em tempo real.

Requer-se um professor com visão de futuro, atento à velocidade das transformações tecnológicas, às mudanças sociais, aos novos perfis profissionais que estão se desenhando, às novas exigências do mercado de trabalho e aos desafios éticos. Que seja capaz de definir o que será melhor para a formação de um profissional que vai atuar daqui a alguns anos. (GIL, 2009, p.37)

O professor deve ter competências para atuar nessa nova era educacional, ser participativo na relação ensino-aprendizagem e na relação de construção professor-aluno-instituição, principalmente com o avanço tecnológico e a introdução da TV Digital na educação,

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O CRESCIMENTO PROFISSIONAL

Pimenta (2008) defende a ideia de uma formação do professor que valoriza a experiência e a reflexão:

[...] uma formação baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (p. 48)

Os profissionais da educação nesta atualidade são mais cobrados e surgem necessidades de um aprendizado contínuo para acompanhar a demanda crescente de inovações tecnológicas na educação no percurso digital educacional. Tais cobranças surgem a partir do contexto da eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos e que não apenas sejam titulados, mas com experiência e que percebam as necessidades reais da educação.

Para Rubem Alves, há uma distinção entre professor e educador, ao afirmar que, “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda uma vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (FERACINE, 1998, p. 50).

Vendo o professor por essa ótica, fica claro, que ele tem um papel social a cumprir, papel este, que se delimita a “provocar “conflitos intelectuais”, para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva” (FREITAS, 2005, p. 95). Sendo assim, a representatividade social que a formação continuada apresenta, quanto ao bom desempenho do professor diante de seu complexo cenário de atuação profissional, considerando as crescentes demandas nas exigências sociais, tem sido um dos pontos nos quais situa-se o discurso dos espaços educacionais, tanto em nível das academias universitárias quanto nos polos da educação básica, segundo Castro, Silva e Nonato (2005). E ainda continua com argumentos a respeito do assunto, pois:

Quanto se trata de discutir a necessidade do professor se atualizar, muitas são as justificativas que surgem tentando implementar e solidificar, cada vez mais, uma atuação concreta para o ofício docente. (CASTRO, SILVA ; NONATO, 2005).

Parte-se do pressuposto, de que a formação continuada se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador a formalizar a dinâmica social do trabalho docente, para que de forma especial o seu caráter esteja num conjunto e pela interação da classe educativa com vistas à melhoria da qualidade do ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos, os quais retratam como função social para a escola a instrumentalização de um ensino no qual se vivencie a garantia de uma educação para a vida, ou seja, que o que se aprenda na escola seja útil na vida fora desta instituição.

DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR NA ERA DIGITAL

Gil (2009) apresenta o contexto que durante muito tempo, não se manifestou em nosso país preocupação com a formação do professor para atuar no ensino superior e tão pouco prepara-los para era digital. Os paradigmas estabelecidos pelas crenças de forma ampla na questão acerca de que “quem sabe, sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” desenvolveram-se as idiossincrasias para os cursos superiores fosse determinada principalmente pela competência no exercício da profissão correspondente.

Pois a partir desta reflexão, o docente pressupõe saber e saber ensinar. Para Gil (2009), os docentes da educação superior diferem quanto à sua postura em relação ao ensino. Essa postura é sistematizada em um contexto em que o professor universitário se exhibe de acordo com sua posição de docente de ensino superior, deixando para trás a verdadeira razão de ser. “O crescente desenvolvimento das tecnologias de ensino, muitos professores passaram a conferir grande ênfase nos recursos audiovisuais” GIL (2009, p.35). Portanto, os docentes devem exigir imediata formação nas TIC's, ou correm o perigo de se tornarem infoexcluídos e profissionalmente desajeitados. A formação continuada oferece a estes uma percepção, habilidades e competências para estarem atuando dentro da educação.

Para Ruivo (2010):

Urge diminuir esse fosso digital, porquanto não há escola do futuro que consiga sobreviver sem incorporar essas novas tecnologias. Até porque a generalização cega das TIC, sem sentido e contexto pedagógico, pode provocar uma deriva na utilização destes instrumentos do saber, com desperdício do investimento realizado e com perigosas consequências para os aprendentes.

Com isso, a educação digital deve estar atrelada ao contexto da didática e metodologia do ensino, facilitando o processo e valorizar o ensino superior e a profissão de docência. As atividades pedagógicas, visando proporcionar ao aluno oportunidade de verificar ou aplicar teorias aprendidas, no conteúdo das diversas disciplinas para, desse modo, conseguir um real aproveitamento nos seus estudos, e com habilidades e participando dentro da educação digital em tempo real. Porém, encontra-se em certas instituições dificuldades da inserção e a utilização de recursos digitais no ensino. Além do docente em certos pontos não estar habilitado para tais competências, à fala de tais recursos transforma o ensino obsoleto.

Assim, Masetto (1998) e Perrenoud (2000) respaldam os resultados emergentes neste tema relativo às competências profissionais. O exercício da docência pressupõe o contato direto com pessoas. (TEIXEIRA; NUNES, 2007, p.8).

O ensino é produzido por contextos políticos, socioeconômicos, culturais, experiências profissionais e pessoais. Partindo da premissa, e deste contexto pode-se presumir a evolução no percurso educacional favorecendo a instituição de ensino e à priori valoriza-se o sistema educacional superior no âmbito geral. Entretanto, é possível mostrar a necessidade dos recursos tecnológicos educacionais, e estes estão inseridos na estrutura e estabelecem possíveis alterações na programação dos currículos dos cursos oferecidos pelas instituições. Litwin (1997, p.8) argumenta que se deve entender a educação como processos de incorporação e adequar-se para a vida, numa sociedade e na cultura, no qual os hábitos da educação definem contextos educacionais como subproduto em geral.

Gil (2009) colabora na questão, e em seu texto apresenta a necessidade da utilização de seus recursos tecnológicos em sala de aula, sendo categórico que o docente tenha habilidades e competências em sua utilização. Numa sociedade contemporânea e a informação em tempo real, produz a necessidade de estar atento a era digital. Com isso, o corpo discente está preparado devido os grandes avanços da *internet* e a produção de informações e do conhecimento globalizado.

Neste formato, o papel do mediador em sala de aula passa a ser imprescindível e não mais a figura de um professor que se utiliza de conteúdos atrasados ou já desclassificados por outras teorias. Portanto, a apresentação, faz-se necessário o conhecimento das tecnologias e o docente ter metodologia e didática na era digital.

A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Em um período do passado não distante, o *flip chart* parecia algo extraordinário para se dar aula. Mas com o surgimento das novas economias, pesquisas e inovações na informática e principalmente a partir dos anos 90 que houve a abertura dos mercados mundiais, as tecnologias avançaram no setor da educação. “Vivemos um momento de crise e transição na educação” (TORALLES, 1996, p1). Os paradigmas da ciência moderna atingem várias áreas do conhecimento e propõe novas mudanças no contexto da educação e na formação continua do professor e nesta era digital as novas tendências produzem a necessidade da busca pelo conhecimento.

[...]hoje a comunicação é em tempo real, virtual e com informações instantâneas, e o professor deixar de ser o ditador para ser o mediador, contribuindo para uma integração entre alunos e professor. A mediação é compartilhar as informações, buscar o conhecimento compartilhado, atualmente faz-se necessário que o professor precisa estar à frente, pois alunos já vêm com a informação e conhecimento para sala de aula e em tempo real (CRUZ, 2012, p.09).

Os aprendizados não surgem de forma natural, é necessária a mediação por outros sujeitos, dentro dos planejamentos constituindo-se de processos da gestão pedagógica, entendendo toda ação refletora e reflexiva em torno das aulas envolvendo os sujeitos: professores, alunos, gestores educacionais, comunidade, investidores educacionais e políticas públicas. Teixeira e Nunes (2007) ressaltam e citam:

Silva (2003) também, alguns pontos positivos desta metodologia pedagógica: elevada quantidade de opções de comunicação; acesso universal; independência da disponibilidade de tempo do usuário; administração central quanto à qualidade do conteúdo [...].

E neste processo de educação, a sociedade tem um papel de mediação e encontra-se envolvida no processo da educação e na formação do sujeito. E com uma visão ampliada busca-se o conhecimento, o entendimento. Para tal necessidade de entender-se sobre a descentralização da educação, permitindo que possuam uma gestão democrática, obtendo-se o reconhecimento e a construção de identidade institucional.

O conhecimento através de pesquisas, das leituras pressupondo e partindo das experiências profissionais, leva-nos a pensar, refletir, e notar que necessitamos quebrar paradigmas da racionalidade, no qual, as orientações dos processos educativos nos levam para a educação e aprendizado continuado e permanente dos docentes, e que interajam no processo pedagógico, buscando e orientando-se pelas forças educativas e mediadoras. E nesta convergência, o professor deve estar capacitado para atuar no âmbito educacional.

Então, surgem os videocassete e retroprojetores, e estes passaram a fazer parte das aulas no ensino superior. Gil (2009) acrescenta que estes foram incorporados e incentivaram o uso destas novas tecnologias e lições a respeito do uso deste material. Entretanto, com o avanço da informática estes mesmos aparelhos inovadores são substituídos pelos computadores, multimídia, caixas de som, telões, *internet on line* em sala de aula, redes sem fio, aulas via satélite.

Rede de computadores vira aliado no avanço do sistema educacional. Lousa, caderno, carteira, sala de aula são instrumentos e espaço que estão sendo substituídos na hora de estudar. O computador e suas ferramentas passaram a ser o novo local para muitas pessoas fazerem uma graduação. É assim que mais de 200 mil estudantes, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), estão frequentando universidades (LUCHIN, 2008).

Com essa avalanche tecnológica as instituições de ensino superior, funcionários, professores e alunos tiveram que se adaptar ao novo conceito. A educação em um novo período na história do mundo. Enquanto na Grécia e Roma antiga se escrevia e armazenava a escrita em pergaminhos feitos com pele de carneiro, hoje usa-se *pen drive*, *lap tops*, *cd-roms* e arquivos *on line* de armazenamento de *sites*, assim todos tem acesso ao conteúdo em qualquer lugar e hora do planeta.

Além dos citados acima, a tecnologia educacional está vivenciando a consolidação de um novo paradigma, as lousas eletrônicas estão cada vez mais presentes nas salas de aula e centros de treinamento, e transformando a educação mais sensacional e mais participativa com os alunos. E a introdução da TV Digital na Educação promove uma Educação Assistida, além da interação entre professor-aluno e a disciplina possui efeitos favoráveis a aprendizagem e assimilação do conteúdo devido à interatividade.

O Ensino Superior precisa acompanhar as evoluções da tecnologia: extrair dela o que há de bom e expurgar o que há de ruim. Penso que após esse período de transição os Professores e Instituições perceberão o quão importante é para o aluno acostumar a lidar com as ferramentas da informática e saberão aproveitar as benesses da mesma (CAMARGOS,2010).

Falar em tecnologia educacional, geralmente no impulso imediatamente pensa no uso da informática, mas o processo e a realidade estão acima deste conceito. Gil (2009) aborda os aspectos que privilegia o uso de computadores em sala de aula e a conexão em tempo real com o mundo externo.

As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondente, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada que já não engana mais ninguém (DOWBOR, 2001, p.1).

Mas apresenta a necessidade do professor acompanhe e esteja à frente do processo e, que possa está atinado as novas gerações de estudantes e

pesquisadores na educação na era digital. Para Moran (2010) o profissional da educação, não precisa concentrar toda a sua energia em transmitir a informação. Nesta visão, Maciel¹ (2013) em sua matéria aponta: “Para Lengel, é fundamental que os educadores conheçam e usem as ferramentas tecnológicas incorporadas pelos alunos.” E na entrevista, Lengel acrescenta que “até mesmo o *Facebook* pode ser usado como um meio de aprendizagem, dessa forma, a necessidade de incorporar esses conhecimentos”. Segundo ele, o uso da *internet* em sala de aula faz com que o estudante reúna dados complementares e mantenha contato com pessoas interessadas no mesmo assunto (MACIEL, 2013). Com isso, Moran (2010) torna possível “disponibilizar materiais para leitura individual e realização de atividades programadas, pesquisas, projetos, combinando o seu papel de informador com o de mediador e o de contextualizador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo discente com a era digital passa a frequentar as instituições de ensino com *laptops*, *tablets*, *internet* e deixando o professor cada vez mais preocupado na sua preparação para estar diante de uma nova era, e uma nova visão de ensinar. Surgem então os paradigmas educacionais na era digital, transformando o setor, a interação e a manifestação do conhecimento, deixando de ser longo à espera, para ser em tempo real. Sendo assim, os professores entram em nova fase de aperfeiçoamentos e metodologia de ensino. Pois, este deixa de ser ditador de palavras para ser um pesquisador em tempo real, e estar atinado às questões e informações no momento da aula.

Partindo do pressuposto das necessidades da educação, a formação continua do professor estar atrelada à qualidade de ensino e formação do conhecimento. Silva (2000) “[...] contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino [...]” aborda este assunto com direção à qualidade e melhoria no contexto educacional e a relação docente e ensino-aprendizagem.

Com isso, encontra-se à demanda da compreensão e o entendimento de buscar a formação continua e agregar os conhecimentos pedagógicos e a formação continua dos docentes na era digital. Com este estudo supõe-se que todo docente é um sujeito que possui uma historicidade, ou seja, um percurso, uma carreira profissional e uma formação continuada, e com experiência vividas, para tanto, uma visão subjetiva, criadas em decorrência de processos socioculturais,

¹ Repórter da Agência Brasil, apresenta a entrevista com o professor Jim Lengel da Universidade de Nova York. Lengel é formulador do conceito da Educação 3.0.

socioeconômicos e de escolhas que fazem ao longo de sua vida. Por isso a relevância deste objeto de estudo.

Portanto, a formação do docente é estimulada para a especialização após sua graduação, favorecendo para sua competência. E, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), sendo mediadora na sua formação, passa a utilizar destas ferramentas para um ensino diferenciado. E nessa era digital, a utilização da TV Digital para uma Educação Assistida, tornando uma ferramenta mediadora para a educação promovendo a busca para uma formação continuada, corroborando no seu crescimento profissional. Por isso, no desenvolvimento de uma didática específica no Ensino Superior nesta Era Digita favorece a continuidade de sua especialização profissional, pois a educação passa por mudanças e parte para uma educação da Era Digital.

A discussão desta pesquisa aborda e discuti a necessidade do professor estar à frente, e através da formação continua, o professor passa estar na realidade e atualizado acerca dos avanços tecnológicos e o uso da TV Digital na educação. Na medida em que se utilizam os recursos tecnológicos, estes se tornam como mediadores favorecendo o crescimento profissional, aumentando as competências e contribui para uma didática com qualidade na educação e o uso das TIC's em sala de aula. O presente texto colabora na reflexão de avaliar as necessidades da formação continua do professor e a busca pelo conhecimento de uma educação na era digital

A formação continua deve ser estabelecida como regra básica na formação e no treinamento do docente, sendo assim a educação terá avanços na transformação das informações em conhecimento. Embora alguns profissionais da educação utilizam-se desta formação continua para apenas mudanças de cargos e melhoria salarial em primeiro plano, Silva (2000) "a formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira". A formação do professor de forma continua é preparar o seu portfólio, estar à frente das informações em tempo real e poder compartilhar em sala de aula. O professor na atualidade e na educação contemporânea não poderá desligar-se da era digital e nem do mundo virtual. E o conhecimento sendo discutido com novas teorias a cada momento, surge então à busca pela formação continua diante dos avanços tecnológicos, o uso da TV digital na educação favorecendo a Educação Assistida.

REFERÊNCIAS

CAMARGOS, Leilane Paula. **O ensino superior em tempos modernos**. Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/o-ensino-superior-em-tempos-modernos-12770/artigo/>. Acesso em: 19 Fev. 2013.

CASTRO, Bruna Mércia Pereira de. SILVA, Celma Yara Pereira da. NONATO, Pedro Ramalho Cavalcante. **O professor e sua identidade profissional: a formação continuada em questão**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/pedagogia/o-professor-sua-identidade-profissional-formacao-continuada-.htm>. Acesso em: 13 Mar. 2013.

CRUZ, J. A. S. Estágio Supervisionado: fundamental para o Crescimento Profissional. **Cadernos de Tecnologia, Educação e Sociedade**. v. 03, n. 01, 2012. Disponível em: <http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/150/77>. Acesso em: 12 Mar. 2013.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Disponível em: http://www2.ufpa.br/quimdist/disciplinas/introdu%E7%E3o_informatica/aula_1.pdf. Acesso em: 15 Jan. 2013.

FERACINE, L. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FREITAS, Lourival C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.

LITWIN, Edith. As mudanças Educacionais: Qualidade e Inovação no Campo da Tecnologia Educacional. In. LITWIN, Edith. (Org.) **Tecnologia Educacional: política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCHIN, Liliane. **Educação superior entra na era digital**. Disponível em: http://www.lestemais.com.br/Noticia.asp?id_noticia=1931#.T2-38GHtaHM. Acesso em 10 Jan. 2013.

MACIEL, Camila. **Ensino atual não atende às exigências do mundo do trabalho na era tecnológica, avalia professor americano**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-20/ensino-atual-nao-atende-exigencias-do-mundo-do-trabalho-na-era-tecnologica-avalia-professor-americano>. Acesso em: 21 Mar. 2013.

MORAN, J. M. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>. Acesso em: 13 Mar. 2013.

PEREIRA, M. L.T. **Saber Científico: novos paradigmas**. Botucatu: UNESP, 1996

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos.).

RIOS, T. A. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In. DALBEN, A. I. L. F. et al.(Orgs) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 651-669.

RUIVO, João. **Os professores na era digital**. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=7803CEABE2443686E0400A0AB8002553&opsel=2&channelid=0>. Acesso em: 15 Fev. 2013.

SILVA, Ana Maria C. e. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4195.pdf>. Acesso em 05 Fev. 2013.

TEIXEIRA, R. F. M.; NUNES, L. A. **Formação continuada na era digital:** contribuições da educação online para o ofício docente em informática. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/710200720405PM.pdf>. Acesso em: 28 Jan. 2013.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS

Relma Urel Carbone Carneiro¹

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem discutido de forma mais efetiva a pouco mais de uma década um novo paradigma em que a escola, segmento social fundamental na formação humana, deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse paradigma recebe o adjetivo de novo porque historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população brasileira. O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Embora o “todos” seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta reflexão vamos nos ater a um segmento populacional específico, alunos com deficiência, que por características distintas muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas.

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão em que esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional.

O entendimento da proposta de educação inclusiva requer uma análise do modelo anterior com vistas a delimitar o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que o mesmo pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então, e só então, poderem ser integrados ao convívio comum, nesse caso a escola comum. Esse objetivo, além de negar a condição de diferença e

¹Doutora em Educação Especial pela UFSCAR. Profa. do Departamento de Psicologia da Educação da FCLAR. relmaurel@fclar.unesp.br - Financiamento PROPe e FUNDUNESP

estabelecer parâmetros homogêneos de desenvolvimento, como se isso fosse possível, descaracterizou o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação das novas gerações a partir do conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo, e passou a ter como foco principal, e na maioria das vezes, único, a modificação do aluno com deficiência através da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência. Com essa atuação a escola contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência ficando os mesmos aliados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir a normalização, pois a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável. Morin (2011, p.49-50) apresenta de forma belíssima esse princípio.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante deste panorama a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhe-la, respeitá-la e acima de tudo valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Esta concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque de forma equitativa em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida. No entanto, para o cumprimento dessa meta há que se pensar na mudança de todo um sistema que até então desconsiderou as diferenças, de toda natureza, e criar, a partir do já estabelecido, uma nova concepção e um novo fazer.

Entre outros, mudar significa alterar, modificar, trocar, variar, transformar, sofrer alteração, modificação, deixar ou trocar uma coisa por outra ou ainda tornar-se

diferente do que era. Para que a escola seja inclusiva, considerando a palavra inclusão como uma concepção e não como um ato, ela realmente precisa mudar.

A inclusão como um ato tem aos poucos acontecido na realidade educacional brasileira, sob a forma de matrícula de alunos com deficiência considerando, porém, que nem todos os tipos de deficiências estão sendo atendidos e não sem resistência por parte de algumas escolas ou de seus agentes. Ao considerar esse fato como um ato, me refiro ao fato de que a mudança necessária para que esse aluno com deficiência tenha as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que qualquer outro aluno sem deficiência, não tem acontecido de forma efetiva, por falta de entendimento do que significa tal ação. Desta forma a escola “inclui” sem mudar.

Considerando a inclusão como uma concepção diferente de entendimento da vida em sociedade, a tarefa escolar fica um pouco mais complexa. Em uma concepção de escola inclusiva o que está em jogo não é a matrícula de alunos com ou sem deficiência, mas sim, a abertura da escola para oferecer educação a todos os alunos. Essa escola ainda não faz parte da nossa realidade porque historicamente a escola não foi criada e nem desenvolvida para atender a todos, portanto, não sabemos fazer “inclusão”, pois como concepção implica em mudança de valores e atitudes.

Voltando no conceito de mudança, para que a escola se torne realmente inclusiva precisa fazer diferente, ou seja, se transformar seguindo outra direção. O fato é que essa transformação tem que acontecer no processo, pois não dá para zerar e começar de novo. Lima (2005, p. 90), comenta que esta dificuldade de transformação da escola que está aí, em uma escola inclusiva, pode ser comparada a uma conexão no meio de uma viagem. No entanto, não é como descer de um avião com destino certo e entrar num segundo avião com outro destino definido, mas sim uma alteração de rota dentro do mesmo avião, com a mesma tripulação, mas sem que a torre de controle possa dar indicações claras e precisas para onde devemos seguir.

Sabemos no entanto, que essa mudança implica necessariamente em garantia de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os indivíduos na escola. Esse “todos” engloba a diversidade existente na sociedade sem distinção de nenhuma natureza, conforme os termos da lei. Por isso uma escola inclusiva, enquanto concepção não é uma escola que matricula alunos com deficiência, mas sim uma escola em que alunos com quaisquer características, sejam elas físicas, raciais, étnicas, religiosas, sociais, econômicas, psicológicas, mentais, etc, além de garantia de acesso, permanência e desenvolvimento, tenham suas diferenças valorizadas como meio de promoção de uma sociedade equitativa.

A transformação necessária na escola passa, entre outros fatores como políticos, sociais, econômicos, pela mudança de concepção dos atores educacionais, a saber, gestão, professores, comunidade. Diante da necessidade de atendimento a esse novo paradigma que pressupõe o oferecimento de oportunidades iguais de ensino e aprendizagem para uma clientela diferenciada de alunos, o papel do professor ganha uma dimensão diferente. Embora o professor não seja o único responsável pelas mudanças necessárias, sua função ganha destaque uma vez que na escola é o responsável direto pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Desta forma a discussão sobre formação de professores, tanto inicial como em serviço é um imperativo.

Atualmente a discussão sobre o trabalho docente, sua profissionalização e formação tem sido amplamente debatidos em virtude das mudanças sociais e educacionais advindas deste novo contexto que exige do professor um trabalho crítico e transformador. Pensar o trabalho docente nesta perspectiva implica inicialmente em pensar sua formação e valorização. Qualquer mudança educacional exige, entre outros aspectos, reflexão, e o professor como elemento fundamental nesse processo não pode se abster de tal tarefa. As mudanças estruturais embora decorrentes de ações políticas e econômicas, portanto, condicionadas a interesses externos a escola, uma vez alcançadas tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo. As mudanças de concepções, porém, capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença enquanto elemento natural da constituição humana e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma.

A análise dos pressupostos necessários para construção de uma educação que seja inclusiva nos remete a vários aspectos, sendo o trabalho do professor, não só, elemento fundamental nessa análise. Estamos falando de um trabalho ainda não reconhecido socialmente, pelo menos de forma ampla, como um trabalho profissional, com todas as implicações que tal reconhecimento exige. Sacristan (1995, p.76), define profissionalidade como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Vemos no interior da escola uma

segmentação da ação educativa como se o aluno fosse outro ao mudar de etapa, de ano, de série, de escola, de professor, etc. A profissionalização do trabalho docente pressupõe uma visão coletiva sobre um fenômeno que é processual, o desenvolvimento do aluno, exigindo ações interligadas entre todos os responsáveis pelo processo. Ao pensar em um aluno com características diferentes na escola é preciso organizar a ação educativa de forma que suas especificidades sejam atendidas. Essa organização não pode ser responsabilidade só do professor, que sozinho tem que buscar respostas satisfatórias, muitas vezes sem elementos para essa busca. Neste contexto a retomada dos aspectos reflexivos do trabalho docente se faz necessária.

Ainda conforme Sacristan (1995, p.77), "[...] no desenvolvimento profissional, há que realizar ações em âmbitos diferentes. Ações e programas de formação têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores".

Nesta perspectiva, desenvolvemos um trabalho na escola a partir do projeto "FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS", com objetivo de paralelamente a uma pesquisa sobre formação de professores, desenvolver um programa de formação em serviço. O programa tem mostrado de forma clara os limites que a escola possui no sentido de propiciar formação em serviço para sua equipe de forma geral e para o professor especificamente. A denominação Programa de Formação em Serviço se dá em virtude de ser uma proposta abrangente de formação que desenvolve não somente aspectos teóricos como em um curso, mas estudos de casos reais dos professores, criação de espaço de reflexão por parte das professoras de seu trabalho enquanto profissionais, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação. A complementação "em serviço" sugere a formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação.

Como foi possível constatar parte dos professores não têm um tempo estabelecido em sua jornada de trabalho para "pensar" o seu trabalho. Esse pensar, se estruturado em tempo e espaços apropriados, possibilitaria condições de reflexão individual e coletiva sobre a ação docente. Autores como Tardif (2012), defendem a partir de pesquisas realizadas com professores, que os saberes docentes são construídos em grande medida no exercício prático da profissão e na possibilidade de interação com pares na troca coletiva. Nóvoa (1995), fala que contrariamente a outras

organizações a escola dedica muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. Moita (2000), pondera queninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. A construção de uma escola inclusiva pressupõe a reorganização de seus tempos e espaços de forma a garantir ao professor condições efetivas de reflexão sobre sua ação, a partir de sua prática, ou seja, na escola onde essa prática acontece a partir do estudo do seu aluno real. No grupo de professoras participantes do programa de formação uma relata que fez uma especialização em educação especial mas que os conteúdos tratados de forma unicamente teórica não a auxiliam na resolução de problemas práticos. A escola precisa criar condições para que todos os professores tenham possibilidade de ter esse tempo e espaço para ação reflexiva sobre sua atuação, bem como, estruturar esse tempo e espaço de forma produtiva. Alguns professores têm essas condições através do horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, porém não conseguem iniciar esse processo sem ajuda intencional em virtude de uma cultura já estabelecida de utilização desse tempo e espaço unicamente para realização de tarefas secundárias como, organização de materiais, correção de cadernos, montagem de festas, etc. A utilização desse tempo e espaço para reflexão e planejamento sistemático da ação docente precisa ser efetivada.

A ação pedagógica na educação infantil ainda é cercada de concepções advindas do início dessa escolarização em que a escola tinha um caráter assistencialista e sua função era cuidar da criança para mãe trabalhar. O planejamento das ações pedagógicas para as crianças de faixas etárias menores é muitas vezes negligenciado no trabalho do professor. Essa realidade pôde ser vista na fala de uma das professoras no momento de organização da periodicidade do programa: "*por mim pode ser semanal pois trabalho com os pequenos, elas que têm crianças da quinta etapa é que precisam do tempo para planejar as atividades*". Essa fala demonstra de forma clara a necessidade de re-pensar o papel da educação infantil em uma sociedade em que a criança cada vez mais chega a escola mais precocemente, muitas vezes com meses de vida e com uma carga horária integral. A função educativa da educação infantil é um aspecto a ser refletido pelos atores e autores educacionais no sentido de superar a visão de escola assistencialista e promover uma concepção de escola como segmento de formação das novas

gerações. A presença de alunos com necessidades variadas, muitas vezes advindas de deficiências, solicita muitas vezes, adaptações na ação docente que precisam ser construídas. Conforme Moita (2000, p. 137) "As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras". Não existe uma pedagogia ou uma didática específica e pronta para tais alunos, o que existe é uma condição diferente que precisa ser vivenciada em todas as suas esferas, com condições de tempo, espaço e interlocução para refletir em todos os condicionantes que essa situação apresenta. A escola só se tornará efetivamente inclusiva na medida em que reorganizar seu trabalho a partir de sua realidade, considerando o que é necessário para que todos e cada um de seus alunos aprendam. Essa "nova" postura pede formação. A ação reflexiva com o caráter de transformação não acontece espontaneamente, é necessário que haja uma formação capaz de alertar o sujeito para essa prática. Conforme Perrenoud (2002), a formação para uma prática reflexiva abrange pesquisa, exercício de saber analisar - casos reais - e um procedimento clínico global. A formação teórica é válida, mas não suficiente, o sujeito tem que relacionar teoria e prática e prática e teoria e conseguir transpor a teoria para atuação na realidade e a partir da realidade produzir teoria.

Estamos falando de algo processual, que requer mudança de concepções em um universo com vários atores, onde nem sempre a mudança é bem vinda. A construção de uma educação inclusiva passa pela ação intencional de querer a mudança para além das conjunturas e alternâncias políticas. A formação para uma postura reflexiva muitas vezes esbarra em aspectos burocráticos e políticos que também precisam ser superados e modificados. O trabalho realizado até aqui tem mostrado que isso é possível quando os professores, não só, têm possibilidade a partir de tempo e espaço definidos, de refletir, trocar com pares, analisar sua prática, pensar e re-pensar caminhos.

O objetivo geral foi implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a educação inclusiva. Os objetivos específicos para realização do programa foram: 1- mapear a rede de ensino infantil do município de Araraquara para obtenção de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nela existente; 2- levantar as necessidades de formação em serviço com vistas à efetivação de um trabalho inclusivo; e 3- elaborar e implementar e avaliar uma proposta de formação em serviço em uma escola da rede.

METODOLOGIA

O programa seguiu uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. A metodologia de pesquisa colaborativa envolve “[...] proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20), e além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores tem como objetivo também a co-produção de saberes. Desta forma, pesquisadores e docentes em interação, podem construir teoria sobre suas práticas profissionais quando negociam valores e crenças que embasam a compreensão da realidade vivida por eles e das escolhas feitas e também de entenderem as interpretações dos envolvidos. É o cruzamento dessas compreensões que produz a prática colaborativa de pesquisa sustentada entre pesquisador e professores. Assim sendo, pesquisar colaborativamente impõe a necessidade de envolvimento entre pesquisadores e professores em ideais comuns em que o objetivo seja beneficiar a escola e o profissional docente, é também uma forma de envolver professores da escola e da universidade em projetos que encarem o desafio de contribuir com mudanças das práticas escolares e ainda de auxiliar para o desenvolvimento de seus participantes. Ao considerar que a prática de ensinar é um fenômeno concreto, parte-se do pressuposto que os conhecimentos são co-produzidos e que este está inserido num contexto sociopolítico mais amplo. Assim, a pesquisa colaborativa deve “dar conta da realidade microsocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreender a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto” (IBIAPINA, 2008, p. 26). Acredita-se com isso que pesquisas constituídas em processos colaborativos auxiliam tanto na parte teórica quanto nas práticas emancipatórias ao fortalecer a prática docente. Certamente pesquisas nessa perspectiva não são simples de serem realizadas se considerarmos que vivemos em uma sociedade contraditória e competitiva, porém, ao oferecer possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e da reflexão as dificuldades são minimizadas.

Para efetivação da coleta de dados utilizamos a técnica de grupos focais. Segundo Powel e Single, apud Gatti (2005), grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional, sendo este o objeto da pesquisa, Segundo Gatti (2005, p.69) à:

[...] possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes.

Assim, utilização de grupos focais como meio de pesquisa permite extrair dos participantes atitudes e respostas no momento em que são oferecidas pelos informantes. Por meio dessa técnica o pesquisador lança uma pergunta disparadora, os participantes apresentam suas concepções, o pesquisador apresenta dados teóricos sobre o assunto, na sequência há o confronto entre as concepções apresentadas e a teoria e por fim o grupo propõe mudanças.

Além da ampliação de conhecimento e reflexão sobre cada tema levantado pelas professoras como de interesse, o programa se propôs a realizar estudos de caso dos alunos atendidos pelas mesmas, a partir de um modelo proposto por Imbernón (2010, p. 79). Para esse estudo uma professora apresentou o caso "problema", o pesquisador propôs formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada, etc), fomentou uma discussão sobre os dados, o grupo refletiu sobre propostas de mudanças na prática pedagógica e após a implantação das mudanças foi feita uma análise do efeito das mesmas, e assim, houve continuidade do processo de formação a partir da reflexão e da interação prática-teoria teoria-prática.

DISCUSSÃO

A formação em serviço do professor deve buscar uma mudança de sua prática com todos os alunos, de um trabalho homogeneizador para um trabalho pedagógico com recursos instrumentais e metodológicos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com as características individuais de cada aluno. O professor deve planejar o trabalho pedagógico de forma a garantir a cada aluno aquilo que lhe é peculiar e que lhe dará acesso ao currículo desenvolvido para classe toda. As novas demandas da educação inclusiva sugerem que a escola deva buscar novos caminhos para efetivar uma prática inovadora capaz de responder satisfatoriamente a todos os alunos. A imposição legal da educação inclusiva não vai por si só gerar escolas comuns capazes de responder as necessidades de todos os alunos, inclusive os com necessidades específicas, como num passe de mágica. Essa realidade requer, entre outros aspectos, mudanças no processo de formação de professores, para que os objetivos da escola inclusiva, não aquela que matricula alunos com deficiência, mas aquela que responde educacionalmente a todos os alunos de forma plena e com

qualidade, sejam alcançados. A travessia do modelo de escola excludente para o modelo de educação inclusiva requer, entre outros aspectos, políticas de formação de professores capazes de responder as atuais demandas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios atuais da educação brasileira estão pulverizados em várias vertentes. As mudanças necessárias implicam na elaboração de um novo paradigma capaz de traduzir uma concepção diferente sobre a diversidade e o outro. No universo escolar, dentre vários outros aspectos fundamentais para consolidação desse novo paradigma, a formação em serviço do professor é um imperativo. A realidade tem nos mostrado que já assumimos o discurso politicamente correto no sentido da inclusão de alunos com necessidades variadas no ensino comum como um direito, no entanto, transformar o discurso em prática pedagógica inclusiva, que considere a ação de aprender, característica tipicamente humana, como algo que não cabe em padrões estabelecidos previamente e que independe de características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais etc, ainda é um caminho que temos que trilhar. Desta forma, trabalhos colaborativos na escola, que propiciem tempo e espaço de discussão, conhecimento, reflexão e mudanças são fundamentais.

REFERÊNCIAS

- GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. Série Pesquisa em Educação, v. 10.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D., KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. IN: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Pt: Porto Editora: 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Pt: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Pt: Porto Editora, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANÁLISES SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA

Bernardino Neves Júnior¹

INTRODUÇÃO

A realização de um estudo sobre as práticas de letramento e aspectos político-pedagógicos de ordem acadêmica em um curso superior de geografia – modalidade licenciatura plena - estabelecido na cidade de Barbacena, Minas Gerais, numa instituição particular de ensino, busca conhecer características das políticas públicas (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para a formação de professores e de geografia) e institucionais (Projeto Pedagógico do Curso - PPC) que podem orientar a fortalecimento das práticas de letramento acadêmico, (práticas sociais de leitura, oralidade e escrita) estabelecidas pelos discentes e docentes, observadas em campo.

Porém, durante a pesquisa para a busca de pesquisas e referenciais teóricos realizadas em ambientes como o “Banco de Dissertações e Teses” da CAPES, além de outras fontes publicadas como artigos científicos e obras literárias ligadas ao campo do letramento acadêmico, observou-se uma limitação em quantidade de materiais (livros, teses, dissertações e artigos) e autores.

Essa ausência de estudos sobre letramento acadêmico em cursos de Geografia, em específico na área de formação de professores, caracteriza a nossa pesquisa como exploratória, o que pode ser uma referência para estudos posteriores sobre essa temática.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um trabalho de elaboração de dissertação, para a integralização de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na Universidade Federal de São João Del Rei, durante os anos de 2010 e 2011.

As leituras das DCN's e do PPC sobre este contexto vieram para ampliar o olhar sobre letramento acadêmico num curso superior e a esfera político-pedagógico no contexto de um curso superior, que definem tais práticas de ensino e suas relações com a leitura e a escrita. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral conhecer o “ambiente” do letramento acadêmico em um curso de geografia, oferecido no turno

¹Professor Adjunto I – A – Universidade “Presidente Antônio Carlos” – Campus Barbacena, MG. Bacharel e Licenciado em Geografia (UFJF) e Mestre em Educação – Universidade Federal de São João Del Rei. bernardjr@bol.com.br.

noturno em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, estabelecida na cidade de Barbacena, Minas Gerais.

Dentre os objetivos específicos, o trabalho deseja compreender as bases político-pedagógico definidas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a área de formação de professores e para o campo profissional da Geografia, em específico o ensino na escola básica.

Foi definida como objetivo específico, a necessidade de compreender as bases pedagógicas intrínsecas e extrínsecas definidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para o fortalecimento das habilidades de letramento acadêmico no respectivo curso.

Além disso, outro objetivo específico foi a realização da pesquisa em campo sobre as práticas de letramento estabelecidas entre o docente e os discentes. Assim foi aplicado questionários sobre as práticas de leitura dos discentes, observação das aulas durante o primeiro semestre de 2010 e uma entrevista informal com o docente, sobre os dados anotados em campo (que foram repassadas para o docente), durante a observação das aulas pelo pesquisador.

METODOLOGIA

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais foi de certa maneira o pontapé para o desenvolvimento da pesquisa. Os pareceres e resoluções lidos forneceram muitas informações intrínsecas às práticas de ensino e assim, compreender às práticas de letramento, prescritas e desejadas para os cursos superiores. Isto não foi fácil, pois tais informações em muitos dos casos estão intrincadas no contexto de tais documentos.

O estudo do projeto pedagógico do curso de licenciatura plena foi uma tarefa necessária para compreender as práticas de letramento desejadas pelo colegiado do curso e coordenação, no processo de ensino e aprendizagem do curso. Este aspecto geralmente é pouco contemplado nos PPC's. Porém no caso do curso em questão, havia uma consideração razoável sobre as práticas de leitura e escrita desejadas para o curso, visto que o PPC documentos reproduzia em alguns momentos, textos dos pareceres e das resoluções integrantes das DCN para a área.

Sobre a pesquisa em campo, foi aplicado um questionário sobre leitura dos discentes, que foi elaborado para obter dados quantitativos sobre a leitura (26 quesitos). Este instrumento de coleta de dados foi elaborado a partir da leitura e sugestão de acordo com o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo) e outras situações observadas sobre leitura, como por exemplo, a relação com os meios de

leitura da Internet e as especificidades de leitura no campo da geografia (mapas e atlas).

Alguns dados foram interessantes, como a composição demográfica da turma, muito diferente do contexto nacional, tanto no aspecto populacional como no contexto do ensino superior, o que já inicialmente, define uma forte característica cultural. Isto se deve ao fato da região ter uma tradição na miscigenação tanto de povos como de culturas. Assim, outros indicadores observados serviram para caracterizar um grupo definido culturalmente e socialmente, e com isso observar que tais práticas de letramento oriundas deste contexto também seriam específicas e definidas de acordo com as demandas e necessidades deste grupo.

A análise dos dados de campo foi apoiada em leituras e encaminhamentos metodológicos que passaram inicialmente por uma transcrição e digitação da entrevista do docente e das aulas observadas em campo. Eu, enquanto pesquisador, senti necessidade de organizar todas estas informações e possuí-las em meio digital. Isto favoreceu a agilidade na escrita e na organização das informações.

A necessidade de abordar os teóricos dos Novos Estudos do Letramento - NEL, os resultados da pesquisa sobre a leitura, e correlacioná-las com as considerações das DCN e do PCN de Geografia, além de abordar alguns estudiosos da “alfabetização cartográfica”, exigiu esforço nas práticas de leitura e interpretação do pesquisador. Este foi o momento mais exigente e envolvente do trabalho.

Ainda no contexto da pesquisa em campo, foi realizada uma entrevista informal com o docente, para conhecer o seu olhar sobre as práticas de letramento da turma observada.

Para apoio teórico e conceitual, a compreensão sobre Letramento foi realizada uma revisão da literatura sem a pretensão de esgotar o assunto. Primeiramente foi realizada uma revisão sobre os fundamentos do letramento e letramento acadêmico. Neste momento relata-se os fundamentos sobre os “Novos Estudos do Letramento - NEL”. Para finalizar a abordagem teórica e conceitual, apresenta-se um estudo sobre o Letramento Acadêmico, a partir do olhar dos estudiosos que são orientados pelos NEL.

DISCUSSÕES

Diante dos dados e informações obtidos, pode-se entender que as DCN para a formação de professores contemplam a questão do letramento acadêmico, visto que em muitas partes do Parecer CNE/CP 009/2001 propõe ações que envolvem a importância da leitura e da escrita nos cursos de licenciatura, além de relatar a

necessidade de envolver com “diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens [...]” (CNE, 2010, p. 10). Porém, estas informações não são caracterizadas como práticas de “Letramento Acadêmico”, conforme definidas pelos “Novos Estudos do Letramento”, no discurso da referida Diretriz.

O texto desta Diretriz traz estas informações sem a pretensão de caracterizá-las como Letramento Acadêmico. Acredito que este aspecto deve-se à época de sua promulgação, onde não se discutia de maneira mais ampla (tanto no Ministério da Educação como no meio acadêmico) tais aspectos como sendo Letramento Acadêmico.

A Instituição, por meio de seu colegiado e coordenação também se manifesta sobre as práticas de letramento no contexto do curso de Geografia. O PPC analisado relata por meio da reprodução das DCN, a importância do envolvimento dos docentes com as práticas de leitura e escrita dos discentes, além de nortear o trabalho no contexto acadêmico baseado nestas práticas. Assim, a importância de “dominar a língua portuguesa” e realizar descrições, caracterizações e análises, além de “selecionar a linguagem científica mais adequada” são habilidades desejadas e inseridas no PPC de ambas as modalidades. (UNIPAC, 2010, p. 34-35).

Porém, na entrevista realizada com o docente, o mesmo manifesta que não há maiores estímulos ou até mesmo um discurso ou práticas, instituídos sobre Letramento Acadêmico no ambiente do curso analisado. O docente também relata que sobre “letramento” apenas considerava tais práticas como algo do Ensino Fundamental, das séries iniciais, que tal abordagem para o Ensino Superior era algo que ainda não tinha observado.

Compreende-se que a importância de tais práticas de letramento nos cursos de formação de professores deve ser orientada por meio de “políticas para que os professores participem de determinadas práticas de leitura”. (MARINHO, 2011, p. 374). Diante deste aspecto, podemos observar que no contexto investigado não há uma “formalidade institucional” no trato com as práticas de letramento, conforme relata o docente entrevistado:

“Então, com relação ao Projeto Pedagógico do Curso, a gente tem aquela noção no sentido amplo, a gente não tem aqui de fato um estudo específico, detalhado (sic), nos mínimos detalhes. Mas é o que a gente imagina que contempla: as metodologias, os procedimentos, tudo aí descrevendo as várias disciplinas”

O docente também manifestou que entende a necessidade de compreender e auxiliar o desenvolvimento da leitura e a escrita dos discentes, a fim de propor uma forma de nivelamento para o ensino na graduação:

“De repente uma hora tem de refletir de fato sobre isso, por quê? O porquê dos vários problemas, os vários déficits de aprendizagem que eles tiveram anterior, seria uma hora de resgatar tanta coisa, de identificar tanta coisa, do cotidiano do ensino que sofreram anteriormente, é que eles tiveram anteriormente, vão ver o que detecta o quê que pode trilhar pra frente, eu penso mais ou menos por essa órbita”.

Assim, conforme relata Marinho (2011, p. 376), “os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico”. Diante disso, pode-se considerar que o docente por meio de suas reflexões busca realizar este exercício de compreensão.

Diante do exposto, considera-se que as práticas de letramento que foram caracterizadas neste estudo, evidenciam que há uma articulação entre as políticas, definidas pelas DCN e pelos PPC, a atuação docente e a compreensão das práticas desenvolvidas pelos discentes

Conforme aborda Zavalla (2010, p. 90) que “os professores pensam que seus alunos adquirirão o letramento acadêmico durante os anos de seus estudos de graduação”. A autora também relata que há um entendimento que o “bom estudante” da graduação “já é capaz de desempenhar-se da maneira esperada ou pelo menos de mover-se nesta direção quando ingressa na instituição”.

Marinho (2011, p. 366) também enfatiza que no meio dos docentes, há “o estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios da vida acadêmica”. Considero que esta visão contribui para que não se aprofunde a discussão ou fortalecimento de uma concepção da diversidade que constitui o letramento acadêmico (letramentos), e assim, buscar caminhos para a compreensão destes contextos de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tipos de leituras, os campos de interesse de leitura e os meios para a realização desta leitura refletiram numa diversidade que refletiram a composição social, cultural e econômica do grupo. Como foi observada, a maioria é mestiça, de classe média trabalhadora, moradores em cidades do interior, mulheres. Assim, o

gosto por leituras disponíveis pela Internet, devido a dificuldade no acesso a livros acadêmicos (a maioria está na universidade apenas no turno noturno e sobre pouco tempo para a biblioteca e muitas cidades não possuem livrarias) e a revistas, reflete um “novo perfil” de leitores universitários, no campo da geografia. O distanciamento de leituras específicas em geografia pode ser visto como parte deste aspecto, além da carência no ensino desta disciplina durante a escola básica, conforme apontado por outros autores (MARTINELLI, 2003, ALMEIDA, 2007, CNE, 2009).

O docente realizou atividades (práticas de oralidade por meio de aulas expositivas, atividades em grupo de leitura e escrita, escrita no quadro e outras formas de leitura por meio de mapas e vídeos) que favoreceram o envolvimento dos discentes com as atividades e contribuíram para observar as práticas de letramento.

Assim, para considerar os resultados sobre o contexto desta pesquisa, pode-se entender que, conforme relata Street (2010, p. 466), há “vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais [...]”. Diante deste aspecto, deve-se pensar que o letramento não é “uma coisa única”, sendo importante reconhecer “uma multiplicidade de letramentos”, pois seus “usos das práticas de letramento” estão baseados com “contextos culturais específicos”, sendo baseadas em “relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”. Estas afirmações são discutidas num artigo onde o autor introduz o assunto letramento para demonstrar a variedade de letramentos que podem ocorrer em diferentes contextos culturais. Porém, estas afirmativas possuem peso neste momento devido ao fato de que a cultura letrada em um ambiente acadêmico sofre influências diversas do contexto cultural local, da mídia, do campo científico onde os docentes atuam e os discentes são inseridos e outras variantes ligadas à leitura e a escrita como, por exemplo, o gosto pessoal por um ou outro gênero de leitura e escrita.

Assim, acredita-se que, conforme relata Zavalla (2010, p. 74) que estes “conflitos e mal-entendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema letramento acadêmico”, não estão resumidos à escrita ou ao entendimento da “gramática”, mas “estão relacionados com a identidade e a epistemologia”. Para esta autora, a “epistemologia” seria concebida a partir das “formas de construir o conhecimento”, ou seja, que no ambiente acadêmico há uma “necessidade de desenvolver um pensamento lógico e racional”. E a “identidade” como o aspecto da aquisição do letramento ligado aos “valores, atitudes, motivações, perspectivas e

maneiras de interagir” além das “formas de lidar com as palavras” tanto no contexto de socialização acadêmica, como na família. (ZAVALLA, 2010, p. 76, 77,81).

Pode-se entender que diante do aspecto epistemológico, definido por Zavalla (2010, p.76-81) o docente se constitui como importante influência neste momento, sendo ele uma forma de “promotor” do conhecimento e alicerçando as bases conceituais da disciplina.

Outro aspecto que chama a atenção é para a leitura específica ao campo da Geografia. No levantamento sobre leitura, pode-se observar que há um valor tímido às leituras ligadas ao campo da Geografia.

A leitura realizada em atlas e ou por meio de mapas ainda é um desafio a ser superado pelos discentes. Para as autoras Almeida e Passini (2006, p. 13), “o mapa funciona como um sistema de signos que lhe permite usar um recurso externo à sua memória, com alto poder de representação e sintetização”. Diante disso, a leitura de mapas é importante, pois “permite ao aluno atingir uma nova organização estrutural de sua atividade prática e da concepção do espaço”.

Certamente, as interações com estas formas de leitura é um diferencial importante para a formação profissional em Geografia, visto a necessidade de este profissional realizar “leituras do espaço geográfico”. Podemos dizer que a Geografia “é uma ciência que se preocupa com a organização do espaço, para ela o mapa é utilizado tanto para a investigação quanto para a constatação de seus dados”. (ALMEIDA; PASSINI, 2006, p. 16).

Porém, as dificuldades e resistências com esta forma de leitura é um “passivo” oriundo da trajetória realizada na Escola Básica, visto que muitos discentes manifestaram ter interesse por este tipo de leitura somente após o ingresso no Ensino Superior. Sendo assim, deve-se estimular a leitura deste tipo de “texto” de maneira mais incisiva durante a formação em Geografia. Acredito que seja de grande importância o domínio desta forma de leitura pelo futuro docente de Geografia.

Mesmo sobre as diversas interações que foram observadas, as práticas de letramento acadêmico ainda estão envolvidas ou são motivadas a partir de um contexto de “letramento dominante” (STREET, 2012, p.91), pois há observações de práticas formalizadas como avaliações, leituras de artigos e outros materiais didáticos, além de se buscar uma escrita baseada nas normas padronizadas da língua. Porém, ainda observando Street (2012, p. 91), considera-se que estas formas de letramento acadêmico, baseadas na escrita, “podem variar de acordo com a disciplina, o tema, o

período do aluno, dentre outros fatores”, sendo que se observa uma “heterogeneidade da cultura escrita no contexto acadêmico”. (STREET, 2012, p. 91).

Enfim, diante destes fatos e informações, observa-se uma dualidade entre um modelo de letramento que deseja inserir os discentes num contexto da cultura formal, voltada para uma formação superior que atenda às DCNs e outro modelo que busca inserir docente e discentes em práticas de letramento que atenda às características, interesses e necessidades do grupo, tanto para a formação profissional como para a sobrevivência no contexto acadêmico e cultural. Observa-se um papel determinante do docente ao propor discussões, atividades e conteúdos que atendam às necessidades do grupo e assim, contribuir com toda a formação que é oferecida neste contexto cultural.

De fato há uma diferenciação nestas práticas de letramento, caracterizadas pela interação de todos os sujeitos envolvidos. Além disso, observa-se que a necessidade de promover “outras leituras”. São ações promovidas neste contexto, visto a necessidade de estimular a leitura da linguagem semiótica (leitura de mapas), imagem (exibição de filmes) e também estimular a oralidade.

Diante disso, acredita-se ser viável e possível uma expansão destes diálogos no contexto acadêmico, cujos benefícios serão positivos para a formação e a inclusão de todos os que procuram a os cursos superiores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. PASSINI, Elza Yasuco. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 05 agosto 2010a.

_____. Banco de Teses. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 05 agosto 2010b.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2009.

_____. **Parecer CNE/CP 009**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcr09_01.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2010.

_____. Câmara da Educação Superior. **Parecer CNE/CES 492**, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcr492_01.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2011.

GUEDES, Edna Guiomar Salgado Oliveira. **Letramento e ensino superior: o professor universitário e as práticas de letramento na formação inicial em um curso de pedagogia**. 2010. 144 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2010. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/27092011_114245_teseednasalgado.pdf. Acesso em: 15 maio 2012.

MARINHO. Marildes. A Escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, V. 10, N. 2, p.363-386, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/marinho.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2011.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2001.

STREET, Brian. Entrevista Com Brian Street. **Língua Escrita**. Belo Horizonte, n.7, 01 Jul. 2009. Entrevista. Disponível em:<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=2>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

_____. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. **Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo, SP. Humanitas, v. 8, 2006. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/sumario08.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. **“What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice“** (O que “novo” nos Novos Estudos sobre Letramento? Abordagens críticas para o letramento em teoria e pratica?). *In: Current Issues in Comparative Education*, V.5, n.2 Teachers College, Columbia University. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2009.

_____. The future of “social literacies”. *In: BAYNHAM Mike, PRINSLOO, Mastin. The future of Literacy Studies*. London, UK. Palgrave/Macmillan, 2009b. (Traduzido pelo autor da dissertação).

UNIPAC. Coordenação do Curso de Geografia e Meio Ambiente. Campus I. Barbacena. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia e Meio Ambiente – Modalidade Licenciatura Plena**. Barbacena: UNIPAC, 2010a.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Org.) Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TREINAMENTO PROFISSIONAL EM BANCO DE DADOS E INFORMAÇÕES AMBIENTAIS COMO MEIO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

*Bernardino Neves Junior¹
Rosy Mara Oliveira²*

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Gestão Ambiental e Sociedade (GPGAS) da Universidade “Presidente Antonio Carlos” – UNIPAC, Campus Barbacena (MG) foi criado em abril de 2012 por iniciativa dos professores dos cursos de Geografia-Meio Ambiente e Tecnologia em Gestão Ambiental e conta com o envolvimento de 15 (quinze) discentes dos mesmos cursos. O grupo tem como objetivos principais qualificar docentes de áreas interdisciplinares para atuar (no magistério e em pesquisa) no campo da Gestão Ambiental e envolver os discentes em estudos e pesquisas neste campo de conhecimento.³

De acordo com Soares (2002), estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet.

Neste contexto, considerando a importância da formação continuada para profissionais da educação, no caso em questão, de docentes no campo da geografia, gestão ambiental, (especificamente na Educação Ambiental), geografia regional e local, o (GPGAS) tem como um de seus objetivos:

Desenvolver prática de treinamento profissional em meios que promovam a inovação científica, estímulo às práticas de letramento acadêmico, a partir do uso de ferramentas como a Internet e outros softwares, a fim de fortalecer as habilidades de pesquisa, leitura, interpretação de dados e informações aplicadas ao contexto da gestão socioambiental. (REGULAMENTO DO GRUPO DE PESQUISA GESTÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE, ARTIGO 3º, INCISO VI).

Diante deste objetivo definido pelo grupo, em reuniões realizadas durante o primeiro semestre de 2012, foi abordado por docentes e discentes envolvidos, a necessidade de promover a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

¹Geógrafo, Especialista em Geografia e Gestão do Território, Mestre em Educação - UFSJ - bernardjr@bol.com.br – Coordenador do Curso de Geografia e Professor Adjunto I-A da UNIPAC Campus Barbacena, MG.

²Especialista em Informática e Educação / UFLA - rosyoliveirasjr@gmail.com - Professora Assistente I-A Campus Barbacena, MG e Bibliotecária da UNIPAC.

³Ata da Reunião de Fundação do Grupo de Pesquisa Gestão Ambiental e Sociedade.

Assim, o grupo observou que era necessário promover a capacitação dos discentes e comunidade (interna e externa da instituição) interessados no contexto das ferramentas de busca de dados e informações, disponibilizadas na rede mundial de computadores, de preferência em língua portuguesa e que possam ser aplicados no campo da Educação (ensino de geografia) e da Gestão Ambiental (educação ambiental).¹

As transformações constantes pelas quais o mercado de trabalho vem passando, exigem dos profissionais maiores qualificações. É crescente o consenso entre os administradores, especificamente na gestão ambiental, de que a formação, o conhecimento e o desempenho afetam, profundamente, a qualidade dos serviços prestados. Para Silva Filho (1994), é necessário aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos.

Neste cenário, o GPGAS estabeleceu a criação de uma atividade de capacitação profissional durante os sábados letivos a partir do segundo semestre de 2012. Ficou acertado que seria oferecida na modalidade “atividade de extensão”, aberta aos interessados das áreas e cursos envolvidos com a geografia e a gestão Ambiental.

A partir da experiência de alguns professores que lecionam nos cursos de Geografia e Tecnologia em Gestão Ambiental, ficou definido a oferta de uma atividade que atendesse ao objetivo do grupo, expresso no artigo terceiro, item VI, citado anteriormente. A atividade foi definida no formato de “Treinamento Profissional”, cuja intenção é promover uma capacitação em um segmento, bem como desenvolver habilidades profissionais.

De acordo com Cattani (1997)², a formação profissional desempenha papel importante, pois é a via pela qual os profissionais incorporarão conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais. Continuando, o autor informa que esta perspectiva implica em profundas mudanças no sistema educativo ampliando, consideravelmente, possibilidades das ações educativas ao poderem incorporar os recursos oferecidos pelas novas tecnologias.

O objeto e a linha de pesquisa definidos para o treinamento profissional surgiram a partir da necessidade de realizar pesquisa sobre a existência de dados e informações regionais e municipais, a fim de atender os anseios dos discentes. Estes dados e informações deveriam ser obtidos de maneira objetiva e com baixo custo, a

¹Texto elaborado a partir das Atas de reuniões do Grupo de Pesquisa “Gestão Ambiental e Sociedade” (vide referências).

²<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3597/000296048.pdf?sequence=1>

fim de atender às demandas sociais, econômicas e culturais dos discentes e da instituição, bem como atender a capacitação definida pelo grupo.

A disponibilidade dos professores, a formação como geógrafo e suas experiências em treinamento em Banco de Dados Municipais foram elementos importantes na definição das atividades.

O Programa de Treinamento Profissional em Banco de Dados e Informações ambientais oferecido pelo Grupo de Pesquisa “Gestão Ambiental e Sociedade” tem como objetivo geral promover a formação continuada de professores e outros profissionais interessados no campo da Geografia, Gestão Ambiental, bem como na leitura e interpretação de dados e informações obtidas em ambientes virtuais – sítios eletrônicos dotados de diretórios de dados e informações.

Dentre os objetivos específicos, o programa de treinamento busca estimular as práticas de letramento no ensino superior, no contexto dos ambientes virtuais, práticas de pesquisa e levantamento de informações aplicadas ao ensino de geografia geral, regional e local. Pretende-se também aplicar os respectivos dados e informações obtidos, no campo da gestão ambiental como, por exemplo, estimular o trabalho com a Educação Ambiental local (informações sobre recursos naturais, demografia, economia, saneamento básico, saúde dos municípios de interesse dos pesquisadores que servem de apoio para o desenvolvimento do ensino e do conhecimento sobre o território e sociedade local).

O fortalecimento das práticas de leitura, interpretação de dados e informações obtidos no ambiente virtual, bem como o “entrosamento” dos professores com ferramentas de busca eletrônica é outro objetivo específico importante para o programa de treinamento profissional.

METODOLOGIA

No segundo semestre de 2012, o (GPGAS), em parceria com a coordenação dos cursos de Geografia – Meio Ambiente e Tecnologia em Gestão Ambiental, ofereceu aos discentes uma atividade de Extensão Universitária “Treinamento em Banco de Dados e Informações Municipais”, com carga horária prevista inicialmente de 60 (sessenta) horas.

O programa de treinamento profissional teve como objetivo complementar a carga horária do estágio supervisionado no bacharelado em Geografia, bem como treinar discentes (que já atuam no ensino de geografia, pois já possuem licenciatura plena) na elaboração do banco de dados e informações aplicados ao ensino de geografia e para a gestão ambiental - consultoria ambiental, produção de planos

diretores, estudos ambientais diversos e análise ambiental de Barbacena e demais municípios da microrregião.

Para envolver toda a comunidade acadêmica da universidade e da comunidade, foi elaborado edital de convocação para todos os interessados. O edital dói divulgado pela coordenação dos cursos de Geografia e de Tecnologia em Gestão Ambiental.

Os interessados realizaram inscrição, com a realização de identificação e registro de frequência e exigiu-se dos participantes o Currículo CNPQ-Lattes e disponibilidade para as atividades em sábados letivos e carga horária extraclasse (encontros presenciais de orientação diários, a partir das 18 horas, com uma hora de duração, caso houver necessidade e dúvidas). Foram cadastrados inicialmente 32 (trinta e dois) interessados(as).

Para a estrutura de apoio para as atividades de treinamento profissional, a universidade disponibilizou um dos três laboratórios de informática existentes no campus, dotados de equipamentos atualizados (softwares e Hardwares compatíveis com as atividades), Internet banda larga e data show para aulas expositivas e orientações para o grupo.

O primeiro encontro dos interessados ocorreu em 18 de agosto de 2012. Neste encontro foi apresentado aos interessados o cronograma dos encontros que aconteceriam nos sábados letivos. O término das atividades foi definido para o dia 15 de dezembro de 2012, com a entrega do material elaborado.

Os treinandos foram agrupados em duplas, sendo que cada dupla escolheria um município da Mesorregião Campo das Vertentes ou da Microrregião de Barbacena. Assim, foi explicado aos discentes sobre a organização administrativa do território, promovida pelo IBGE, que divide os estados da federação em “mesorregiões” e estas, divididas em “microrregiões”, que por sua vez agregam os municípios em torno de polos microrregionais.

Assim, a coleta dos dados e informações, foi baseada em sítios eletrônicos, disponíveis gratuitamente e escolhidos pelo professor orientador do programa devido à complexidade e amplitude das bases de dados, a saber: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Fundação João Pinheiro (FJP), Departamento de Informática do SUS (DATASUS), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e prefeituras municipais da região.

Alguns sites como o do IBGE, IPEA e DATASUS, possuem diretórios que geram as tabelas de dados que podem ser transferidas para o ambiente do Windows.

O banco de dados foi construído através da plataforma Windows utilizando-se os programas Word e o Excel. A inserção dos dados foi baseada na organização sistematizada de dados e informações municipais. Através do programa Windows, os arquivos textuais (extensão doc.) gerados foram organizados em “pastas temáticas”, com os seguintes temas: Educação, Geografia, História, Demografia, Economia, Saúde, Infraestrutura, Cultura e Lazer e Meio Ambiente. Os temas, aprovados por todos os envolvidos no programa de treinamento, foram definidos a partir das áreas necessárias ao contexto da Gestão do Território, Educação Ambiental, Ensino de Geografia Regional e Local, Sociedade e cidadania.

Para finalizar as atividades, os discentes elaboraram relatórios explicando a aplicabilidade dos dados e informações coletadas, bem como as possibilidades de utilização dos arquivos na elaboração dos estudos ambientais, aplicados ao planejamento do território, educação ambiental e ensino de geografia, meio ambiente e sociedade.

Os dados e informações foram armazenados em CD-ROM, a fim de registrar as atividades, bem como a aplicação dos mesmos na elaboração de um anuário regional.

Nos trabalhos de finalização do treinamento profissional, todos os profissionais envolvidos entregaram relatórios, os bancos de dados elaborados que foram arquivados para o registro das certificações.

DISCUSSÕES

De acordo com Buzato (2006)¹, letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

A importância da interação na aprendizagem tem sido debatida entre vários pesquisadores, a destacar o ensino no meio digital. Para efeito de relacionar o letramento, ensino de geografia e gestão ambiental, o (GPGAS) inseriu a ideia de um programa de capacitação em leitura e interpretação de dados e informações socioambientais como recursos para capacitar gestores, discentes e docentes

¹http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf

envolvidos no campo da gestão ambiental visando contribuir para a formação dos futuros profissionais das áreas de Geografia e de Gestão Ambiental.

De acordo com Kleiman (1995, p. 19), letramento, no sentido tradicional é "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

A gestão ambiental e o Ensino de Geografia, em escala municipal, é um dos maiores desafios para os profissionais envolvidos. Com o avanço tecnológico, várias ferramentas computacionais têm auxiliado muito neste processo, especialmente o desenvolvimento de banco de dados e o uso nos sistemas de informações geográficas (SIG).

Assim, como é exposto por Bakhtin (1992), ao relatar que um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente – ou diferentes "gêneros do discurso", as atividades do GPGAS têm proporcionado, através de atividades interativas e colaborativas, a prática social do conhecimento no campo da gestão ambiental, oferecendo aos integrantes do grupo a possibilidade do compartilhamento do processo de aprendizagem de modo a requerer dos mesmos o envolvimento intenso nesta área do conhecimento.

Na concepção de Candau (1996), o professor em exercício é o agente principal de qualquer proposta de renovação escolar e das práticas pedagógicas. Em seguida, declara que a formação continuada do professor constitui um tema atual, relevante, "de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques"

A formação continuada dos docentes bem como capacitá-los na utilização das TIC's é uma necessidade. Para tanto, as atividades desenvolvidas pelo (GPGAS), na construção deste banco de dados, envolvendo docentes e discentes dos cursos da área ambiental oferecidos pela UNIPAC/Barbacena, certamente irão contribuir para a construção de várias ações que envolvem a relação ensino/aprendizagem, professor/aluno as quais refletirão na qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas durante o programa de treinamento profissional contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de leitura e pesquisa, bem como interpretação das informações e dados obtidos na gestão do território, na produção de aulas sobre a sociedade e o ambiente local.

Os discentes envolvidos aprimoraram o uso das ferramentas no contexto digital-informacional. A manipulação dos sítios eletrônicos e seus mecanismos de geração de dados foi uma habilidade que contribuiu para o aprimoramento do letramento acadêmico.

O tratamento das informações e dados obtidos e suas respectivas aplicações constituíram um importante meio para o fortalecimento da formação profissional obtida juntamente com a graduação oferecida na instituição.

Os procedimentos de captura e organização dos dados e informações contribuíram para inserir os discentes no contexto do mundo digital, visto que muitos discentes não possuíam uma visão prática da aplicação de dados e informações em seu contexto profissional.

O programa oferecido atraiu trinta e dois jovens nas primeiras reuniões. Porém, devido o ritmo das atividades (encontros, práticas de pesquisa, levantamento de dados, manipulação dos mecanismos de busca nos sítios) pode ter contribuído para a evasão de metade do público inicial.

As atividades foram integralizadas por quinze docentes, que cumpriram todas as atividades propostas, além da carga horária definida pelo programa. Por meio de uma conversa informal no encontro final e pela qualidade do material produzido, entregue ao orientador, foi realizada uma avaliação do programa por todos os envolvidos. Todos constataram que houve um rendimento positivo e satisfatório dos envolvidos. Os profissionais treinados concordaram que estas atividades fortalecem as práticas profissionais dos educadores e dos consultores ambientais que atuarão no mercado regional.

Houve a certificação dos discentes que levam consigo um certificado de formação profissional complementar à graduação, com carga horária de sessenta horas.

Além disso, a instituição desenvolveu um meio para aprimorar o letramento acadêmico, por meio do estímulo e fortalecimento das habilidades de leitura e interpretação de dados e informações, obtidos em meio digital-eletrônico (ambiente virtual), que contribui para a formação de professores e consultores ambientais.

A divulgação do banco de dados e informações obtidos necessita de uma editoração final para agregar todos os arquivos gerados. Isto implica numa oferta de outro programa de pesquisa e treinamento, bem como a disponibilidade financeira para gerar um material institucional.

A capacidade de agrupar e cruzar dados é uma das vantagens oferecidas pelos bancos de dados e informações os quais proporcionam agilidade e facilidade no manuseio de informação. A retroalimentação dos dados deve ser considerada um dos aspectos fundamentais para o contínuo processo de aperfeiçoamento, gerência e controle da qualidade dos dados. Tal prática deve ocorrer nos seus diversos níveis, de forma sistemática, com periodicidade previamente definida, de modo a permitir a utilização das informações na tomada de decisão e nas atividades de planejamento, definição de prioridades, alocação de recursos e avaliação dos programas desenvolvidos.

O banco de dados permitirá, aos gestores e técnicos da área ambiental, agregar novas informações em diferentes escalas, elaborar planos de manejo setoriais, educação ambiental, zoneamento ambiental entre outros.

Atentar os acadêmicos para este contexto de leitura e interpretação pode ser considerado um desafio para um contexto acadêmico que se configura no interior do país, cujos discentes em muitos casos, estão a margem deste contexto de leitura, escrita, pesquisa e interpretação, bem como ao acesso às Tecnologias da Informação, ora disponibilizadas gratuitamente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2012.

_____. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: set. 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED)**. Disponível em: <<https://granulito.mte.gov.br/portalcaged/paginas/home/home.xhtml>> . Acesso em: set. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Departamento de Informática do SUS**. Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php>>. Acesso em: set. 2012.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2013.

CANDAU, V.M. . Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 5.ed. Petrópolis; Vozes, 1996. p. 51-68.

CATTANI, A. **Recursos informáticos e telemáticos como suporte para formação e qualificação de trabalhadores da construção civil**. Disponível em: <

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3597/000296048.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 fev. 2013.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. A., KLEIMAN (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MINAS GERAIS. **Assembléia Legislativa de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/home/index.html>>. Acesso em: set. 2012.

MINAS GERAIS. **Fundação João Pinheiro**. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/>> Acesso em: set.. 2012.

_____. Barbacena (MG). **Prefeitura Municipal de Barbacena**. Disponível em: <<http://www.barbacena.mg.gov.br/>> . Acesso em: ago. 2012.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Social, Campinas, v.23, n. 81, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2013.

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS (UNIPAC). **Ata da Reunião de Fundação do Grupo de Pesquisa Gestão Ambiental e Sociedade**. Barbacena: UNIPAC, 2012. 3f.

_____. **Regulamento e Estrutura de Funcionamento do Grupo de Pesquisa Gestão Ambiental e Sociedade**. Barbacena: UNIPAC, 2012. 10f.

FORMAR PROFESSORES POR MEIO DA PESQUISA: UMA PRÁXIS POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?

Rosa Jussara Bonfim¹

Maria Célia da Silva Gonçalves²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva investigar a experiência de pesquisa realizada pelos alunos dos cursos de formação de professores na modalidade de Educação a Distância, oferecidos pela Faculdade do Noroeste de Minas-FINOM.

A referida faculdade foi pioneira na oferta de cursos superiores no Noroeste de Minas, instalando-se na cidade de Paracatu no ano de 1987 com os cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. Desde o início de sua atuação, fez-se presente uma preocupação dos diretores, coordenadores de cursos e professores com a pesquisa na formação dos futuros professores. Grande parte dos educadores que hoje atua em boa parte do noroeste mineiro fez os seus cursos de graduação na faculdade que ora surge como o universo desse trabalho. Durante todo esse tempo de existência, a faculdade primou por uma formação do novo professor que fosse também um pesquisador de praxe educacional.

Os anos se passaram, a faculdade cresceu, aumentou sua oferta de cursos de formação de professores: primeiro Geografia, seguido do curso de Matemática e Física. Mas foi o ano de 2002 que serviu como marco na história da instituição, por ser o ano da implantação do “Projeto Veredas” na instituição. Sendo esse projeto organizado em forma de licenciatura plena (na modalidade semipresencial) para professores que praticavam o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental e que não possuíam uma formação superior. A faculdade recebeu da Secretária de Educação o pólo 9, Lote G, que abrangia as regiões do Vale do Mucuri e do Jequitinhonha. A partir desse momento, a faculdade passou a se preparar para trabalhar com a modalidade de educação a distância. No ano de 2006, a instituição obteve do Ministério da Educação o credenciamento para oferecer os cursos de

¹Mestranda pela UCB em Educação/Ensino e Aprendizagem, bolsista pela Capes. Professora da Pós-Graduação e R2 – Formação de Docentes da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br

²Doutora em Sociologia e mestre em História pela UnB, Especialista em História pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Professora de Sociologia e Metodologia da Pesquisa na Faculdade do Noroeste de Minas-FINOM. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

licenciatura em Geografia, História e Pedagogia na modalidade EAD. São esses cursos a matéria básica da execução desse trabalho.

Esse artigo tem como objetivo primordial investigar a possibilidade da realização de pesquisa em cursos de formação de professores na modalidade EAD. Analisar a representação dos alunos do processo de pesquisa no que tange a sua colaboração em sua formação e na provável atuação futuramente como professor; averiguar o grau de satisfação com a orientação oferecida pela instituição na realização de seu trabalho de conclusão de curso; avaliar a participação e o envolvimento do aluno no seu processo de pesquisa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa pautou-se em uma metodologia qualitativa, por entender que pesquisar em educação é acima de tudo estar consciente que a exatidão e as confianças são ilusórias e efêmeras e que as atitudes que dão forma ao mundo são incitadas por crenças e valores de indivíduos e grupos de interesse; admitem a enredamento dos fatos em seus intercâmbios e conexões, em seus padrões de energia, e também a inconstância e as múltiplas possibilidades de um fato ocorrer, tendo em vista as interações no contexto em que está sendo construído.

Para investigar a eficácia das orientações de pesquisas realizadas durante o curso, e com maior ênfase no Trabalho de Conclusão de Curso, foram aplicados 28 questionários para aluno que concluíram o curso no ano de 2011. A escolha da mostra foi feita de forma aleatória, os questionários foram enviado a 28 ex-alunos, por e-mail, e apenas 21 desses alunos deram retorno à pesquisa. Os dados foram tabulados e analisados, estando apresentados como resultados dessa pesquisa.

As perguntas básicas a serem respondidas nesse texto são: é possível a um aluno de educação a distância planejar e desenvolver uma pesquisa de campo? Quais seriam as suas principais dificuldades? Como seria a sua relação como o professor orientador? Como ele percebe a realização da pesquisa na sua formação?

PESQUISA, O QUE É?

Mas, o que é pesquisa? Como definir esse conceito que será a base de nosso trabalho? Segundo Minayo et al. (1994, p.17),

Pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza diante da realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Sabemos da importância de se pensar a pesquisa como uma prática que vincula teoria e a ação para a transformação de uma dada situação, no nosso caso a educação brasileira. Ou como quer Pedro Demo (2001, p. 10):

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não tornar mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Ai não se trata de copiar a realidade, mas reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção.

De acordo como o referido autor, para construir novos caminhos o professor não pode ser um imitador, ele deve ser um criador de conhecimento, pois por meio desta construção ele se tornará em um produtor de conhecimento e não apenas um mero repetidor de fatos e dados. Por que, de acordo com o autor, “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2001, p. 14).

Pensando assim, como o autor acima citado, acreditamos que não possa existir um divórcio entre a docência e pesquisa. Apenas um professor pesquisador possui legitimidade para ensinar uma vez que ele é capaz de refletir criticamente sobre a sua prática; portanto, a “pesquisa deve ser vista como um processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação” (DEMO, 2001, p.36).

Mesmo porque ser professor é ensinar o aluno a conhecer, conviver, ser e fazer, como os pilares da UNESCO para a educação do século XXI, e isso só vai acontecer se o professor promover o fim da educação reprodutivista, da decoreba e pensar que

Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar. No fundo, a pesquisa passa a ser maneira primeira de o ator político se colocar, se lançar, ou seja tatear cuidadoso em ambiente desconhecido ou hostil, ou seja medir as próprias forças diante de forças contraditórias, seja como instrumentação estratégica e de ocupação do espaço. (DEMO, 2001, p. 40).

Refletir sobre nossa formação e nossa prática deve ser um ato constante em nossas vidas profissionais, uma vez que o professor do século XXI deve ser um profissional diferente, deve ser um professor que percebe as inovações do seu tempo e se adéqua a elas. Esse novo perfil deve ser marcado pela capacidade de **aprender a aprender**, como queria o grande educador brasileiro Paulo Freire. Aprender é uma das coisas mais importantes da vida “em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um **organizadordaaprendizagem**” (GADOTTI, 2003, p. 08).

Consideramos que pesquisar a própria prática seja um desenvolver a capacidade de aprender a aprender, por meio da análise do cotidiano da sala de aula o professor se trona um verdadeiro produtor de conhecimento e disseminador de autonomia com os seus alunos.

DISCUSSÃO

PESQUISA EM EAD, UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL?

O Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu Art. 1º caracteriza a educação a distância “[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

A prática da pesquisa nos cursos em EAD na Faculdade FINOM acontece embasada nesse decreto. A orientação é feita utilizando-se das tecnologias de informação e comunicação e visa à aproximação entre o pesquisador e o professor orientador. Sem perder de vista que “a distância, que em si nada tem de educativo, propriamente, pode facilitar a vida dos alunos, até mesmo dispensando-os de aulas meramente expositivas, que tende a imbecializa-los, ou inserindo-os em ambientes mais atraentes e lúdicos” (DEMO, 2003, p. 14).

Para a avaliação dessa prática, foram enviados 28 questionários mistos contendo 07 questões a ex-alunos que realizaram a sua pesquisa para a concretização

do TCC. Foram recebidos 21 questionários devidamente preenchidos, os resultados se encontram analisados a seguir.

A primeira pergunta objetivou avaliar se os ex-alunos haviam compreendido o que era um processo de pesquisa. Abaixo elencamos algumas definições dadas por eles:

Pesquisa é uma forma de construir novos conhecimentos e ou aprofundar em algum conhecimento pré-existente. Pesquisar é descobrir a realidade. (Entrevistado 01)

É Quando vamos procurar em várias bibliografias um determinado assunto. É ver o que cada autor escreve sobre um assunto para aumentar o nosso conhecimento. (Entrevistado 02)

Fiz uma pesquisa empírica experimental descritiva, onde fui agente ativo, e não um observador passivo. Houve um processo sistematizado de investigação, com prazo determinado, a fim de levantar possíveis causas e alcançar um conjunto de metas pré-estabelecidas. (Entrevistado 03)

Resultados de Aplicação de metodologia de ensino fundamentada na leitura. (Entrevistado 04)

Estudo sobre determinado assunto, onde há investigação e apuração de fatos através de entrevistas (por exemplo) ou outros instrumentos. (Entrevistado 05)

Refletir a importância do brinquedo na prática pedagógica como facilitadora na alfabetização e no processo de letramento da criança. (Entrevistado 06)

Percebe-se que os alunos possuem ideias bem definidas do que é o ato de pesquisar. Em alguns momentos, a definição de “pesquisa” se entrelaça como o seu objeto de investigação. Essa importância toma uma grande expressão na fala de uma entrevistada, quando ela afirma que:

Precisamos aprender a pesquisar para ensinar, pois o ensino sem pesquisa se torna vazio e não fornece uma informação precisa. Infelizmente, nós professores, falo pelo meu município, não temos o hábito da pesquisa. Nós acomodamos com um ensino menos prático e mais teórico e esquecemos-nos de envolver os alunos na sua própria aprendizagem. Já melhorou bastante, pois o trabalho nas escolas tem sido voltado para temas que envolva o aluno nos trabalhos escolares. Observamos que o rendimento dos alunos cresce e muito quando ele é motivado a se envolver em pesquisa, principalmente quando ele é o próprio a repassar esse conhecimento. Ele se sente valorizado e capacitado. Percebemos também que eles se sentem mais responsáveis. (Entrevistada 07)

Em outro momento da entrevista, a mesma professora/aluna afirma que:

A pesquisa enriquece nosso conhecimento e nos dá segurança na transmissão do conhecimento, a investigação e a familiarização como o educando e com o mundo, afinal, não são as respostas que move o mundo e sim as perguntas. A educação precisa envolver-se com as atividades de pesquisa, pois é a partir dela que o aluno vai assimilar informações úteis para o seu desenvolvimento em todas as áreas da sua vida. (Entrevistada 07)

Outro entrevistado ressalta a necessidade da desmistificação do processo de pesquisa em educação, tema trabalhado por Demo (2001), demonstrando ter feito as leituras das teorias propostas para a elaboração do TCC:

A pesquisa hoje não é exclusividade de cientistas qualificados, ela pode com certeza ser utilizada como instrumento de ensino. O sociólogo Pedro Demo diz que o aluno pesquisador substitui sua posição de ouvinte e copiador e passa a assumir uma postura ativa que o permita constituir seus conhecimentos de forma crítica. Ele vê a pesquisa como um instrumento emancipatório. Ele destaca também a importância da pesquisa teórica que ajuda na captação da realidade. Fala sobre a pesquisa metodológica, mostrando que o método não é somente algo que se aprende, mas que também se cria. A pesquisa tem que ser vista como um processo social, que faz parte da vida de professores e alunos. Que não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. (Entrevistado 20)

A fala do entrevistado coloca em evidência a pesquisa como fator de construção de autonomia do educando, coincidido com o pensamento de Francisco Imbernón (2000, p. 27), “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

Foi perguntado aos ex-alunos como foi a experiência de pesquisa para a realização do TCC. Embora relatando dificuldades, formam unânimes em afirmarem o crescimento pessoal e profissional proporcionado pela mesma:

Foi ótima, envolvi muito no assunto em questão e cresci muito em conhecimento. (Entrevistado 08)

Para mim, trouxe uma série de conhecimentos que serviram para refletir sobre como trabalhar com um aluno de inclusão. No começo achei bastante difícil e pensei que não iria realizá-la com sucesso, mas à medida que ia lendo e investigando tudo se tornou mais fácil e acredito que o produto final obteve boa qualidade. (Entrevistado 11)

Foi muito proveitosa, pois despertou a necessidade de registro constante do trabalho de sala de aula, o que induziu a avaliação permanente e formativa. (Entrevistado 14)

A realização da minha pesquisa foi muito gratificante, pois tive oportunidade de trabalhar com opiniões e questionamentos de pessoas do meu cotidiano e conhecer a realidade da escola que trabalho. (Entrevistado 15)

As principais dificuldades encontradas pelos alunos pesquisadores foram as seguintes:

O que achei mais difícil foi a parte de formatação. (Entrevistado 02)

Fazer as entrevistas necessárias. (Entrevistado 06)

Dificuldades sempre surgem. Como por exemplo: poucos livros referentes ao assunto, tempo e disponibilidade às vezes, dúvidas frequente, e outras. (Entrevistado 07)

A falta de conhecimento do que era um TCC e não saber os caminhos corretos que deveria procurar. Depois que me passaram um resumo via e-mail sobre como compor uma monografia então achei mais fácil. (Entrevistado 08)

A dificuldade maior foi não trabalhar na área pedagógica e um professor no dia a dia para realização do trabalho. (Entrevistado 09)

Foram que, tinha que fazer praticamente sozinha, dificuldades para encontrar material para pesquisa. (Entrevistado 10)

Observa nas respostas dos entrevistados que as dificuldades são sempre as mesmas de um aluno de curso presencial, dificuldades com as normas da ABNT,

dificuldade em realização das entrevistas, tabulação de dados, busca de bibliografia. Apenas 02 entrevistados sentiram falta de um professor orientador diariamente.

Foi pedido aos alunos pesquisadores que avaliasse a importância da pesquisa na formação do professor. Todos os alunos forma categóricos em avaliar positivamente a pesquisa na formação do futuro professor:

A pesquisa é indispensável na formação do educador porque ninguém está pronto e acabado, aprendemos a cada dia. O professor que faz a diferença é aquele que pesquisa, porque ele é ousado, está sempre crescendo em conhecimento, não tem medo do erro, procura diferentes saídas para os problemas do dia-a-dia e com isso garante uma melhor atuação. (Entrevistado 01)

Ela nos dá a oportunidade de conhecimentos e investigação de fatos e ajuda para que o professor permaneça atualizado e enriqueça seu processo de aprendizagem. (Entrevistado 02)

Traz maiores conhecimentos, novas oportunidades de estudo e de reflexão sobre o seu trabalho. (Entrevistado 03)

É importante para seu bom desempenho em sala de aula: o professor deve ter a sua disposição um grande conhecimento, que faça com que ele não se limite a conteúdos. Penso que a pesquisa, na formação do professor é uma forma de mostrar, de enxergar como é importante buscar novos conhecimentos, pois é preciso ser inovador e criativo. (Entrevistado 04)

Fortalece o conceito de professor-pesquisador, isto é, do professor que estuda a teoria para transformá-la em prática, que registra e analisa seus resultados. (Entrevistado 06)

É dever de o professor favorecer ao homem o seu conhecimento não só o nível motor, mas em âmbito integral, enquanto ser pensante dotado de emoções, e que interage com o todo social no desenvolver de suas funções, desde as mais elementares as mais superiores. (Entrevistado 07)

O que vejo no nosso município é a necessidade de acreditar mais no nosso aluno, e envolvê-los mais no processo da educação. Afinal, ele faz parte do processo. Quando nós acomodamos nos nossos princípios, sem abertura a outros ideais, nos tornamos prisioneiros de um processo morto e aprisionamos nossos alunos. Vejo-os como pássaros que podem voar muito alto, muito mais alto do que imaginamos. Nós professores, precisamos dar a eles essa liberdade para voarem, e a pesquisa é a meu ver, o meio mais prático para que isso aconteça. Creio que vamos ser surpreendido com a capacidade que eles tem de voar. A liberdade para se buscar o conhecimento nos torna mais capazes, não somente para o mercado de trabalho, mas para atingirem um caráter mais firme, nos prepara para enfrentar as escaladas da vida. Pesquisar faz parte da vida de professores e alunos e é dessa forma que vamos ajudar na formação de cidadãos críticos, participativos e eu vou contribuir para termos uma sociedade mais justa, comprometida com uma educação de qualidade. (Entrevistado 21)

Como educar para uma sociedade do conhecimento que requer sujeitos autônomos, críticos, criativos, eternamente aprendentes, usando técnicas e metodologias epistemologicamente equivocadas e cientificamente defasadas? Como levar o indivíduo a aprender a aprender, a aprender a pensar e a viver/conviver como cidadãos planetários, se trabalhamos com modelos pedagógicos inadequados nos ambientes educacionais? Será possível almejar o alcance desses objetivos?

Evita-se discutir e investir na formação de professores que seja pautadas na pesquisa e na reconstrução do saber, nos questionamento de velhos paradigmas e crise epistemológica.

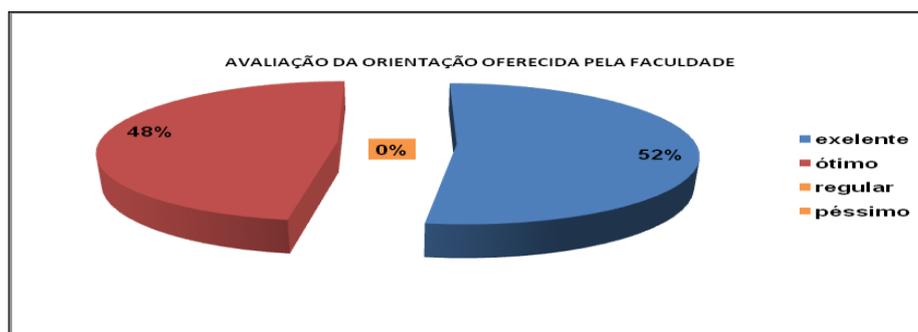
A nova LDB, infelizmente, consagrou a ideia obtusa da educação como ensino, instrução, treinamento, tendo como seu parâmetro mais ostensivo o aumento dos dias de aula para 200 no ano, como se a aprendizagem melhorasse pela via da acumulação das aulas . Ledo engano. O aluno que perde aula no fundo não perde nada, se a aula apenas reproduzir conhecimento superado. Dificilmente encontramos em nosso meio a aplicação de processos reconstrutivos, com base em pesquisa e elaboração própria no aluno, e em orientação e avaliação no professor. Quando pensamos em melhorar o ensino, pensamos logo em melhorar a aula, no fundo apenas incensando defunto, como é em grande parte a experiência banal das teleconferências: não passam, quase sempre, de uma aula mais enfeitada. Por outra, investimos também em outras instrumentações, úteis em si, mas que, sem o devido cuidado educativo, propendem a repisar o caráter reprodutivo de nossa didática, como o computador, a parábola e mesmo o livro didático. Na verdade, o fator externo mais fundamental da aprendizagem do aluno é de longe o professor. Se este não souber aprender, não saberá fazer o aluno aprender. Sua tarefa essencial não é dar aula – qualquer um dá aula – mas fazer o aluno aprender. (DEMO, 2000, p. 02).

Compartilhamos com Demo a ideia de que nada vai melhorar na educação brasileira em aumentar os dias letivos dos calendários escolares, é necessário que o professor do ensino fundamental seja “*cuidado*”. E, sem sombras de dúvidas, pesquisar faz parte deste cuidado como o novo professor, porque

[...] o professor que apenas dá aula não sabe fazer o aluno aprender. Atrapalha o aluno. Como vítima de didática passiva, geralmente imposta na (de)formação de origem, reproduz o que lhe foi “ensinado”. Literalmente ensina, não sabe educar. É claro que o efeito manipulador exacerbado que o professor exerce sobre o aluno se deve a ter sido, ele mesmo, manipulado no tempo de sua (de)formação. Como não sabe aprender a aprender, não alcança sair deste beco, que é cópia da cópia. O próprio professor não é capaz do esforço reconstrutivo permanente, e por isso supervaloriza o mero repasse de conhecimento. O aluno é enganado redondamente, porque vai descobrir, mais cedo ou mais tarde, que está despreparado para a vida, já que esta lhe exige criatividade, não simples reprodução. Aí, de pouco adianta esperar a solução repassada por outros, porque isto, por definição, é falta de solução. (DEMO, 2002, p.04)

No questionário foi solicitado ao aluno que avaliasse a orientação da pesquisa oferecida pela faculdade. Os dados foram tabulados e se apresentam no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Avaliação da orientação oferecida pela faculdade.

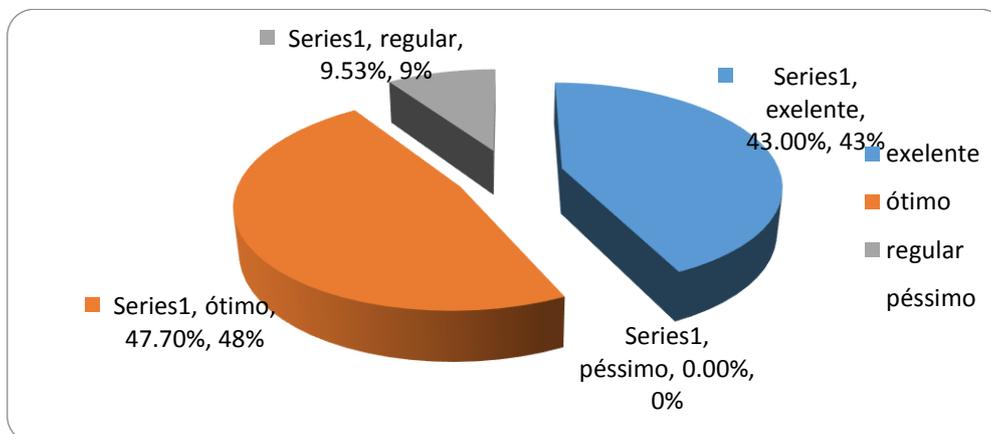


Fonte: Pesquisa Direta, 2012.

A avaliação feita pelos alunos foi extremamente positiva, indicando que a pesquisa em educação, quando feita na modalidade a distância, em nada é pior ou melhor do que as realizadas na modalidade presencial. 52% dos alunos entrevistado consideram a orientação como excelente e 48% como ótima. Nenhum aluno considerou a orientação regular ou péssima.

Também foi pedido a esses alunos que fizessem uma auto avaliação do processo de pesquisa:

Gráfico 2: Auto avaliação do aluno no processo de pesquisa



Fonte: Pesquisa Direta, 2012.

O resultado demonstra um grande envolvimento dos alunos com a realização de sua pesquisa. 43% dos alunos declararam uma atuação excelente, 47,7% disseram que tiveram uma ótima atuação, apenas 9,53% classificaram a sua participação como regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das entrevistas realizadas, acreditamos que seja possível que um aluno de educação a distância planeje e desenvolva uma pesquisa de campo, embora a distância em si não seja pedagógica as tecnologia de informação podem auxiliar na execução dessa tarefa. A Investigação também apontou na direção de que uma pesquisa na realizada em curso na modalidade em EAD não apresenta dificuldades diferenciadas das enfrentadas por alunos dos cursos presenciais. As principais dificuldades elencadas pelos alunos de cursos de formação de professores na modalidade EAD da faculdade FINOM, podem ser assim descrita: dificuldade de lidar com ABNT e até mesmo com o computador; acesso restrito a bibliotecas; falta de tempo para realização de pesquisa de campo; inexperiência de graduando que faz uma pesquisa pela primeira vez.

Quanto à relação como o professor orientador, todos os alunos responderam que por meio das tecnologias de informações é possível se aproximarem e estreitarem as relações, portanto eles consideram a orientação muito positiva, sendo categorizada por eles de ótima ou excelente.

Finalmente, através da investigação realizada foi possível perceber que todos os alunos entrevistados atribuíram grande importância a realização da pesquisa, como forma de preparação para o exercício do magistério.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**. São Paulo: Atlas. 2002.

_____. **Pesquisa como princípio científico e educativo**. São Paulo: Contexto, 2001

_____. **Questões para a teleducação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo:GRUBHAS, 2003

IMBERNÓN, Francisco **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed.Petrópolis: Vozes, 1994.

PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS NARRADAS POR LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, MODALIDADE LICENCIATURA.

*Thayssa Martins Morais¹
Célia Weigert²*

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo primeiro convidar para uma reflexão sobre os aspectos que as narrativas trouxeram a um grupo de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas ao cursarem a disciplina Laboratório de Ensino de Ciências I, no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas (MG).

Mais do que uma atividade avaliativa, as narrativas tiveram como finalidade apurar o olhar dos licenciandos sobre a realidade vivenciada em uma sala de aula. Existem muitos sentidos para o ato de “narrar”; podemos entendê-lo como um sinônimo de “história”, quando reproduzimos um conto, ou um evento ocorrido no cotidiano. Na literatura, especialistas apontam a narrativa como a estrutura de uma história.

Em educação, por onde caminhamos, a narrativa assume um significado mais abrangente, que objetiva desvelar as ações realizadas pelos atores durante os momentos de aprendizagem, com todos os motivos e sensações que levaram o autor a eleger aquele momento para compor sua narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1988; ELBAZ, 1983, 1991 *apud* REIS, 2008). Utilizada como instrumento de reflexão em disciplinas pedagógicas dentro dos cursos de licenciatura, as narrativas ensinam modificar o olhar dos alunos para a realidade do “chão-da-escola”, fugindo do formato “relatório de estágio”, que os colocava como analistas de estruturas escolares.

O formato tradicional, dos relatórios de estágio, tornava a análise objetiva e impessoal, transformando o licenciando em simples observador de aspectos consagradamente deficitários (estrutura física, número elevado de alunos, falta de materiais, etc.); as narrativas humanizam as análises realizadas pelos licenciandos, sendo este aspecto apontado por Reis (2008) como uma característica deste instrumento tanto para a formação inicial quanto contínua de professores:

Enquanto que a abordagem tradicional não utiliza as interpretações pessoais como objeto de estudo, considerando-as subjetivas e, portanto, excluindo-as da investigação científica, a investigação narrativa recorre às explicações narrativas com o objetivo de compreender as causas, as intenções e os objetivos que estão por detrás das ações humanas. (REIS, 2008, p.22)

As narrativas foram incorporadas ao planejamento da disciplina para despertar nos licenciandos o hábito de refletir sobre as práticas docentes observadas nas escolas durante suas cargas horárias de estágio. Para os licenciandos, é muito frustrante não participar efetivamente do cotidiano quando só observam as aulas (estágio observacional, 75h). Essa insatisfação os afasta do objetivo primeiro do curso: a prática docente.

Refletir sobre o que acontece em sala de aula, na escola como um todo, pode levar os licenciandos a repensar como o professor em exercício tem que tomar decisões e agir em situações-limite no transcorrer das aulas. As narrativas auxiliam a refletir sobre os conflitos e as soluções destes conflitos.

Geralmente, as histórias narram: a) o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação conflituosa, real ou imaginária; b) as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas; e c) a forma como os conflitos foram superados. (REIS, 2008, p. 19)

Analisar como as decisões são tomadas e quais as ações que levaram o professor a tomar a atitude auxilia os licenciandos a repensar o papel social do ensino e as conseqüências para os alunos. Refletir, ao narrar, modifica olhares e alicerça a tomada de decisões futuras. Com as narrativas os licenciandos identificam princípios éticos atrelados ao comportamento do professor, influenciando nas atitudes que deverão tomar em suas práticas docentes.

METODOLOGIA

Durante o 2º semestre de 2012 foram coletados vários trechos das narrativas exigidas na disciplina Laboratório de Ensino de Ciências I oferecida aos licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alfenas-UNIFAL.

Esta disciplina tem como característica o cumprimento de 75 horas de estágio observacional no ensino fundamental em escolas públicas ou privadas. As narrativas analisadas foram produzidas por três turmas durante o cumprimento do 6º período do curso de Ciências biológicas, na qual era esperado que cada licenciando produzisse uma narrativa antes, uma durante e outra ao final do estágio.

Ao elencar os pontos mais importantes a ser observados na sala de aula, a professora da disciplina destacou a importância dos licenciandos ressaltarem as relações que se estabelecem entre os atores envolvidos com todo o processo de ensino e aprendizagem e de que maneira se percebe esta relação no aproveitamento dos alunos.

A produção de narrativas aponta para a importância que este instrumento desempenhou na formação inicial destes licenciandos. Os trechos que utilizaremos para demonstrar a reflexão proporcionada foram selecionados conforme duas linhas: a importância das narrativas para a formação e as reflexões sobre o cotidiano escolar na escola.

DISCUSSÕES

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS

Dois aspectos foram destacados nas produções da maioria dos alunos. O primeiro diz respeito à importância das narrativas como instrumento de reflexão para os professores em formação:

“Narrar as experiências foi um exercício que me proporcionou autoconhecimento, pude ver com mais clareza as experiências pelas quais eu passei. Hoje posso usá-las para melhorar minha maneira de me posicionar diante destas situações. Durante a produção destas três narrativas avalei de uma forma mais crítica todas as experiências pelas quais passei”. (Aluno 1)

“Observar e fazer narrativas oferece ricas linhas de pesquisa, dentro da própria sala de aula é um campo vasto de vivências e dados”. (Aluno 2)

As narrativas se mostraram uma alternativa muito interessante para a formação inicial. Ao elaborarem suas narrativas os licenciandos foram se percebendo como agentes ativos do processo de ensino, fator imprescindível para que apreendam seu papel social dentro da escola como formadores de cidadãos politicamente ativos, por sabedores de seus direitos, pela liberdade que só a educação proporciona.

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (GIROUX e MCLAREN, 1993 *apud* CUNHA, 1997, p.26)

O segundo aspecto interessante das narrativas como instrumento de formação de docentes é a possibilidade de construir novos elementos a partir da desconstrução de práticas escolares cotidianas pela autoanálise. Ao olharmos para nossas atitudes, através da palavra escrita, desvendamos motivos intrínsecos que nos guiam para agirmos desta ou daquela forma. Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma

reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (CUNHA, 1997).

A utilização de narrativas como instrumento de relato do estágio observacional foi uma forma de instigar a reflexão sobre os acontecimentos da sala de aula. Quando os licenciandos são convidados a escreverem textos em que destaquem seus sentimentos perante determinadas situações, a escrita se dá de forma mais reflexiva. E este é um primeiro passo para a percepção de que as mudanças podem acontecer, são necessárias, e de que são eles, os licenciandos, que vão propor estas mudanças em um futuro breve. “Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho”. Segundo Hébrard (2000, p. 7), a descrição da escola é um instrumento de reflexão:

As narrativas demonstram de que forma os licenciandos interpretam os acontecimentos de sala de aula e que significados atribuem aos diferentes fenômenos gerados por estes acontecimentos. Cada situação narrada está carregada de reinterpretações sobre a docência e todas as suas nuances na sala de aula. Como destaca Cunha (1997, p. 4), “[...] as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.” Ao narrar, o indivíduo recria o acontecimento e cria uma nova situação na qual há possibilidades de interferência, pois determina os limites da ação e permite o exercício da inovação.

Dentro da proposta da disciplina, que prevê que os alunos cumpram um estágio observacional em escolas de ensino fundamental (75 horas), solicitava-se aos licenciandos que procurassem participar ativamente do estágio, dentro do permitido pela instituição de ensino onde estavam sediados. Como orientação para a observação da escola, a professora solicitou que os licenciandos se detivessem mais nas relações estabelecidas entre os diversos atores que participam do processo de ensino e aprendizagem: professores, alunos, funcionários. Entendemos que todas as relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar influenciam o aprendizado, daí a importância em levar os licenciandos a perceberem quais são estas relações.

O estágio observacional não é muito bem visto pelos licenciandos e muito menos pelas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Por um lado, os licenciandos reclamam de um não-lugar: sentem-se inúteis ao permanecerem na sala de aula sem uma função definida; os alunos ficam curiosos e os professores reclamam que isso dificulta a organização da sala. Por outro lado, os professores sentem-se vigiados e

ficam receosos sobre o que os licenciandos irão relatar ao final do estágio e para que finalidade será utilizado este relato. Parece ser uma falta de comunicação entre ambas as partes: escola e universidade. Mas isso é debate para outra ocasião.

Para minimizar os problemas advindos de uma presença desconfortável dos licenciandos na escola, foi feita a proposta para que eles se envolvessem nas atividades tanto de sala de aula quanto da escola como um todo para conhecer o funcionamento e diminuir a resistência da escola na sua acolhida. Como resultado, os licenciandos tiveram participação mais ativa no estágio, ministrando aulas de reforço, comparecendo a reuniões de planejamento, assembleias de indicativo de greve, entre outras atividades. As narrativas demonstram o que foi apreendido pelos licenciandos nestes vários momentos e a reinterpretção que fazem para compor sua identidade docente.

“Ao ajudar uma professora no reforço, me chamou atenção o modo paciente que ela explicava a matéria, fiquei imaginando quantas alunas iam passar por ela, cada uma com a sua dificuldade e um ritmo de aprendizado. Acho que o desafio é conseguir fazer com que estes alunos continuem a acompanhar a turma mesmo necessitando de uma atenção especial.”
(Aluno 3)

O COTIDIANO ESCOLAR

É evidente, na leitura das narrativas, a importância atribuída ao cotidiano escolar pelos licenciandos e a reflexão sobre qual a influência destes acontecimentos narrados no processo de ensino. As práticas cotidianas na escola se organizam conforme o andamento dos acontecimentos, não se tratando de um sistema organizado; portanto, provocam situações singulares. Estamos entendendo práticas cotidianas como descritas no primeiro pressuposto de Certeau (1985, p. 4): “são maneiras de pôr em prática, ou seja, são comportamentos que se repetem em rituais, maneiras pelas quais as pessoas colocam em prática suas vivências e suas referências em relação a determinadas situações”.

Os licenciandos, ao se propor a dinâmica do estágio, sempre levantam pontos negativos sobre a acolhida na escola, lembrando momentos diversos onde já estiveram na situação de solicitar a aceitação no estabelecimento. Isso causa uma resistência dos licenciandos em procurarem escolas diferentes das que já conhecem. Mas o olhar deles sobre o cotidiano custa mais para apurar, para aprender a “olhar” para o indivíduo e não para o sistema. A apreensão das relações sociais produzidas nestas escolas é fundamental para compreender como funciona o sistema de ensino nos diferentes estabelecimentos citados pelos licenciandos.

Ao observarem as relações que ocorrem na sala de aula, os licenciandos entraram em contato com algumas situações que deixam entrever como se dá o

processo de ensino. Muitas situações foram levantadas, mas para este artigo focamos as práticas em sala de aula na relação professor-aluno.

Estas práticas constituem a cultura escolar - como Chartier (2009) define - entre duas famílias de significados *“que aponta as práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com ele mesmo”* (CHARTIER, 2009, p.34). Para os licenciandos fica clara a relação entre a cultura da escola e a aprendizagem dos alunos: as práticas da sala de aula se refletem diretamente no rendimento dos alunos.

“Achei que a aula estava um pouco confusa, pois a professora falava palavras aleatórias e tentava fazer com que os alunos dissessem com que letra escrevia. Assim, ela foi tomando a leitura de alguns, quando um menino não estava lendo junto, ela simplesmente bateu com o cabo da vassoura na carteira dele.” (Aluno 4)

Segundo Certeau (1985), existem três elementos que constituem as práticas cotidianas: o aspecto estético, o ético e o polêmico. Na escola as práticas mesclam estes três aspectos, e o olhar de observadores dos licenciandos detecta estes elementos e os leva para suas narrativas. Podemos perceber que em alguns momentos os licenciandos atribuem valores às práticas muito diferentes dos professores, sem ponderar sobre quais as intenções que levam a tomar esta ou aquela atitude.

O caráter estético da prática escolar, que podemos entender como a maneira pela qual o professor utiliza determinado instrumento ou ação na sala de aula, segundo Certeau (1985), é a *arte de fazer*. Neste sentido, a reflexão dos licenciandos em relação à pertinência ou não de determinadas atitudes precisa ser vista com o viés da expectativa por uma escola mais acolhedora, sem pensar nas heterogeneidades encontradas na escola. Isto por que, como bem explica Certeau (1985, p.15), *“as práticas cotidianas seguem itinerários heterogêneos, diferentes uns dos outros, e que se trata de encontrar, entre esses itinerários, entre estas práticas, conexões, mais do que uma linguagem comum”*.

“A professora não gosta de nenhuma interferência dos alunos na explicação, mesmo que seja para perguntar, então os alunos que demoram mais a entender só tem sua dificuldade diagnosticada pela professora na hora de resolver o exercício. Outro detalhe importante que reparei é que, aparentemente descontextualizado, a professora “puxa um gancho” em matérias já abordadas, aproveitando-se de detalhes da rotina na escola. Por exemplo, ela parou um momento para tomar o café oferecido pela servente, cita o paladar e pergunta se os alunos lembram quais são os órgãos de sentido”. (Aluno 5)

O caráter estético deixa entrever o “estilo”, na perspectiva de Certeau (1985), como uma maneira de utilizar. No caso em questão, os professores têm seu próprio

estilo para manejar uma prática de sala de aula que os confere legitimidade frente aos alunos e à escola. São as marcas do trabalho docente que se colam à sua prática. Portanto, este caráter estético, que se traduz em arte de fazer, não segue algo definido, mas se constitui no ato de ensinar e como o professor entende que seja este ato.

Kenski corrobora esta afirmação:

Os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com a ajuda da situação de ensino em que se encontram. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre está relacionada à imagem dos bons professores. Em alguns casos o que realmente ocorre é o contrário: o professor que marcou negativamente uma história de vida é que vem a ser recuperado pela memória. (KENSKI, 1996 *apud* GUEDES-PINTO, 2001, p.87)

É muito provável que os licenciandos, mesmo inconscientemente, apreendam as práticas que julga positiva ou negativa, para suas práticas futuras. As práticas vivenciadas influenciaram tanto quanto a perspectiva de encontrar saídas para os problemas que foram presenciados. Dentre estes problemas, dois aparecem com maior frequência nas narrativas, demonstrando que são comuns e que merecem ser tratados com mais cuidado tanto pelo sistema de ensino institucionalizado quanto pelos cursos de formação inicial e de formação continuada.

O primeiro problema citado pelos licenciandos é a relação de respeito que deveria existir entre professores e alunos e que muitas vezes deixa a desejar, gerando indisciplina e transtornos para a escola e, principalmente, para os próprios alunos. Nas narrativas os licenciandos falam de uma escola desgastada pela inércia do cotidiano, em que há uma eterna luta entre professores e alunos. Os professores não conseguem inovar por falta de estímulos e de reconhecimento, e isso fica evidente nos episódios que os licenciandos apontam para o estresse entre os professores e a falta de paciência para lidar com determinadas situações.

Na fala da licencianda Manuela fica clara a situação de desrespeito entre professores e alunos:

“O que observei na totalidade das salas que freqüentei é uma indisciplina muito grande de alguns alunos em relação aos seus professores. E os professores, no geral, não sabem como lidar com esta indisciplina. Todo e qualquer problema que fuja do controle na sala de aula é encaminhado para a supervisora do período (não sem que antes a professora tenha soltado meia dúzia de gritos), que quase sempre discute e ameaça o aluno na frente de todos. Algumas vezes presenciei a professora humilhando alguns alunos, inclusive com um toque de racismo”. (Aluno 6).

Encontramos em Hébrard (2000) uma explicação pautada na Nova História Cultural. Para este autor, o problema existente entre professores e alunos é a dificuldade de entendimento de códigos culturais entre ambos. O aluno inicialmente era tratado pela escola como um sujeito passivo no processo de ensino, cuja única importância era absorver os ensinamentos do professor sem questionar (até o final dos anos 1950, início dos anos 1960); depois começa a assumir papel de protagonista no sistema escolar. Este fato acarreta duas consequências visíveis até hoje: o embate professor-aluno e a baixa estima entre os professores.

Pensávamos que a escola era um dispositivo muito simples para transferir os conhecimentos de uma geração para outra. O problema é que, a partir dos anos 70, o sistema de transferência da cultura não funciona mais. Porque os alunos não são alunos sem cultura ou com a cultura da família. São alunos com uma cultura [...] que existe e que é forte. [...] Penso, particularmente no trabalho sobre o colégio e os adolescentes, de François Dubet. Seu trabalho revela que os adolescentes estão na escola não para aprender, mas para viver a cultura deles. O que é mais importante é que os alunos, dentro do colégio, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem esta cultura, que não é a cultura escolar. Para eles, é um preço a pagar para viver, juntos, esta realidade, essa sociabilidade que é da juventude. (HÉBRARD, 2000, p. 9)

O choque cultural entre duas gerações tão distintas fica marcado nas atitudes de repreensão e desrespeito dentro da sala de aula. Os professores brasileiros, vivenciando a realidade da escola brasileira, não conseguem aceitar os costumes de uma nova geração sem limites definidos por uma família que assume outra forma no século XXI, onde os responsáveis transferem para a escola o ato de ensinar códigos sociais além dos conteúdos específicos. Para os professores esta não é função da escola. Os professores acreditam na escola como transmissora de conhecimentos historicamente construídos; a formação do caráter do aluno é atribuída à família, e para os professores o comportamento sem limites dos alunos deveria ser forjado por valores familiares. Como todo indivíduo singular, o professor pode, e em geral terá uma formação cultural diferente da formação de seu aluno, considerando qualquer classe social. É possível, então, que professor e aluno divirjam sobre valores e comportamentos.

Em suma, as reflexões feitas pelos licenciandos a partir das vivências na escola com o estágio os marcará para a prática futura. Fica claro, ao avaliarem o estágio, que o olhar sobre as relações que ocorrem dentro da escola marcou a formação dos licenciandos e em algum momento será recordada na composição de suas práticas futuras.

“Você percebe que o ser humano tem características encontradas na vida adulta desde que se é criança, pena alguns educadores não conseguem perceber isso (...) tentando manipular uma forma de uniformizar todos os alunos como uma série de brinquedos que deveriam funcionar da mesma maneira. O estágio me mostrou algo saliente para minha formação profissional, mostrou-me o quanto pode ser péssimo ensinar quando não se consegue; e como pode ser ótimo ensinar quando se sabe - quando se sabe não o conteúdo, e sim o ato de saber ensinar.” (Aluno 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de se perceberem agentes de uma possível mudança no sistema de ensino, com o olhar na formação do indivíduo consciente de seus direitos, é a forma de estabelecer códigos sociais pensando na diversidade de saberes dentro da sala de aula. Talvez esse seja o mais importante resultado conseguido através deste instrumento: a percepção da importância em refletir sobre o ato de ensinar.

As narrativas se mostram um instrumento muito importante para a formação inicial de professores. Para alguns licenciandos, a dificuldade inicial está em se expor nas narrativas. Acostumados, em grande parte do curso, a realizar relatórios fechados com pouco espaço para expressar opiniões próprias, modificar o olhar e assumir a perspectiva de analistas reflexivos sobre os atos educacionais é, a princípio, sem sentido. A ciência nos cobra objetividade; a subjetividade não é facilmente reconhecida com a seriedade formativa. Mas, ao realizarem o exercício da narração, reconhecem a importância e passam a aceitá-la como instrumento útil para a formação de suas identidades profissionais.

Não basta, no entanto, para mudar a opinião sobre a escolha da área de atuação. Continuamos necessitando repensar as licenciaturas e a inserção dos alunos na escola. Qual o formato de estágio mais interessante para nossa formação? As narrativas iniciam a reflexão sobre este aspecto. Quando escolhemos cursar licenciaturas, temos claro qual o papel que desejamos exercer na sociedade?

Esperamos que este artigo nos leve, realmente, a refletir sobre aspectos que as narrativas apontam sobre a escola e como isso pode reverter nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene. (Orgs). **Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3 - 19. (Anais do Encontro)

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As Narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n. 1-2, São Paulo: Jan 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 27/11/2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora. In KLEIMAN, Ângela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, maio/junho 2000. v.06, n.33.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Rev. Nuances: estudos sobre educação**. 2008. pp. 15 (16), 17-34. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>. Acessado em: 23/02/2013.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Anderson Oramisio Santos¹
Camila Rezende Oliveira²
Guilherme Saramago de Oliveira³
Olíria Mendes Gimenes⁴*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido crescente a produção científica e amplas discussões no cenário acadêmico referente à História e Educação Matemática, e dos possíveis usos didáticos da História da Matemática e da História da Educação Matemática no Ensino de Matemática.

Como esse reflexo é possível observar o grande número de pesquisas e publicações em periódicos sobre História da Matemática ou História da Educação Matemática, no que se refere ao Ensino Médio, Educação Superior e as diversas pesquisas e núcleos dos programas de pós-graduação strictu sensu. Por outro lado é possível também encontrar de forma tímida, a inclusão de textos e imagens da História da Matemática em alguns livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, porém de forma bem artificial, ou melhor, ornamental, sem muito significado ou contextualização.

Com referência a História da Matemática, para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a produção de material didático e científico, ainda é muito pouca, com poucas intervenções.

A História da Matemática constitui um dos capítulos mais interessantes do conhecimento, que permite compreender a origem das ideias que deram forma à nossa cultura, o desenvolvimento e evolução das civilizações e da própria matemática. O uso da História da Matemática pode auxiliar no conhecimento matemático, ajudando a compreender métodos e fórmulas usadas hoje na matemática.

A utilização da história no processo de aprendizagem da matemática possui suas variáveis: como seleção e constituição de sequências adequadas de tópicos de

1 Graduado em Pedagogia, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – oramisio@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – milarezendeoliveira@gmail.com

3 Doutor em Educação. Professor Titular do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia– gsoliveira@ufu.br

4 Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – omgudi@yahoo.com.br

ensino; seleção de tópicos, problemas ou episódios considerados motivadores que enriquecem o conteúdo matemático.

No Brasil, uma das mudanças sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na forma de abordar os conteúdos matemáticos em sala de aula é a incorporação da História da Matemática no rol dos conteúdos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo os PCN, este recurso permite que:

ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático.” (BRASIL, 1997, p. 45).

Segundo D’ambrosio (2006, p. 29) “a História da Matemática é um elemento fundamental para se perceber como teorias e práticas matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas no contexto específico de sua época”. Partindo desse entendimento, um dos argumentos de utilizar a História no Ensino de Matemática, trata-se do poder motivador da história que promove o despertar do interesse do aluno e pode ser uma fonte de busca de compreensão e de significados para o ensino aprendizagem da Matemática Escolar na atualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como o próprio nome diz, propõe orientações gerais sobre o básico a ser ensinado e aprendido em cada etapa de escolaridade e têm por objetivo orientar o planejamento escolar, as ações de reorganização do currículo e as reuniões com professores e pais levando em conta as diferenças étnicas e culturas brasileiras, tornando-se assim, adaptável a qualquer local e região, a partir dos PCNs (1997), as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação de todo o Brasil, continuam se esforçando para absorver e adequar os currículos formais às novas normas vigentes.

Ressaltamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática trazem a criatividade como um dos elementos associados aos objetivos dessa disciplina nas diversas etapas da educação básica. Aponta ainda orientações para os anos iniciais do Ensino, por exemplo, entre outros objetivos, que o trabalho com a Matemática deve favorecer que os alunos sejam capazes de questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a *criatividade*, a intuição, a capacidade de análise crítica,

selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p. 7) (grifo nosso).

Ainda segundo o mesmo documento, o ensino de Matemática

prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (BRASIL, 1997, p. 31)

Neste contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) desempenham importante papel, sendo dimensionados para colaborar norteando a organização e implementação dos currículos escolares e com a prática dos professores, traçando objetivos para cada nível de ensino da Educação Básica e para cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar de maneira clara e coerente com o desenvolvimento dos alunos e os fundamentos que sustentam tal proposição.

É preciso destacar que os PCNs precisam ser considerados pela escola e principalmente pelos professores que ministram aulas de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na perspectiva de um documento oficial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades e nortear a ação docente. Falar em formação básica para a cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira.

Os PCNs ressaltam também o papel formativo dos professores e se preocupam, em oferecer aos professores algumas orientações metodológicas referentes ao ensino propriamente dito, ou seja, da aplicação da didática, voltada para o cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Nota-se que os Parâmetros são coerentes com sua proposta construtivista com uma abordagem crítica. Normalmente as atividades sugeridas apresentam-se como alternativas importantes inovadoras às aulas buscando afastá-las das pedagogias clássicas, ditas liberais ou tecnicistas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Os literatos da Educação Matemática nos seus escritos defendem que professores de matemática, são apenas os professores licenciados em Matemática – graduação plena, que utilizam recursos metodológicos capazes de inovar as aulas, visto que o saber matemático do aluno no cotidiano desenvolve uma inteligência prática que permite reconhecer problemas, buscar e solucionar informações, tomar

decisões e, portanto, desenvolve uma ampla capacidade para lidar com a atividade matemática.

O movimento da Educação Matemática no Brasil reconhece apenas como educadores matemáticos ou matemáticos os profissionais licenciados em Matemática por instituições de ensino superior, atuando em salas de aulas com disciplina específica (Matemática) e seus conteúdos afins.

No Brasil a formação dos profissionais que atuam na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, ocorre conforme a LDBEN nº 9.394/96, preferencialmente em nível superior nos cursos de licenciatura em pedagogia ou normal superior, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação ou ainda em curso normal nível médio.

A formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem ocorrido de diversas modalidades de cursos: à distância, regulares, de formação em serviço, de nível médio ou superior, mantidos por instituições públicas ou privadas, organizados em parcerias com secretarias de educação.

Porém, a maioria dos professores, ou futuros, licenciados em Pedagogia e/ou Normal Superior para ministrarem aulas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não possuem conhecimentos sobre a História da Matemática nem metodologias de como utilizá-la como uma ferramenta pedagógica sem sala de aula.

Os PCNs, para o Ensino Fundamental, destacam que os professores, em sua formação inicial e continuada, precisam conhecer a história dos conceitos matemáticos, precisamente “para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 38).

Nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os cursos de Pedagogia e/ou Normal Superior, normalmente possuem em suas matrizes curriculares as disciplinas Metodologias do Ensino de Matemática I e II, não possuindo uma disciplina designada somente para a aprendizagem da ou conteúdos específicos à História da Matemática, o que seria viável nos cursos de formação de professores, como mais uma alternativa para a atuação como docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Conteúdo de História da Matemática apresenta-se com uma grande riqueza de informações e percepções a cerca do conhecimento matemático de várias

civilizações, podendo perpassar pelas várias disciplinas, por exemplo: sociologia, antropologia, filosofia e outras mais que compõem os currículos dos cursos de formação de professores, podendo incentivar leituras sobre outras áreas do conhecimento, a história mostra ao futuro professor que a matemática é uma construção humana, isso pode instigá-lo a realizar leituras a respeito de outros assuntos que estão relacionados à história da matemática.

Os professores poderão recorrer a este tema como metodologia ou material didático, como uma importante ferramenta pedagógica ao processo ensino aprendizagem, buscando ampliar o conhecimento sobre os conceitos matemáticos e conteúdos matemáticos.

Miguel (1995 p.56) acredita que:

Uma participação orgânica da história na formação do professor, tal como a entendemos, conceberia a história como fonte de uma problematização que deveria contemplar as várias dimensões da Matemática, da Educação Matemática, o que remeteria, inevitavelmente, os formadores de professores a destacar e discutir com seus alunos as relações de influência recíproca entre matemática e cultura, matemática e sociedade, matemática e tecnologia, matemática e arte, matemática e filosofia da Matemática, etc, fazendo com que o discurso matemático abra-se ao diálogo com os demais discursos que se constituem com ele, a partir dele, contra ele, a favor dele, etc. A finalidade dessa problematização é fazer com que o professor de Séries Iniciais alcance um metaconhecimento da Matemática que lhe propicie a abertura de novos horizontes e perspectiva.

Ainda, segundo Miguel (1995), a História da Matemática poderia ajudar muito o professor em formação e aquele que já atua em sala de aula, contribuindo de maneira significativa promovendo mudanças de atitudes dos alunos em relação ao ensino matemática, demonstrando que a matemática é uma ciência, cujo conhecimento matemático foi construído ao longo de anos e por várias civilizações de acordo com as necessidades e cultura dos povos, e que ainda passa por evoluções, não se tratando de um conhecimento isolado, pronto e acabado.

Assim a História da Matemática não pode ser vista apenas como mais uma metodologia de ensino, porque sua função e o seu conhecimento vai muito mais além.

Machado (1997 p.17) diz que a História da Matemática na formação dos professores é necessária para que:

Explicita a situação da Matemática como objeto de cultura como ferramenta de trabalho, que revele com clareza o quanto à matemática está inserida no processo histórico-social, onde é produzida, e que ela ajuda a produzir. Uma visão que logre a superação do mito da Matemática hermética, ciência dos “eleitos”, cuja função primordial, como a de outros mitos é a justificação de privilégios de diferentes ordens através do elogio da técnica, ou de uma dimensão dela.

Dada à importância da História da Matemática, não é necessário que o professor que ministra aulas de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, seja um especialista ou domine toda a História da Matemática para incorporá-la à sua prática pedagógica em sala de aula.

O professor na sua práxis pedagógica terá várias oportunidades de levar para sala de aula elementos, informações a respeito do conteúdo que juntamente com a História da Matemática, estará proporcionando significativamente a incorporação da História da Matemática às suas aulas, contribuindo para a apropriação dos múltiplos significados e sentidos produzidos historicamente para os conceitos matemáticos. Essas apropriações é que subsidiariam a elaboração de elementos didáticos para o processo ensino-aprendizagem da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os PCNs (1997, p.37), fazem referência à importância do conhecimento da história de vida de cada aluno, de seus conhecimentos matemáticos informais, suas condições sociológicas, psicológicas e culturais. Indica, ainda, que a clareza das suas próprias concepções sobre matemática determina as escolhas pedagógicas, a definição dos objetivos e dos conteúdos de ensino e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com os PCNS (1997), enfatizam também que a participação do aluno como agente de construção do conhecimento é algo relativamente recente na história da Didática e que essa mudança requer uma postura redimensionada do professor que ensina Matemática no Ensino Fundamental.

Com isso o saber matemático não deve continuar apenas com poucos alunos, deve expandir para todos os alunos da sala.

O saber matemático não pode continuar sendo privilégio de poucos alunos, tidos como mais inteligentes, cujo temperamento é mais dócil e, por isso, conseguem submeter-se ao “fazerem tarefas escolares” sem se preocuparem com o significado das mesmas no que se refere ao seu processo de construção do conhecimento. (CARVALHO, 1994).

Isso pressupõe que função do professor passa a ser de mediador, ao promover e disciplinar a confrontação dos questionamentos, contestações e soluções apresentadas pelos alunos (BRASIL, 1997).

Diante do que é proposto aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, para o ensino de Matemática, faz-se também a necessidade de reflexões no entorno à formação inicial do pedagogo, que pressupõe um árduo caminho a percorrer, haja vista que, segundo D’Ambrósio (1996), dentre os problemas por qual a educação enfrenta, o mais grave relacionado de modo particular a Educação Matemática, é a formação deficiente do professor desse professor.

Assim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estudos, o repensarem do trabalho pedagógico em busca de novas alternativas didáticas e metodológicas a partir da História da Matemática na recuperação de vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem, da mesma forma que pode ser útil ao processo escolar alicerçado na diversidade, nas diferenças individuais e coletivas, tanto nos aspectos cognitivos, mentais como sociais que visam favorecer o processo ensino aprendizagem em matemática.

Nesse processo é necessário que o professor tenha clareza das diferentes perspectivas e dos diferentes enfoques da participação da História da Matemática na sala de aula, avaliando suas implicações pedagógicas. Logo, consideramos que essas discussões sobre a História da Matemática e o seu uso, devem fazer presente no currículo dos cursos de formação de professores de Matemática não só dos cursos de licenciatura em matemática, como também nos cursos de pedagogia e/ou normal superior que formam professores para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo Nobre (1996), o professor deve tentar trabalhar um conceito matemático a partir do desenvolvimento histórico desse conceito. Dessa forma, o professor estará investindo na fundamentação desse conceito, ou seja, o professor estará ensinando o porquê desse conceito, em vez de ensinar somente para quê ele serve.

Ao expor questões acerca de determinado conteúdo matemático, o professor poderá despertar no aluno as mesmas curiosidades despertadas naqueles que

contribuíram para o desenvolvimento do conteúdo matemático, e desse modo, contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático de seus alunos. Segundo os PCNs, os alunos, ao observarem o alto nível de abstração matemática de culturas antigas, têm a oportunidade de compreender que os avanços tecnológicos de hoje são possíveis graças à cultura que herdamos de gerações anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), entende-se que a História da Matemática é uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mediante a um processo de transposição didática, que podem oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, entende-se, portanto, que as escolas precisam definir-se politicamente e assumir o seu papel real e verdadeiro, favorecendo a integração de novos significados aos conhecimentos matemáticos prévios dos alunos.

A partir desse breve estudo, defendemos que devem fazer parte da formação inicial de professores que ministram aulas de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental as reflexões acerca das possíveis contribuições da História da Matemática em diferentes níveis de ensino.

Nesta perspectiva, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), mostra que, para alcançar essa nova proposição do Ensino de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental é necessária que haja um consenso na elaboração dos currículos escolares que contemplem a História da Matemática com diretrizes pedagógicas coerentes, históricas e sociais, voltadas para as necessidades reais dos alunos de forma que seja uma ferramenta pedagógica para o professor que ensina matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental de modo a promover o ensino e aprendizagem dos alunos no ensino de matemática.

Mas há a necessidade também de uma revisão nos currículos dos cursos de formação de professores, em especial aos cursos de Pedagogia e Normal Superior, de modo geral, considerando que não existe um modelo ideal de incorporação da História da Matemática na formação inicial do professor a ser seguido por todos os cursos, mas sim a possibilidade de abordagens, estudos e reflexões sobre a História da Matemática e a constituição de conceitos matemáticos a serem utilizados na aprendizagem dos alunos em sala de aula, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BARONI, R. L.S. e BIANCHI, M. I. A História da Matemática como recurso didático. In: PACHECO, E. R. e VALENTE, W. R. (Org.). **Coleção História da Matemática para professores**. Guarapuava: UNICENTRO, 2007, pp. 25 – 36.
- BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.) **Formação de professores: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da matemática**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FOSSA, J. A. A História da Matemática Como Fonte de Atividades Matemáticas. IN: **Anais do I Seminário Nacional História da Matemática**, Recife: UFRPE, 1995.
- GUTIERRE, S.L. **História da Matemática: Atividades para sala de aula**. EDUFRRN. 2011
- IMENES, L.M. Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática. **Bolema**, Rio Claro, n. 6, p.21-27, 1990.
- KHUN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LIBÂNEO, J.C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC. São Paulo, 1990.
- MACHADO, Nilson. J. **Matemática e Realidade**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- MIGUEL, A., BRITO, A. J. de. A História da Matemática na Formação do Professor de Matemática. **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, no. 40, 47-61 p., 1995.
- MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- PONTE, João Pedro da; JANUÁRIO, Carlos; FERREIRA, Isabel Calado; CRUZ, Isabel. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores. Portugal, 2000. In: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte. Acesso em: 20 jan. 2013.
- VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES-GEÓGRAFOS-CAMPONESES-MILITANTES PELO PRONERA

*Rodrigo Simão Camacho*¹

INTRODUÇÃO

Dentre estas políticas públicas de Educação do Campo temos o PRONERA. O PRONERA é a construção prática da Educação do Campo pensada pelos movimentos camponeses. Esta política pública de gestão tripartite - governo federal, movimentos sociais e universidades - permitiu a formação educacional formal dos camponeses-assentados respeitando as suas características materiais e simbólicas enquanto um modo de vida com as suas especificidades. É de fundamental importância que as universidades possam formar educadores-professores preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes educadores-professores² devem ser oriundos dessa realidade. Camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-estudantes na universidade e, em seguida, camponeses-militantes-professores nas escolas dos assentamentos. É, nesta perspectiva, que o Pronera se insere a fim de cumprir esta especificidade formação na Educação do Campo.

A experiência de Educação do Campo do PRONERA analisado em nossa pesquisa foi a do Curso Especial de Graduação em Geografia (convênio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF). Neste curso, entre os anos de 2007 e 2011, estudaram camponeses-assentados militantes dos movimentos socioterritoriais, em sua maioria, ligados a Via Campesina, em regime de alternância na UNESP em Presidente Prudente/SP e na Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema/SP. Os conhecimentos apreendidos no Curso irão auxiliar os camponeses em sua militância nos movimentos sociais, na atuação nas escolas dos assentamentos, na proposição de políticas públicas de desenvolvimento territorial rural etc.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Geografia da FCT/Unesp - Presidente Prudente/SP. Bolsista Fapesp. Email: rogeo@ymail.com.

²Todos militantes dos movimentos sociais são educadores, pois o movimento social educa e seus militantes e se educam mutuamente. Mas, nem todos os militantes têm como função ensinar, mediar o processo de ensino-aprendizagem. Este é um ofício, o ofício de mestre (ARROYO, 2000). Então, temos educadores e educadores-professores.

METODOLOGIA

Fizemos a análise do Projeto Político-Pedagógico e 04 trabalhos de campo relacionados ao Curso Especial de Graduação em Geografia (Presidente Prudente e Guararema). Por meio da observação participante, nestes trabalhos de campo, fotografamos e entrevistamos - utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semi-estruturado - os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento dos Cursos: educadores-professores, educandos (estudantes-camponeses), coordenadores dos Cursos, monitores etc. Entrevistamos da experiência do CEGeo, 41 estudantes do total de 46 formandos.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Numa perspectiva freireana, o professor-educador deve ter consciência de seu papel de romper com a dominação do passado e contribuir para construir um presente livre da ideologia dominante que mantém a opressão e a desigualdade econômica. Todavia, partindo do princípio que a educação não muda o mundo, a educação muda às pessoas que, por sua vez, criam/recriam o mundo, a formação de educadores para a mudança ou para a manutenção é um território em disputa. Para a consolidação de uma formação acadêmica articulada com as lutas sociais, é necessário que disputemos com a ideologia dominante o significado do campo. A produção teórica-acadêmica numa perspectiva emancipatória pode contribuir com a formação de intelectuais das classes subalternas que vão fazer esta disputa hegemônica (SÁ; MOLINA, 2010).

Para engendrar este debate contra-hegemônico acerca do campo é necessário que tenhamos professores-educadores-camponeses formados pela lógica dos movimentos socioterritoriais fazendo a disputa com a ideologia dominante. Todavia, as condições históricas ainda são precárias para a consolidação deste objetivo, como afirma Maria do Socorro Xavier Batista, as escolas do campo hoje são constituídas por profissionais com falta de conhecimento e de engajamento com os princípios da Educação do Campo, que desconhecem a realidade onde estão lecionando e, em sua maioria, esses educadores não são da própria localidade (BATISTA, 2007).

Corroborando neste sentido, Josefa estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia e militante da Pastoral da Juventude Rural, diz que entre os problemas enfrentados pelas escolas do campo, está o fato de que a maioria dos professores que lecionam nas escolas do campo são da cidade e desconhecem a realidade de luta dos

movimentos socioterritoriais camponeses. Mesmo que sejam a favor da luta dos movimentos sociais, os mesmos não conseguem estabelecer um diálogo entre a teoria e a realidade, bem como encontrar nos elementos da própria realidade o conteúdo para as aulas.

Porque os professores, na sua maioria, vêm da cidade, não passaram por nenhum processo de luta, de reforma agrária, de conquista. Açam bonito, tal, tal, mas não conseguem ainda dialogar entre a teoria e a realidade, não conseguem compreender que ela pode estudar geografia, a ocupação do território, a partir do processo de luta pela terra. Não conseguem compreender que ela pode estudar língua portuguesa a partir dos costumes locais, [...] estudar matemática a partir da produção das famílias [...]. (UNESP, jan. 2011).

Temos a necessidade urgente de pensar os direitos dos sujeitos concretos com suas especificidades: culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais. Isto significa pensar em políticas focadas nessas especificidades. Os princípios, normas e políticas generalistas não têm garantido o direito às diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território etc. O protótipo de cidadão universal ignora as alteridades, as diferenças de gênero, classe, raça, etnia e território. Com a intenção de formar um profissional único de educação, num sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos às diferenças continuam não garantidos. Por isso, não temos, historicamente, uma tradição de formulação de políticas públicas, bem como de teorias e práticas, que tenha a formação de professores-educadores do campo como preocupação central. O caso da formação de professores-educadores das escolas do campo é uma formação específica que se faz necessária para garantia dos direitos na especificidade de seus povos (ARROYO, 2007).

É de fundamental importância que as universidades possam formar educadores-professores preparados para compreender a realidade do campo, por isso, estes educadores-professores devem ser oriundos dessa realidade. Camponeses-militantes que se tornam camponeses-militantes-estudantes na universidade e, em seguida, camponeses-militantes-professores nas escolas dos assentamentos. É, nesta perspectiva, que o Pronera se insere a fim de cumprir esta especificidade formação na Educação do Campo. Assim, “[...] As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. [...]”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.9). De acordo com Miguel Arroyo (2007), os cursos superiores de formação de professores pelo

Pronera são a demonstração de que os movimentos sociais do campo estão colocando na pauta das políticas públicas o reconhecimento do direito que os povos do campo têm de uma educação que respeite a sua especificidade e exigindo que o Estado lhes garanta este direito. Os movimentos sociais têm construído parcerias com as universidades para formar professores-educadores capacitados para trabalharem com a especificidade do modo de vida dos povos do campo. Foram as expressivas experiências construídas pelos movimentos camponeses que serviram de base para formulação de políticas de formação de profissionais das escolas do campo. Outro elemento propiciado nestes cursos é a elaboração de elementos para a pesquisa que contribua para as propostas curriculares da formação de professores-educadores do campo. As experiências dos cursos de formação de educadores do campo em diálogo com os movimentos camponeses têm propiciado novas perspectivas para pesquisa, reflexão e configuração de políticas e currículos de formação de profissionais das escolas de educação básica do campo. Trazendo uma grande contribuição para o avanço do pensamento educacional emancipatório na atualidade.

Existem três vantagens estratégicas para a formação de professores oriundos dos próprios assentamentos. A primeira é a elevação do grau de instrução dessa população. A segunda é o envolvimento desses profissionais com a comunidade. E a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo tendo em vista a utilização de conteúdos e metodologias específicas para realidade dos assentados (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). O objetivo com a formação desses educadores é a construção de “[...] uma escola na qual os professores têm orgulho de ser profissionais do ensino, porque se sabem lutadores pela conquista permanente da terra, pela construção de uma educação transformadora e cidadã para todos. [...]”. (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2004, p. 224). A proposta de formação de professores-educadores assentados não se trata apenas de uma solução pragmática para a escassez de educadores habilitados nos assentamentos, mas também de uma aposta na hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem será favorecido pelo fato de os educadores compartilharem com os educandos a mesma linguagem, cultura e histórica de luta, o que lhes possibilita assumir o papel de agentes dinamizadores da vida cultural das comunidades. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 28).

A educanda-camponesa do CEGeo e militante do MST, conta como é a sua experiência na escola de seu assentamento, Valdício Barbosa dos Santos, onde coordena uma escola estadual. É uma escola que busca a interação com toda a comunidade. Lá,

eles conseguiram implantar a proposta de educação do Movimento, metodologia do plano de estudos e dos temas geradores.

Então, a escola ela é uma escola do Estado, mas que a gente trabalha com a proposta de educação do MST. Todas as escolas de assentamento do norte do Espírito Santo a gente trabalha através do plano de estudo, que é a metodologia da proposta de educação do MST na escola, e a gente trabalha através dos temas geradores. E aí esse plano de estudo a gente tem que abranger não só os educandos na escola, mas também as famílias, esse é a proposta do setor de educação do MST. [...]. (RONIMÁRCIA, ENFF, jul. 2010).

A formação de educadores e educadoras do campo ocorre partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses por seus direitos à terra-território, ao modo de vida camponês, à educação e à escola. Na relação dos movimentos sociais do campo com a teoria pedagógica da Educação do Campo estes defendem o vínculo com a cultura, à identidade e o território, abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores (ARROYO, 2007). Nesta perspectiva, os movimentos socioterritoriais camponeses têm feito a “[...] defesa de uma política de formação e valorização docente e têm buscado formar professores para os territórios conquistados pela reforma agrária na perspectiva de fortalecer a identidade da Educação do Campo”. (BATISTA, 2007, p. 186).

Os movimentos socioterritoriais camponeses propõem que nos cursos de formação de educadoras e educadores do campo estejam incluídos conhecimentos que dizem respeito às especificidades dos camponeses. A terra-território deve ser a temática central, pois lhe é inerente às questões relativas ao modo de vida, a cultura, a identidade etc. Temáticas como: o conflito e as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio, a concentração fundiária, a reforma agrária, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização dos povos do campo, os movimentos socioterritoriais do campo etc. devem fazer parte do currículo da formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007).

O PRONERA E O CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

[...] a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do

Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006, p. 28, grifo nosso).

Para Mônica Molina, o Pronera é a construção teórica-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico. O Pronera funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento. Em suas palavras, o Pronera está “[...] realimentando as práticas educacionais em que os sujeitos, o seu território, as formas de organização do trabalho, a cultura, são fundamentais para instituição de um outro modelo desenvolvimento, socialmente justo e ecologicamente sustentável”. (2004, p. 61, grifo nosso).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Implantação deste programa permitiu que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária tenham o direito do acesso a diferentes níveis de ensino (BRASIL/PRONERA, 2011).

A inserção da Educação do Campo na agenda pública se dá a partir da ação dos movimentos socioterritoriais camponeses, sobretudo, do MST. As experiências educativas alternativas que vinham desenvolvendo em seus acampamentos e assentamentos foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Foi quando em 1998 ocorreu a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, cujo objetivo era de sensibilizar a sociedade e os órgãos governamentais acerca da importância de implantação das políticas públicas para garantir o direito de uma educação adequada para a população do campo. No contexto da implementação de ações educativas para a população dos acampamentos e

assentamentos rurais, é que foi elaborada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Então, em abril de 1998 o Pronera foi criado com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos moradores dos assentamentos de Reforma Agrária. No entanto, apesar de ter iniciado suas atividades com a educação de jovens e adultos, já em 1999 ampliou suas modalidades educativas para os cursos técnicos/profissionalizantes e os de ensino superior, sendo que atualmente conta, também, com pós-graduação. O Pronera compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em metodologias de ensino adequadas a realidade sociocultural do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

No período de 1998 a 2010, o Pronera foi responsável pela escolarização e formação de cerca de 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária. O Programa capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar (BRASIL/PRONERA, 2011).

O PRONERA ocorre por meio de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal (Superintendências Regionais do Incra). Por isso, este é um modelo de gestão tripartite. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As universidades cumprem as seguintes funções: fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O Incra é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

No caso específico do Curso Especial de Graduação em Geografia: licenciatura e bacharelado a entidade solicitante para a aprovação do convênio foi a Universidade

Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e as entidades parceiras foram: INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Associação Estadual de Cooperação Agrícola – AESCA / SP e ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes (FCT/UNESP, [2005?]).

É na perspectiva dos movimentos socioterritoriais camponeses que podemos pensar a lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo) na FCT/Unesp de Presidente Prudente (convênio Incra/Pronera). Este curso tem como metodologia a Pedagogia da Alternância, ou seja, alterna o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Nos meses de Janeiro e Fevereiro os educandos ficam o Tempo Escola na Unesp – Presidente Prudente/SP- e em Julho e Agosto, ficam o Tempo Escola na Escola Nacional Florestan Fernandes – Guararema/SP.

O curso de Geografia da FCT/UNESP, através da resolução UNESP n. 6/87, oferece duas opções aos estudantes ingressantes: a Licenciatura e o Bacharelado. A licenciatura confere a habilitação para exercer a profissão de professor de Geografia para o ensino fundamental e médio. O registro profissional é obtido por meio do MEC. O bacharelado confere a habilitação ao estudante para exercer a profissão de geógrafo. O registro profissional é obtido junto ao CREA. As funções que os bacharéis estarão aptos a desenvolver serão atividades de consultoria, pesquisa e projetos. Grande parte das disciplinas é comum à Licenciatura e ao Bacharelado, por isso, o estudante geralmente obtém o diploma de licenciado em quatro anos e completa sua formação de bacharel em mais um ou dois anos (FCT/UNESP, 2005).

De acordo com Helena Copetti Callai (2003), essa dupla formação é fundamental ao geógrafo. Não pode haver uma hierarquização e dicotomização entre estas duas formações. Elas se complementam mutuamente. A formação do geógrafo deve contemplar a formação técnica e a função social. Estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a fundamentação teórica e o exercício da prática na realização das atividades. A pesquisa, o planejamento territorial e a docência devem ser as habilidades a serem apreendidas no decorrer do processo de formação. Assim, a estruturação do curso e os conteúdos desenvolvidos devem priorizar essa formação em sua totalidade. A intenção é de se ter um professor de geografia dotado de um profundo conhecimento técnico, que compreenda em sua totalidade todo conteúdo que está ensinando. Esta condição lhe trará autonomia necessária para conduzir as suas aulas. E, por outro lado,

com relação ao técnico-geógrafo o mesmo deve, além de ter um domínio técnico sobre pesquisa e planejamento, saber lidar com as pessoas e conhecer a dinâmica da sociedade. Com relação, especificamente, à formação do licenciado em geografia é necessário o domínio simultâneo de dois grandes campos do conhecimento: a Geografia e a Educação.

Com a intenção de relacionar o bacharelado, a licenciatura e a especificidade da Educação do Campo, então, o Curso de Especial de Graduação em Geografia inclui, além da estrutura do Curso Regular, alguns componentes curriculares que se remetem aos objetivos dos cursos superiores do Pronera, bem como à demanda dos movimentos sociais camponeses. Além, da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, os componentes curriculares específicos são: Desenvolvimento Territorial Rural e Alternativas Produtivas para o Campo Brasileiro; Geografia dos Movimentos Sociais; Políticas Públicas e Direito Agrário; Trabalho de Campo: a relação cidade-campo e a processualidade sócio-cultural;

Os objetivos dos cursos em nível superior do Pronera são de garantir a formação profissional para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar, em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL/PRONERA, 2011). Para alcançar estes objetivos, os cursos devem contemplar a realidade dos assentados. É necessário ter uma consistente formação possa estabelecer uma relação entre teoria e prática para que ao mesmo tempo em que os educandos-camponeses se formam, encontrem também soluções para os problemas existentes na realidade da qual se encontram inseridos. Conforme está escrito no Manual de Operações do Pronera: “Os cursos devem possuir uma sólida formação teórica e contemplar as situações da realidade dos assentados a fim de que os educandos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, capacitem-se”. (2011, p. 72, grifo nosso).

A partir dessa compreensão o curso está sedimentado em 05 princípios fundamentais referentes à sua proposta pedagógica: a docência como princípio articulador das atividades pedagógicas, a sólida formação teórica, o compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como princípio articulador das atividades, a pesquisa como princípio formativo e a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

Os conhecimentos adquiridos no bacharelado e licenciatura objetivam formar

Geógrafos e Professores que auxiliem no desenvolvimento territorial de sua comunidade, formando professores e geógrafos militantes dos movimentos sociais. Seus educandos, em sua maioria, são integrantes dos movimentos camponeses ligados a Via Campesina: MST, MPA, MAB, MMC e PJR. A partir de trabalho de campo na Unesp e na Escola Nacional Florestan Fernandes pudemos enxergar que os estudantes-militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses entendem que o curso de geografia lhes auxiliam em vários aspectos em suas lutas, entre eles, podemos citar: permite visualizar as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio; qualificar o debate contra o agronegócio; entender as contradições do desenvolvimento do capitalismo no campo; compreender as relações naturais e sociais dos territórios camponeses etc.

Corroborando neste sentido, o educando do CEGeo Gilberto B. vai dizer que o Curso representa para ele não só formação para professor, mas também, formação política. O Curso o permite atuar como educador não só nos acampamentos e assentamentos, mas também, nos cursos de formação de educadores do próprio Movimento, atingindo assim, todas as escolas itinerantes no estado.

[...] Acho não, tenho certeza que o curso não é só uma formação pra professor, ele é uma formação no âmbito do conhecimento político, econômico [...]. [permite] Ajudar não só a escola itinerante que eu estou, mas todas as (doze) escolas itinerantes do Estado do Paraná... porque eu posso não só trabalhar na escola como educador de Geografia, eu posso trabalhar nos cursos de formação que a gente tem com os próprios educadores dali. (ENFF, jul. 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores construída no CEGeo se enquadra no contexto da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais. Os professores formados a partir desse contexto estarão comprometidos com um ensino de geografia diretamente relacionado com a realidade territorial camponesa, a fim de auxiliar na construção de uma Educação do Campo adequada à lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato e que auxilie em seu processo de luta contra a desterritorialização provocada pelo agronegócio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di;

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de et al (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-54.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

FCT/UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista. **Curso de geografia: licenciatura e bacharelado**. Projeto Político-Pedagógico. Presidente Prudente, [2005?]. (não publicado).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Magit. Professores, sem terra e universidade: qual parceria? In: ANDRADE, Marcia Regina; *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina et al (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: TORNANDO-SE HABILIDOSO COM PESSOAS E LIVROS¹.

*Veronica Aparecida Pereira²
Franciely Oliani Pietrobom³
Marineide Aquino de Souza Aran³
Daniel Carvalho de Sá Motta³*

INTRODUÇÃO

O comportamento de contar histórias é um meio antigo de indicar padrões esperados e aceitáveis na sociedade, contribuindo assim para a educação geral das crianças. Segundo Oliveira (2010) na atualidade as escolas não utilizam esse recurso com muita frequência. Muitos professores ainda não descobriram as histórias como ferramenta de trabalho. Por outro lado, alguns autores apontam o ensino por meio de histórias como uma forma significativa para o desenvolvimento de importantes habilidades acadêmicas e promoção do desenvolvimento social (BARCELLOS; NEVES, 1995, ABRAMOVICH, 1997).

Moura, et al. (2011) afirma que “a contação de histórias é um excelente método para produção do conhecimento das diferentes áreas do conhecimento.” Ainda de acordo com essa autora a contação de histórias contribui para o aumento do comportamento de prestar atenção, da comunicação com os colegas e incentiva a imaginação, além de ser um momento de interação social positiva. Por meio da contação de histórias podem ser descritas regras, possibilitando à criança a discriminação de que, sob determinadas circunstâncias comportar-se de certa forma aumenta a probabilidade de ter uma consequência desejável.

Considerando que as habilidades sociais são importantes para o relacionamento entre as crianças e o desenvolvimento de modos de sociabilidade mais tolerantes nos diversos espaços em que os alunos se relacionam, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas relações. Neste contexto, é possível considerar a utilização da contação de histórias como uma ferramenta importante para trabalhar temas como socialização, tolerância, colaboração, expressão de sentimentos, autoadvocacia, empatia. Por meio das histórias a criança

¹Apoio CAPES/FNDE

²Doutora em Educação Especial – Professora do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados - veronicapereira@ufgd.edu.br

³Acadêmicos do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados – Bolsistas do Programa de Educação Tutorial.

pode identificar relações de mudança, intrigas, dificuldades que estão presentes no seu dia a dia e refletir sobre como lidar com esses aspectos da vida cotidiana.

De acordo com Del Prette et al. (2012) contar histórias pode ser um recurso potencialmente efetivo para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, no entanto não existem muitos estudos que avaliem a efetividade das narrativas na promoção de comportamentos pró-sociais. Os autores relataram uma intervenção experimental que avaliou o impacto do uso de uma apresentação áudio-visual de uma história com a temática da preferência por times de futebol. Foram realizadas avaliações pré e pós-apresentação. Houve uma mudança na avaliação do time adversário após a intervenção, o que leva a conclusão de que a utilização da história teve um impacto positivo e significativo na avaliação do time adversário.

Considerando a relação entre o ouvir histórias e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades sociais, faz-se importante investigar instrumentos e metodologias que aperfeiçoem a utilização dessa estratégia no contexto escolar. Dessa forma, buscou-se avaliar a descrição das vivências dos alunos de Psicologia com o objetivo de fornecer subsídio para que professores do ensino fundamental possam utilizar a contação de histórias como uma ferramenta que contribua para construção de aulas dinâmicas e que também abordem os problemas de comportamentos apresentados pelos alunos, oportunizando modelos de comportamentos pró-sociais em sala de aula.

Definiu-se como objetivo geral de pesquisa identificar a importância da contação de histórias no ensino fundamental como instrumento para o desenvolvimento das habilidades sociais; relacionar as histórias contadas com as vivências dos alunos em diferentes contextos sociais, valorizando e promovendo os comportamentos pró-sociais, e propiciar instrumentos ao professor para o desenvolvimento de habilidades sociais em sala de aula. Como objetivos específicos delimitou-se: a) Identificar junto dos alunos habilidades sociais dos personagens das histórias e relacioná-los a situações do cotidiano escolar; b) refletir com os alunos os benefícios da apresentação de comportamentos habilidosos em contextos externos à sala de aula; c) propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais de forma lúdica; d) disponibilizar informações sobre a importância dos relacionamentos interpessoais.

Para operacionalização dos objetivos propostos foram utilizadas pesquisa qualitativa, de conteúdo descritivo. O referencial teórico é da análise do comportamento, com enfoque no desenvolvimento de habilidades sociais.

Para descrição das vivências, foram analisados os diários de campo de estudantes do curso de Psicologia, bolsistas de um Programa de Educação Tutorial (PET – Conexões de Saberes Psicologia), os quais, durante as intervenções, serão nomeados como monitores. Os diários continham descrições de vivências realizadas durante um programa de habilidades sociais (PHS) que tinha por objetivo a prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de habilidades sociais. Neste programa, foram atendidas sete escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Nas escolas, houve participação de 28 professores e seus respectivos alunos, (média de 30 alunos por sala) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os monitores se distribuíram em seis duplas e um trio, sendo responsáveis por duas a três turmas por semestre.

Os diários de campo foram estruturados em relatórios com indicativos de efetividade ou não das vivências realizadas. A partir desta primeira análise, foi possível localizar os relatos que descreviam contação de histórias como método de intervenção no âmbito das habilidades sociais. Os diários de campo identificados foram analisados a partir da estruturação de temas abordados durante a contação de histórias e sua efetividade para o desenvolvimento de habilidades sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 28 professores participaram do PHS, que teve como duração uma média de 20 encontros semanais. A leitura dos diários de campo, resultou na seleção de 21 diários, com relato de 15 diferentes histórias. Em apenas uma das intervenções a contação de histórias não se mostrou efetiva para o desenvolvimento de comportamentos habilidosos.

Para a contação de histórias é importante destacar que os monitores precisavam sempre: 1) ler a história previamente. 2) reestruturá-la a partir de exemplos do cotidiano das crianças; 3) pautar-se apenas nas figuras, mostradas de forma dinâmica (caminhando pela sala, apontando, solicitando informações e sugestões da turma) e encontrar uma maneira de chamar atenção, tornando a história divertida (dramatizações, música, fantoches, participação ativa das crianças entre os personagens). Essas habilidades requereram novas competências não só das crianças como também dos monitores, sendo requeridas em todas as histórias utilizadas no PHS.

Contribuíram para o desenvolvimento da estratégia de contação de histórias as observações de Abramovich, 1997. O autor aconselha a utilização de breves descrições, favorecendo a imaginação e abstração e evitando o cansaço. Orienta

também sobre a modulação da voz, para dar ênfase às situações narradas e a utilização de onomatopeias, principalmente para prender a atenção dos alunos que têm mais dificuldade em manter a atenção na história. Ao se trabalhar essas habilidades, prepara-se a criança para situações de concentração e atenção, importantes para o desempenho acadêmico.

As crianças foram incentivadas a criar sua própria percepção da história, incentivando o pensar, a imaginação e a criação. O livro foi apresentado para que as crianças constatassem que a história estava no livro, incentivando que as crianças buscassem nos livros novas experiências.

Oportunamente, após a apresentação da história, pedia-se a leitura em pequenos grupos ou por algum voluntário. Essas atividades oportunizavam ao professor, presente na sala, modelos de interação favoráveis para outras atividades de leitura e releitura de textos.

A seguir, são apresentados relatos das obras utilizadas, objetivos a que se destinaram e habilidades trabalhadas junto aos alunos. No PHS foram trabalhadas habilidades voltadas para socialização, expressão de sentimentos, comunicação, auto-advocacia e colaboração. Desta forma, buscou-se relacionar estas habilidades às histórias utilizadas.

HISTÓRIAS COM ÊNFASE NA SOCIALIZAÇÃO

As histórias de um a três tiveram como objetivo principal promover o autoconhecimento, conhecimento do outro e respeito às diferenças.

História 1. O rato do campo e o rato da cidade (ROCHA, 2010e)-

A história relata as diferenças entre os personagens, urbano e rural, compreendendo-as como complementares para resolução de alguns problemas. Foi trabalhada com alunos do 1º ao 4º ano, em duas escolas. Assim como os personagens, os alunos tinham também origens diversas (quilombolas, urbanas e indígenas) trazendo consigo diferentes experiências culturais. Por vezes, essas diferenças geravam processos discriminatórios, expressos em apelidos desagradáveis. Com a história, apontou-se a importância de reconhecer no outro o que ele traz de diferente e que considera importante. Destacou-se a importância de tratar o colega pelo nome, admitindo-se apelido somente quando o colega solicitar ser chamado daquela forma (nomes abreviados, formas carinhosas já atribuídas por familiares e amigos, capazes de gerar intimidade e afeto quando pronunciados. (Ex. Aninha, Verinha, Carol, Juka). Foi acordado que cada um deve ser chamado da forma que se sente bem.

História 2. O Leão e o Rato (ROCHA, 2010c)

Na história, o leão acredita que o rato, sendo pequeno e fraco, nunca poderá ajudá-lo, chegando a zombar de sua condição. No entanto, este mesmo rato, livra o 'grande' leão de uma armadilha, roendo a rede em que se encontrava preso. Aprofundando a questão discutida na história 1, esta história possibilitou reflexões sobre a necessidade de estabelecer um ambiente no qual os alunos ajudem uns aos outros e se respeitem. Além de gostarem da história, os alunos se divertiram e participaram das discussões de forma efetiva.

História 3. A Pantera e a Raposa (ROCHA, 2010a)

Também dentro da temática de socialização e respeito às diferenças, foi uma das alternativas para aprofundamento ou nova forma de apresentar o tema. Foi utilizada com alunos do 4º e 5º ano de duas escolas.

A temática da socialização permanece durante todo PHS, visto que o desenvolvimento das habilidades sociais requer um refinamento das condições de socialização nas relações interpessoais. A comunicação, por sua vez, é uma das habilidades que requer grande atenção. As histórias de número 4, 5 e 6 trataram desta questão.

HISTÓRIAS COM ÊNFASE NA COMUNICAÇÃO

História 4. Ouvindo (FEELY, 2008)

Esta história contribuiu para a reflexão sobre a comunicação e o cumprimento das regras estabelecidas, em especial, o quanto é importante ouvir o outro. Foi trabalhada em duas escolas (E2 e E5) com crianças do 1º ao 3º ano (seis turmas), mostrando-se efetiva em todas. Durante as reflexões, os alunos puderam diferenciar a capacidade da audição e a elaboração conceitual do que se ouve, decodificação da informação. Uma das regras retomadas pelos monitores foi: *'quando um fala, o outro escuta'*. Com a história, estabeleceram-se os combinados sobre o momento adequado de falar, e estabeleceram sinalizações para o início da fala (levantar a mão, esperar o monitor olhar para ele), a seleção do que se fala (conteúdo, forma de apresentação – treino de assertividade) estruturação dos argumentos (o que é importante falar) e momento correto de se falar (intervalo das atividades, sinalização do monitor ou da professora, quando o outro não está falando, quando solicitado).

História 5. Desculpe-me (LEGRAND, 2007)

Nas interações sociais, por vezes, alguns comportamentos de escolares desagradam os colegas. Para perceber isso, é necessário colocar-se no lugar do outro, perceber o que o deixa triste, ter coragem de reconhecer o erro e pedir

desculpas. Para as crianças, parece muito importante quando esse pedido de desculpas não só é sincero como aponta para a negativa de intencionalidade em ferir o outro: *‘me desculpe, não queria lhe machucar... derrubei seu lápis sem querer – foi mal...’*

Saber admitir que está errado, entre os alunos, gera condições de novas aproximações entre os colegas, manutenção da amizade, participação das brincadeiras e atividades. Às vezes o professor também erra em relação ao aluno e, neste caso, parece ser mais difícil pedir desculpas, talvez pelo receio de perder a autoridade. No entanto, é um modelo importante a ser oferecido nas relações sociais escolares.

A história *Desculpe-me*, embora apresentada em um livro infantil e de poucas páginas, foi bem conduzida para diferentes faixas etárias (1º ao 5º ano), fortalecendo as regras estabelecidas em sala de aula e retomando a importância de respeitar o outro.

HISTÓRIAS COM ÊNFASE NA COMUNICAÇÃO E AUTO-ADVOCACIA

A capacidade de saber defender-se sem a intervenção de outro, neste texto denominada auto-advocacia, requer importantes habilidades da área de comunicação: fazer pedidos, manifestar seus desejos e necessidades de forma adequada, argumentar e defender seu ponto de vista. Essas habilidades foram destacadas nas histórias de número seis a oito.

História 6. A Raposa e o Galo (BELLI, 2009)

É uma das fábulas comuns, disponível em livros acessíveis e inclusive em formato digital (www.dominiopublico.com.br). Foi trabalhada com alunos do 2º e 3º em uma das escolas do PHS. Na história, a raposa que deseja enganar o galo, acaba caindo em sua própria armadilha. O contexto da história foi trabalhado valorizando a importância da comunicação e de se falar a verdade. Os monitores perguntaram aos alunos quem seriam as ‘raposas’ que poderíamos encontrar. Neste contexto, refletiram sobre como se proteger de pessoas estranhas, que usam de falsas informações para conseguir o que querem. Essas pessoas podem estar em diferentes lugares, inclusive na internet. Os monitores apontaram a importância de sempre recorrer a um adulto de confiança (pai, cuidador, professores) quando perceberem a presença de alguma ‘raposa’. Falaram também da importância de não oferecer informações pessoais a essas pessoas, como local onde moram, número de telefone, nomes de pessoas e outros dados. Houve boa participação e compreensão dos alunos. Dessa forma, além

da comunicação, a história oportuniza condições para desenvolvimento de estratégias para saber defender-se.

História 7. O Lobo disfarçado (ROCHA, 2010, d)-

Com objetivos semelhantes aos da história 6, o Lobo disfarçado foi trabalhado com alunos das séries posteriores (4º e 5º ano, quatro turmas). Foi efetivo para estabelecer a reflexão sobre a capacidade de defender-se e a comunicação. Nesta faixa etária, considerando-os já alfabetizados e com maiores condições de acesso às redes sociais, o cuidado em relação aos dados pessoais na internet foi mais enfatizado.

O disfarce foi discutido tentando quebrar a falsa impressão gerada pelos contos infantis de que as pessoas belas são boas e as bruxas seriam velhas e feias. A disfarce, pode de fato apresentar 'um lobo em pele de cordeiro'. Há pessoas bem vestidas, que falam bem, prometem coisas boas mas fazem coisas ruins. Reforçou-se a importância de não manter contato com pessoas estranhas sem o conhecimento de um responsável, principalmente quando essa pessoa pede segredo sobre o que fala ou faz e principalmente quando faz alguma ameaça. Valorizou-se a rede de apoio à criança, que poderá ser a família, os agentes escolares, conselhos tutelares e outras instâncias, responsáveis por fazer cumprir os direitos da criança e do adolescente. Nessa temática, a história 8 é apresentada como uma possibilidade de aprofundamento das discussões sobre a habilidade de auto-advocacia.

História 8. Inocente ou culpado: adaptada de Del Prette e Del Prette (2001).

Foi realizada em três escolas, com nove diferentes salas, sendo efetiva em todas elas. Fala sobre um homem que foi acusado injustamente e seria levado à morte. O veredicto foi escrito por um rei injusto, em dois papéis, devendo o acusado sortear um deles. No entanto, em ambos papéis o veredicto era CULPADO. Ao ouvir a história, as crianças eram estimuladas a encontrar uma alternativa para salvar aquele homem.

A realização desta atividade possibilitou a comunicação entre os pares, e na medida em que os alunos se colocavam no lugar da pessoa inocente, podiam refletir também sobre situações nas quais eram injustamente julgados e precisavam encontrar argumentos e estratégias para se defender e resolver problemas.

Ao final da história, os monitores contextualizaram situações do cotidiano escolar em que às vezes nos sentimos injustiçados. Falaram sobre a importância, nessas situações, de conversar, expressar seus sentimentos de desagrado, propor alternativas para resolução do problema. Apontaram que, em alguns casos,

precisamos de mediadores, sendo oportuna a intervenção de um adulto (professor, pais e/ou cuidadores) para ajudar a encontrar uma alternativa que contemple todos os envolvidos. Para isso precisariam ser assertivos, saber argumentar, saber ouvir e, sobretudo, ser compreensivo para compreender e aceitar outros pontos de vista. Essa habilidade é uma das mais difíceis, mesmo para adultos.

HISTÓRIAS COM ÊNFASE NA EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

A expressão de sentimentos é uma tarefa difícil, mesmo para adultos. A maior dificuldade está em expressar o descontentamento, que muitas vezes é expresso de forma agressiva. As histórias de número nove a doze apontam algumas possibilidades de expressão, tanto dos sentimentos negativos como positivos.

História 9. Tenho medo, mas dou um jeito. (ROCHA,2009)

Esta história, usada a princípio com objetivos de socialização, possibilitou também a expressão de sentimentos negativos, disponibilizando aos alunos modelos de como expressar desagrado. Possibilitou, também, a busca de soluções criativas e seguras frente a situações novas que se mostram desafiadoras (iniciar um novo jogo, convidar alguém para brincar, pedir ajuda, resolver problemas).

Nessa temática, é importante refletir que o medo é comum às pessoas, desde que não as impeça de realizar atividades importantes para sua vida. Exemplo: posso ter medo de pular de asa delta e talvez nunca precise pular. Mas se tiver medo de participar de uma brincadeira que gostaria muito, ou dizer algo que sinto ou penso, a consequência será desagradável, pois sou privado de algo importante. Histórias como essa precisam ser revertidas a partir da aprendizagem de novas formas de enfrentamento.

História 10 - .A Raposa e as Uvas (ROCHA, 2010, b)

Está fábula ilustra para as crianças o conceito de inassertividade. A raposa, frustrada por não conseguir as uvas, desdenha dizendo que estão verdes. O contexto da história, da forma conduzida pelos monitores, incentivou os alunos a relatar momentos em que não obtiveram aquilo que gostariam (perder no jogo, ficar fora da brincadeira, não ser o ajudante do dia escolhido entre outras). Expressar seu desagrado de forma assertiva, propicia o engajamento na resolução do problema atual ou planejamento de estratégias futuras para ser bem sucedido da próxima vez. É ensinar o aluno a analisar as consequências produzidas pelo seu comportamento, sem negligenciar seus sentimentos. Os alunos do 3º e 4º ano, de duas escolas, mostraram boa adesão e participação da atividade.

História 11. Coração Ferido (VERSURI, 2012).

Esta história foi trabalhada na escola E6, com alunos do 3º, 4º e 5º ano, sendo mais efetiva com crianças do 5º ano.

Certo homem estava para ganhar o concurso do coração mais bonito. Seu coração era lindo, sem nenhuma ruga, sem nenhum estrago. Até que apareceu um velho e disse que seu coração era o mais bonito pois nele havia muitas marcas. Vários comentários surgiram, do tipo: *Como seu coração é o mais bonito, com tantas marcas?* O bom velhinho, então explicou que por isso mesmo seu coração era lindo. Aquelas marcas representavam sua vivência, as pessoas que ele amou e que o amaram. Finalmente todos concordaram, que o coração do moço, apesar de lisinho, não tinha a experiência do velho. (VERSURI, 2012).

Ao final da contação os alunos discutiram sobre a importância dos relacionamentos interpessoais e da convivência com os colegas e da gratificação que isso gera no ambiente escolar. Após a discussão os alunos confeccionaram corações com folha de sulfite e dentro colaram figuras de revistas representando sentimentos e pessoas que consideraram importantes.

História 12. O homem que amava caixas (KING, 2006):

Esta história foi utilizada em duas escolas, com seis diferentes turmas, sendo mais efetiva em uma delas (alunos de 4º e 5º ano). A história fala sobre um homem que demonstrava o amor à sua filha construindo diferentes caixas para ela. Buscou-se favorecer condições para a participação de todos os alunos durante a contação das histórias, utilizando falas: *o que vocês acham que aconteceu? Será que ele não sabia fazer carinho? Se fosse você, como se sentiria?* As questões possibilitaram reflexões sobre as diferentes formas de expressão de afeto e demonstração de carinho, dando origem a outras dinâmicas, como: o que você gostaria de oferecer ao amigo que não precisasse comprar. A partilha dos presentes, escritos ou desenhados em papel, possibilitou a expressão de sentimentos entre os pares, monitores e professoras. Quando os alunos não sabiam como expressar, os monitores davam exemplo, escreviam na lousa, pediam sugestão ao amigo.

Ao final, os monitores solicitavam que essa troca de carinhos fosse estendida também a amigos e familiares fora da escola.

HISTÓRIAS COM ÊNFASE NA COLABORAÇÃO

Segundo Del Prette e Del Prette (2001) a colaboração é uma das habilidades mais complexas, justamente por requerer o desenvolvimento de outras habilidades. Pressupõe-se que uma pessoa que apresenta bom repertório de socialização, comunicação, expressão de sentimentos e auto-advocacia, entre outras habilidades,

tenha melhores condições de apresentar comportamentos cooperativos. As condições para observação e desenvolvimento desta habilidade requerem atividades coletivas, boa argumentação, capacidade de fazer e lidar com críticas e disponibilidade para contribuir para resolução de problemas coletivamente.

Também considera-se como pré-requisito para colaboração, que a pessoa consiga cuidar bem de suas próprias coisas, ter condições de socializá-las e, posteriormente, cuidar bem do que é do outro e zelar por interesses coletivos. As histórias de 13 a 15 tiveram por objetivo a reflexão sobre o cuidado (pessoal e coletivo), e a partilha.

História 13. Se os objetos falassem (GRESSLER, 2002)

A história apresenta a importância da organização e cuidado com os objetos. Os monitores conduziram as discussões de acordo com o ano escolar dos alunos, remetendo-os à responsabilidade e cuidado de seus objetos escolares, o cuidado com a carteira e cadeira onde sentam, com a sala de aula e escola como um todo. Os alunos comprometeram-se em 'fiscalizar' o comportamento dos colegas, promovendo um ambiente limpo e bem cuidado. Foram ampliadas as discussões para o cuidado também da casa e do planeta. O conceito de ambiente foi refletido, percebendo-se também como parte do mesmo. Por isso, falaram também sobre autocuidados, higiene pessoal, cuidado alimentar, como estratégias importantes para manutenção da saúde. Os monitores chamaram atenção para lembrar que nosso corpo não precisa só de higiene e alimentação, mas que precisamos de carinho e cuidado. Por isso, reafirmaram o compromisso de manifestar carinho e afeto por onde passam: fazer elogios, cumprimentar as pessoas, distribuir sorrisos e gestos de carinho e amizade.

História 14 – É meu, não empresto! (LLEWELLYN, 2002)

Esta história possibilitou o aprofundamento das questões discutidas na história número 5 (para turmas que já haviam ouvido a história) ou uma alternativa ao tema (turmas novas). A discussão resultou em vivências de socialização e colaboração entre os alunos. Depois da história, trabalharam em grupos com atividade de quebra cabeça. Cada grupo tinha uma peça do quebra cabeça que estava com outro grupo. Quando não conseguiram terminar a monitora disse: '*será que eu coloquei alguma peça no saquinho errado*'? Essa foi a dica para procurarem em outros grupos, oferecer a peça que tinham a mais e localizar a peça de seu jogo.

Após a dinâmica, os monitores retomaram a história, falando sobre a importância de partilhar, emprestar e colaborar com os amigos.

História 15. Bibi! Compartilha suas coisas- (ROSAS, 2010)

A vivência com grupos escolares oportuniza situações em que objetos passam a ser partilhados. No entanto, a forma como essa partilha é estabelecida nem sempre é bem sucedida. Emprestar objetos não é uma tarefa fácil para os alunos. Por vezes, eles emprestam quando não gostariam de emprestar, prejudicando-se por não receber o material de volta, em tempo hábil para utilizá-lo ou até mesmo chegam a recebê-lo estragado. Emprestar nestas condições seria agir de modo passivo, não expressando o que verdadeiramente sente. Por outro lado, emprestar objetos quando o aluno não necessita usá-los ou que possa esperar, estabelece uma condição de partilha e proximidade com o colega, estabelecendo relações de confiança e amizade. O colega, por sua vez, precisa atentar-se em cuidar bem daquilo que não é seu, devolver em bom estado, agradecer e também tornar-se solidário, quando solicitado ou quando perceber que o outro precisa. Além dos objetos escolares, os alunos chegaram a relatar também sobre a partilha do lanche. A história da Bibi oportunizou a reflexão sobre estas situações, sendo trabalhada em duas escolas, com quatro turmas, mostrando-se mais efetiva para alunos do primeiro ciclo.

CONCLUSÕES

A contação de histórias no ensino fundamental mostrou-se como instrumento efetivo para o desenvolvimento das habilidades sociais previstas no PHS proposto pelo grupo. Embora o PHS em seu modelo originalmente previsto não tenha se restringido a contação de histórias, a análise das histórias selecionadas pelos monitores aponta ser possível trabalhar as habilidades de socialização, comunicação, expressão de sentimentos, auto-advocacia e colaboração. Considerando que o PHS visou também empoderar o professor em sua prática educativa para o desenvolvimento de habilidades sociais e melhora de desempenho acadêmico, a contação de história, entre todas as vivências realizadas, é a que mais se aproxima da prática docente, sendo um ótimo ponto para o professor, no momento em que os monitores não estão mais em sala de aula.

Na medida em que os monitores provocavam discussões sobre diferentes contextos sociais, tiveram a oportunidade de valorizar e promover os comportamentos habilidosos que deveriam ser estendidos também a outros ambientes. Essa generalização, em futuros trabalhos, poderá ser avaliada, referendando o alcance da ação.

As histórias se mostraram efetivas para chamar a atenção dos alunos, desenvolvendo a habilidade de ouvir, interpretar, manter-se concentrado, discutir, fazer apontamentos com o cotidiano e analisar o próprio comportamento. Aos

professores, estabeleceram modelos de interação que partem de conteúdos passíveis de serem trabalhados e habilidades importantes para a aprendizagem. Houve melhora da habilidade de falar em público, fazer críticas e a de aceitar opiniões diferentes. Ao defender seu ponto de vista, os alunos exercitaram a habilidade de defender seus direitos, desejos, sentimentos e necessidades.

Por meio dessa experiência se percebeu que a contação de histórias pode ser uma aliada no desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que é uma forma de explicitar regras, dar modelo de respostas adequadas em diferentes situações, esclarecer sobre a importância de ser habilidoso socialmente e promover uma convivência satisfatória com todas as pessoas que fazem parte do cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BARBOSA, C.J.; SANTOS, L.R. da S. Contação de histórias para crianças dos anos iniciais. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n 3, p.23-33, jul/dez 2009.
- BARCELLOS, G. M. F.; NEVES, I. C. **A hora do conto: da fantasia ao prazer de ler**. Porto Alegre: Sagra, 1995.
- BELLI, R. **A raposa e O galo**. La Fontaine-coleção fábulas encantadas. Blumenau-SC: Editora Todolivro, 2009.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Tolerância e respeito às diferenças: efeitos de uma atividade educativa na escola. **Psicologia Teoria e Prática**, v. 14, n 1, 168-182, 2012.
- FEELY, J. **Ouvindo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- GREISLER, L. A. **Se os objetos falassem**. Campo Grande: Lori Alice Gressler, 2002.
- KING, S.M. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-book, 2006.
- LEGRAND, A. **Desculpe-me**. Belo Horizonte: Editora Soler, 2007. (Coleção pequenas lições)
- LLEWELLYN, C. **É meu! Não empresto!** Aprendendo sobre generosidade. Tradução Irami B. Silva. São Paulo: Scipione 2002.
- NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.
- ROSAS, A. **Bibi! Compartilha suas coisas**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.
- ROCHA, R. **A pantera e a raposa**. São Paulo: Editora moderna, 2010a
- ROCHA, R. **A raposa e as uvas**. São Paulo: Editora moderna, 2010b
- ROCHA, R. **O leão e o rato**. São Paulo: Editora moderna, 2010c
- ROCHA, R. **O Lobo disfarçado**. São Paulo: Editora moderna, 2010d

ROCHA, R. **O rato do campo e o rato da cidade**. São Paulo: Editora moderna, 2010e

ROCHA,R. **Tenho medo mas dou um jeito**, São Paulo:Editora Salamanca. 2009.

VERSURI, J.C. Coração partido. Disponível em

http://dinamicasinterpessoais.blogspot.com.br/2008/07/dinmicas_14.html. Acesso em:
10 mar. 2012.

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS- MODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO

*Rosangela Aparecida Ramos de Lima¹
Vânia Moreira Lino²*

INTRODUÇÃO

A globalização é um fenômeno, caracterizado por grandes transformações a nível mundial, nas relações entre os Estados-nação, na economia e na revolução tecnológica, de forma gradual em diferentes espaços. O processo da globalização nos mostra que estamos diante de uma realidade multifacética, de dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas relacionadas entre si de modo complexo. Com isso é possível identificar que as explicações mono-casual e as interpretações monolíticas desse fenômeno são inadequadas. As reflexões acerca das transformações originárias do processo global, contribui para analisar e compreender o papel da educação enquanto formadoras de cidadãos que atuarão de forma crítica e consciente na sociedade

METODOLOGIA

Este estudo constitui-se de uma revisão de literatura especializada, realizada no período de janeiro de 2012 a março de 2013, através de livros e periódicos, além de utilização de artigos publicados on-line através de acesso à internet.

Os critérios utilizados para inclusão dos estudos foram a abordagem da educação no conceito de globalização.

Em seguida, foram estudados e analisados os principais parâmetros no advento da globalização, no contexto social, econômico e político, e suas influências no âmbito educacional.

DISCUSSÃO

Para Santos (2003), a globalização não deve ser reduzida apenas na sua dimensão econômica, é de suma importância analisar de forma igual às dimensões sociais, políticas e culturais. Para ele o conceito de globalização diz respeito aos graus de intensidade produzidos no conjunto das relações sociais e na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais.

¹rosangelaramos33@hotmail.com

²vanilino_@hotmail.com

A desigualdade de poder no interior dessas relações (as trocas desiguais) afirma-se pelo modo como as entidades ou fenômenos dominantes se desvinculam dos seus âmbitos ou espaços e ritmos locais de origem, e, correspondentemente, pelo modo como as entidades ou fenômenos dominados, depois de desintegrados e desestruturados, são revinculados aos seus âmbitos, espaços e ritmos locais de origem.

Neste duplo processo, quer as entidades ou fenômenos dominantes (globalizados), quer os dominados (localizados) sofrem transformações internas. Mas enquanto as transformações dos fenômenos dominantes são expansivas, com o objetivo de ampliar âmbitos, espaços e ritmos, as transformações dos fenômenos dominados são retrativas, desintegradoras e desestruturantes. A desterritorialização, desvinculação local e transformação expansiva, por um lado, e a reterritorialização, revinculação local e transformação desintegradora e retrativa, por outro, são as duas faces da mesma moeda, na globalização.

Assim como diz Octávio Ianni (1998), a desterritorialização é uma característica essencial da sociedade global em formação, diferente da sociedade nacional, ela se forma em um processo mais intenso e generalizado. Moldando estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacional, sem nenhuma referência específica de lugar, região ou nação. Para ele a desterritorialização não se aplica somente às corporações transnacionais e mercados monetários, mas sim a grupos étnicos, ideológicos e movimentos políticos que atuam transcendendo fronteiras e territórios específicos.

É importante ressaltar que nesse contexto as ciências sociais devem acompanhar este movimento no que tange as multinacionalidades da sociologia, a economia, da ciência política, da antropologia, a história, a geografia, a psicologia, a psicanálise e outras. Para isso é preciso existir uma interação entre os intelectuais, linhas de pesquisa e pensamento, instituições de ensino e investigação. No âmbito da sociedade global o método comparativo adquire uma ampla vigência na esfera da mundialização, produzindo novos conhecimentos para problemas teóricos novos. Não se trata de abandonar o patrimônio teórico conhecido, mas que eles devem ser desenvolvidos e renovados. Necessitam ser reformulados para a problemática atual.

A partir de agora os problemas dependem não só de micro ou macro-interpretações e sim metainterpretações, para atender uma sociedade com realidades sociais num âmbito internacional, mundial, global.

Uma das características de dominação na globalização segundo Santos (2003), é o pensamento linear e consensual, longe disso nos é apresentado uma série de conflitos entre os diferentes grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. Enfim, prevalecendo o campo hegemônico nas suas divisões internas, com base no consenso entre os seus membros mais influentes.

A globalização econômica é sustentada pelo consenso econômico neoliberal cujas três principais inovações institucionais são: restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objetos de propriedade intelectual; subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Um fator preponderante deste consenso, é que as receitas devem ser aplicadas ora com extremo rigor, ora com alguma flexibilidade.

No domínio da globalização social, o consenso neoliberal é de que o crescimento e a estabilidade econômica assenta na redução do custo salarial, para liberalizar o mercado de trabalho, reduzindo o direito laboral, proibindo a indexação do salário ao ganho de produtividade e o ajustamento em relação ao custo de vida, controlando a legislação sobre salário mínimo, com objetivo de impedir "o impacto inflacionário dos aumentos salariais".

A contração do poder de compra interno que resulta desta política deve ser suprida pela busca de mercados externos. A economia é, assim, dessocializada, o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência. Os pobres são os insolventes (o que inclui os consumidores que ultrapassam os limites do sobre endividamento).

A nova divisão internacional do trabalho, conjugada com a nova economia política "pró-mercado", trouxe também algumas importantes mudanças para o sistema interestatal, a forma política do sistema mundial moderno. Por um lado, os Estados hegemônicos, por eles próprios ou através das instituições internacionais que controlam (em particular as instituições financeiras multilaterais), comprimiram a autonomia política e a soberania efetiva dos Estados periféricos e semiperiféricos com uma intensidade sem precedentes, apesar da capacidade de resistência e negociação por parte destes últimos. Por outro lado, acentuou-se a tendência para os acordos políticos interestatais (União Europeia, NAFTA, MERCOSUL).

Nas últimas três décadas a atenção sociológica tem uma base empírica bem específica. Acredita-se que a intensificação dramática de fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, ideias e informação originou convergências, isomorfismos e hibridizações entre as diferentes culturas nacionais, sejam elas estilos arquitetônico, moda, hábitos alimentares ou consumo cultural de massas. Contudo, a maior parte dos autores sustenta que, apesar da sua importância, estes processos estão longe de conduzirem a uma cultura global.

Sob as condições da economia mundial capitalista e do sistema interestatal moderno, parece haver apenas espaço para as culturas globais parciais. Parcial, quer em termos dos aspectos da vida social que cobrem, quer das regiões do mundo que abrangem. Nas atuais circunstâncias, só é possível visualizar culturas globais pluralistas ou plurais.

A pluralidade de discursos sobre a globalização mostra que é imperioso produzir uma reflexão teórica crítica da globalização e de fazê-lo de modo a captar a complexidade dos fenômenos que ela envolve e a disparidade dos interesses que neles se confrontam.

A proposta teórica apresentada por Santos, (2003) confere a esse período histórico três contradições numa especificidade transicional:

A primeira contradição é entre globalização e localização. O tempo presente surge-nos como dominado por um movimento dialético em cujo seio os processos de globalização ocorrem de par com processos de localização. De fato, à medida que a interdependência e as interações globais se intensificam, as relações sociais em geral parecem estar cada vez mais desterritorializadas, abrindo caminho para novos *direitos às opções*, que atravessam fronteiras até há pouco tempo policiadas pela tradição, pelo nacionalismo, pela linguagem ou pela ideologia, e freqüentemente por todos eles em conjunto. Mas, por outro lado, e em aparente contradição com esta tendência, novas identidades regionais, nacionais e locais estão a emergir, construídas em torno de uma nova proeminência dos *direitos às raízes*. Tais localismos, tanto se referem a territórios reais ou imaginados, como a formas de vida e de sociabilidade assentes nas relações face-a-face, na proximidade e na interatividade.

A segunda contradição é entre o Estado-nação e o não-Estado transnacional. A análise precedente sobre as diferentes dimensões da globalização dominante mostrou que um dos pontos de maior controvérsia, nos debates sobre a globalização, é a questão do papel do Estado na era da globalização. Se, para uns, o Estado é uma entidade obsoleta e em vias de extinção ou, em qualquer caso, muito fragilizada na

sua capacidade para organizar e regular a vida social, para outros, o Estado continua a ser a entidade política central, não só porque a erosão da soberania é muito seletiva, como, sobretudo, porque a própria institucionalidade da globalização - das agências financeiras multilaterais à desregulação da economia - é criada pelos Estados nacionais. Cada uma destas posições capta uma parte dos processos em curso.

A terceira contradição, de natureza político-ideológica, é entre os que vêm na globalização a energia finalmente incontestável e imbatível do capitalismo e os que vêm nela uma oportunidade nova para ampliar a escala e o âmbito da solidariedade transnacional e das lutas anticapitalistas. A primeira posição é, aliás, defendida, tanto pelos que conduzem a globalização e dela beneficiam, como por aqueles para quem a globalização é a mais recente e a mais virulenta agressão externa contra os seus modos de vida e o seu bem estar. Estas três contradições condensam os vetores mais importantes dos processos de globalização em curso.

Portanto, Santos (2003) propõem a globalização como um sistema mundial em transição, onde contém em si o sistema mundial velho em processo de profunda transformação, e um conjunto de realidades emergentes que podem ou não conduzir a um novo sistema mundial, ou a outra qualquer entidade nova, sistêmica ou não.

Para Giddens (1993, p.69), a globalização é “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distancia e vice-versa”. Destaca que se trata de um processo dialético, pois “os acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anverso às relações muito distanciadas que as modelam”.

Nas discussões suscitadas por ele, contém duas perspectivas teóricas: A primeira delas são as relações internacionais, onde os Estados-nação são atores, envolvendo-se entre si na ordem internacional. A segunda é a teoria do “sistema mundial” esta parte de uma distinção entre a era moderna e a pré-moderna. Compreende que as economias mundiais existiam antes do tempo moderno. Contudo, “estavam centradas em grandes estados imperiais e desde o início dependente das relações entre estados” (p. 72). O advento do capitalismo gera uma ordem genuinamente global em seu objetivo, baseada mais no poder econômico que no político.

As Dimensões da globalização na economia capitalista mundial, Giddens destaca que se os Estados-nação são os principais atores dentro da ordem política global, as corporações são os agentes dominantes dentro da economia mundial.

Como essas companhias dependem da produção para ter lucro, a disseminação de sua influência acarreta uma extensão global de mercados de bens e capitais. Contudo, a economia mundial capitalista não é apenas um mercado de bens e serviços: ela também envolve a transformação da força de trabalho em mercadoria. Esse processo é repleto de desigualdades globais.

Já para Octavio Ianni (1998), a globalização desafia as ciências sociais para uma nova epistemologia. A sociedade global apresenta desafios empíricos e metodológicos, ou históricos e teóricos, que exigem novos conceitos, outras categorias, diferentes interpretações. Ocorre que a sociedade global não é a mera extensão quantitativa e qualitativa da sociedade nacional. Ainda que esta continue a ser básica, evidente e indispensável, manifestando-se inclusive em âmbito internacional. É inegável que a sociedade global se constitui como uma realidade original.

A globalização do mundo pode ser vista como um processo histórico-social de vastas proporções, abalando mais ou menos drasticamente os quadros sociais e mentais dos indivíduos e coletividades, categoria ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos.

Com a Globalização acontece o desenraizar das pessoas, das coisas e das ideias, sem prejudicar suas origens, marcas de nascimentos ou determinações primordiais, algo que são claro ou indiferente. Apesar das marcas originais, tudo tende a desenraizar-se além das fronteiras, das nacionalidades, dos hinos, bandeiras, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas. Nesse contexto predomina o espaço global em um tempo presente. Caracterizando um novo processo chamado de desterritorialização, essencial na sociedade global em formação.

Segundo Ianni (1998), as características presentes na sociedade global, suas configurações e movimentos são:

Primeiro, desde o início constituído como uma totalidade problemática, complexa e contraditória, aberta em movimento. Está impregnada e atravessada por totalidades também notáveis e às vezes decisivas, ainda que subsumidas formal ou realmente pela totalidade mais ampla, abrangente, global, compostas por: Estado-nação, bloco geopolítico, sistema econômico regional, grande potência, empresa transnacional, ONU, FMI, Banco Mundial, indústria cultural e outras; também tribo, nação, nacionalidade, etnia, religião, língua, cultura e outras realidades também fundamentais.

Segundo, é notório na sociedade global, o cenário amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório. A dinâmica do todo não se distribui similarmente para todos. As partes, enquanto distintas totalidades também notáveis, consistentes, tanto produzem e reproduzem seus próprios dinamismos como assimilam diferencialmente os dinamismos provenientes da sociedade global, enquanto totalidade mais abrangente. Também por isto a globalização não significa nunca homogeneização, mas diferenciação em outros níveis, diversidades com outras potencialidades, desigualdades com outras forças.

Terceiro, na medida em que se constitui e desenvolve a sociedade global, como emblema de um novo paradigma das ciências sociais, alguns conceitos, categorias e interpretações podem tornar-se obsoletas, exigir reelaborações ou ser articulados com novas noções suscitadas pela reflexão sobre a globalização.

Quarto, nos horizontes abertos pela sociedade global, a história universal deixa de ser uma fantasia, metáfora ou utopia. Na medida em que se organiza e movimenta, as histórias das nações e nacionalidades inserem-se de forma cada vez mais dinâmica nos movimentos da história universal. As nações e as nacionalidades continuam a desenvolver-se com ritmos marcados por suas singularidades, tradições, forças, dinâmicas, historicidades, míticas. Simultaneamente, no entanto, umas e outras são influenciadas pelos andamentos da história universal.

Quinto é no âmbito da sociedade global, com sua economia política, dinâmica sócio-cultural, historicidade complexa e contraditória, que se concretizam as possibilidades do pensamento global. Enfim, para Ianni com o processo de globalização na posmodernidade, começa uma nova história, abrindo outras perspectivas para modernidade.

Frente a esse problema social é fundamental a criação de um direito internacional, com capacidade de governar sem romper com as tradições nacionais; reestruturar a cidadania entre os estados nacionais, de modo a evitar o complexo de inferioridade entre os cidadãos e sua nacionalidade de origem; promoção de uma cultura aberta com possibilidade de integração sem destruição cultural; a despotencialização dos radicalismos intelectuais e políticos.

GLOBALIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Na atual conjuntura é preciso uma nova forma de pensar e por em prática os valores básicos da sociedade, quando nos referimos ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, à igualdade, à liberdade e o reconhecimento das diferenças.

As discussões suscitados pelos autores dá margem para uma reflexão crítica com o desafio centrado nas ciências sociais e na filosofia. Logo para nós sujeitos desse processo é necessário, assim com diz Castro-Gómez:

desestruturar uma série de categorias binárias que já são conhecidas por todos, como as teorias da dependência e as filosofias da libertação, não sendo mais possível conceitualizar as novas configurações de poder com essas teorias retrogradadas (colonizador versus colonizado, centro versus periferia, Europa versus América Latina, desenvolvimento versus subdesenvolvimento, opressor versus oprimido). (CASTRO-GÓMEZ, 1993, p.159)

Nesse sentido é necessário criar novas agendas de estudos pós-coloniais que poderão contribuir e revitalizar a tradição de um teoria crítica em nosso meio.

É de suma importância que nos debates políticos e nos diversos campos das ciências sociais se compreendam o neoliberalismo como um modelo civilizatório com um discurso hegemônico. Contudo o campo hegemônico atua sobre a base de um consenso de seus membros mais influentes conhecido como “consenso neoliberal” ou consenso de “Washington” que hoje em dia se encontra relativamente debilitado em virtude dos crescentes conflitos no seu interior e da resistência que tem sido protagonizadas do campo subalterno ou contrahegemônico. No entanto foi o consenso neoliberal que trouxe até aqui as características dominantes da globalização.

Nos últimos séculos o pensamento ocidental tem uma longa história de naturalização da sociedade liberal como a forma mais avançada e normal da existência humana, portanto essa prerrogativa não é uma construção recente do pensamento neoliberal.

O pensamento científico moderno demonstra fortemente em especial nas expressões tecnocratas e neoliberais hoje hegemônica, descrevendo a naturalização das relações sociais, havendo uma concordância de que esse processo é espontâneo e natural ao desenvolvimento histórico da sociedade. De acordo com essa perspectiva a sociedade liberal constitui não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Nesse contexto nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida.

Para romper com as mais fortes formas de poder que são profundamente excludente e desigual do mundo moderno é preciso a desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Para tanto requer o

questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de legitimação dessa ordem social.

GLOBALIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Abrir bagagem sobre a globalização, pós-modernismo, promove novas tarefas e desafios para educação, traz a tona reflexões que conduzem para romper as barreiras, que impedem a evolução da cidadania, dos direitos humanos, dos valores éticos e morais, base necessária para a transformação da sociedade.

Diante das discussões sobre a globalização, a modernidade e pós modernidade fica claro os passos em que a sociedade avança e retrocede com variáveis diferentes. Existe a necessidade de analisar a história, para planejar o futuro com objetivo de contribuir para a emancipação social a partir do passado. A educação tem a capacidade de nortear objetivos e estratégias, que irão determinar o fim, com a capacidade de operar mudanças nas estruturas sociais.

A prática da interdisciplinaridade e a contextualização constituem-se uma exigência básica na sociedade contemporânea. Deve ser tomada como um imperativo dos mais importantes das novas condições da produção do conhecimento científico, como também das novas condições de ser e de estar no mundo em rede. Sua dimensão econômica, política e sociocultural não devem ser dissociadas, pois isso a descaracterizaria como tal.

Para deixarmos de lado uma educação que se prende a modelos, fragmentação do conhecimento a interdisciplinaridade e contextualização contribuem para o desenvolvimento do sujeito enquanto agente de transformação social.

É importante salientar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador das diversas disciplinas curriculares, onde os alunos aprendem a olhar um mesmo objeto com perspectivas diferentes.

A contextualização do conteúdo valoriza o cotidiano do aluno, mostra que aquilo que se aprende, em sala de aula, tem aplicação prática em sua vida. Permite ao educando sentir que o saber não é apenas um acúmulo de conhecimentos técnico-científicos, mas sim uma ferramenta que os prepara para enfrentar o mundo, permitindo-lhe resolver situações até então desconhecidas. O contexto dá significado ao conteúdo, isto porque o aluno vive num mundo regido pela natureza, pelas relações

sociais estando exposto à informação e a vários tipos de comunicação. Portanto, o cotidiano, o ambiente físico e social deve fazer a ponte entre o que se vive e o que se aprende na escola.

A fragmentação, a distância entre os conteúdos gera desinteresse dos alunos e produz uma aprendizagem não ser significativa. O sucesso da aprendizagem acontece quando há uma estreita relação entre o aluno e o objeto de estudo, onde ele é sujeito ativo no processo.

Sendo assim, o mundo globalizado exige mudanças na educação. Nesse contexto a interdisciplinaridade é um atributo importante nesse processo, porque ela propõe uma visão holística no planejamento das aulas, uma reflexão constante entre as áreas do conhecimento, contribuindo de maneira eficaz na tarefa de educar.

Não se devem esperar propostas, soluções salvadoras, nem extrair conclusões precipitadas de algum fracasso. A postura dos educadores diante das mudanças da sociedade deve ser: pensar, refletir, criticar e valorar, adquirindo uma consciência crítica que o homem supera seu pequeno espaço, abre-se a realidade do mundo das coisas, nos tempos passados, presente e naqueles que virão. Nesse sentido, a proposta da interdisciplinaridade e contextualização, a partir da reflexão, análise, avaliação de suas práticas vai encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais, que dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, existe, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural, por assim configurar suas distintas formas em determinados espaços-temporal.

A construção de uma sociedade diferente se forma, através de um diálogo crítico, que contemple os lugares geopolíticos das falas, dos saberes e das utopias tanto dos subalternos e de suas lideranças como do próprio intelectual da academia, de modo a situar o conhecimento e trazer transparência às opções éticas e políticas assumidas nessa parceria; Da Necessidade de integrar demandas por redistribuição, reconhecimento e representação na contestação às injustiças de gênero num mundo que se globaliza. Diante disso a educação sendo a mola propulsora da sociedade é capaz de romper as diferenças e segregações, possibilitando aos sujeitos, o pensar, o

fazer, o buscar, o equilibrar e especialmente formar uma consciência crítica no ser humano, tornando-o cidadão, em pleno exercício de sua dignidade.

A interdisciplinaridade na prática pedagógica é uma ferramenta que possibilita de forma significativa, o trabalho em sala de aula, pois integra as distintas áreas do conhecimento, promovendo o sucesso no processo ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago: Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (comp.): **La colonilidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993. p.145-161.

GIDDENS, Anthony: **Consecuencias de la modernidade**. Madri, Alianza Editorial, 1993. (Seciones, I, II, 7-79)

IANNI, Octavio: Metáforas de la globalización; Sociología de la globalización. In:

IANNI, Octavio: **Teorias de la globalización**. México. Siglo XXI, 1996.

IANNI, Octavio: "La desterritorialización"; "Los horizontes del pensamiento". In: IANNI, Octavio: **La sociedad global**. México, Siglo XXI, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa: **La caída del Ángelus Novus**: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. ILSA, Bogotá, 2003.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CAUSAS E CONJECTURAS

Vânia Moreira Lino¹

Rosângela Aparecida Ramos de Lima²

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil iniciou-se com um objetivo catequético, seu conteúdo cultural transportado de Portugal para a Colônia brasileira era destinado a uma minoria dos donos de terras e senhores de engenho, excluindo-se desse público as mulheres e os filhos primogênitos, os quais deveriam assumir a direção dos negócios da família. Até então, a educação era humanista, destinada a dar cultura geral básica, sem preocupação em qualificar para o trabalho e se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. De cunho literário e humanista, a educação servia apenas para dar brilho à inteligência dos desocupados sociais, ou seja, não tinha utilidade prática para uma sociedade fundada na agricultura e no trabalho escravo.

Mais tarde, na segunda metade do século XIX, o capitalismo industrial sente a necessidade de levar conhecimento a camadas cada vez mais numerosas, sendo esta a condição de sua sobrevivência, já que carecia de operários com condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Assim, a educação toma impulso e abrangência. Porém, é nessa massificação acelerada da educação brasileira que pode estar à gênese de seu fracasso, acompanhando, por conseguinte o processo de desprofissionalização docente. Alguns autores atribuem à feminilização do magistério a culpabilidade pela desvalorização profissional, outros, porém já não o fazem alegando que esse fenômeno não se pode atribuir a uma única causa.

A explicação para esse processo possivelmente transcenda à questão de gênero, podendo ser explicada também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada na ótica capitalista. Não necessitando, portanto, de qualificações específicas para desempenhar tal função, descaracterizou-se totalmente a profissão. Alguns autores, como Enguita, (1991) alegam que os professores vivem uma luta estabelecida entre o profissionalismo e a proletarização; outros, como Kreutz (1986) e Wenzel, (1994), afirmam que este fator está diretamente relacionado com o capitalismo e com a divisão do trabalho no interior da escola. O trabalho ora apresentado discute uma

¹vanilino_@hotmail.com

²Rosangelaramos33@hotmail.com

problemática que atinge a educação básica, dentre outras nações, especialmente do Brasil. Se trata da precarização ou proletarização do trabalho docente. Os trabalhos que seguem essa perspectiva (ARROYO, 1985; SÁ, 1986; SANTOS, 1989) partem do ponto de vista de que o professor é um trabalhador assalariado, que vem passando por um processo de desqualificação, de perda de prestígio e de controle sobre o seu processo de trabalho. Teve expropriado o seu saber e vem perdendo suas habilidades de ofício. Segundo essa visão, o docente foi destituído de sua autonomia. Não tem controle sobre os fins do seu trabalho e sobre os modos de execução dele. Enfim, a discussão abarca diversas possibilidades e conjecturas que estão diretamente ligadas aos docentes e conseqüentemente à qualidade de ensino ofertada por eles aos alunos da educação básica.

Definiu-se como objetivos conhecer o processo histórico de profissionalização docente no Brasil; realizar uma análise comparativa entre o docente e o trabalhador fabril sob a teoria da proletarização; compreender a coexistência de dois princípios contrários como: profissionalização e proletarização do trabalho docente; compreender os efeitos desses elementos (proletarização e profissionalização) para a conformação ou disciplinamento do trabalho docente, analisar as possíveis implicações desse processo para educação básica no Brasil.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho ora apresentado foi pesquisado em fontes secundárias, sendo, portanto uma pesquisa descritiva, teórica e documental.

O primeiro passo foi definir conceitualmente as variáveis teóricas para em seguida estabelecer o marco teórico específico. As dimensões ou bases se referem a Marx e Engels que se sustentam na teoria de proletarização e divisão do trabalho além de outros autores contemporâneos que fazem análises comparativas com a classe docente atual.

DISCUSSÃO

A massificação da educação no Brasil, a partir do século XIX trouxe consigo algumas das razões para a precarização do trabalho docente. Sua expansão nesse período provocou grande número de contratações de profissionais desqualificados, desvalorizando assim o trabalho do professor. Essa aceleração pode estar entre as razões do fracasso educacional, bem como a feminilização do magistério, que segundo alguns autores é a principal razão para a desvalorização ou proletarização da classe. Ademais o reflexo das mudanças políticas e econômicas como ingresso de inovações tecnológicas e organizacionais no processo produtivo, no final do século XX

no Brasil, e a introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências, causaram grandes impactos no mundo laboral e conseqüentemente na educação. Produziu um processo de precarização estrutural do trabalho, com aumento do desemprego, do trabalho temporário, da instabilidade, da parcialidade e da terceirização da mão de obra. A generalização desse processo culminou na desqualificação da força de trabalho, na intensificação da jornada e do ritmo laboral, na adoção do processo produtivo flexível e todo o seu corolário discursivo de multifuncionalidade, por necessidade de desenvolver diferentes tarefas e aumentar a qualificação, como estratégias para usufruir da capacidade intelectual e manual do trabalhador e proporcionar maior valorização do capital. Essas questões são duplamente vivenciadas na educação pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de formação de professores, afetando, sobremaneira, o trabalho docente.

Os debates sobre a figura do professor fazem parte de estudos que relembram a função docente, ocupada por pessoas, ora consideradas como mestre-de-ofício (ARROYO, 1985 apud HYPOLITO, 1997) ora como professor-artesão (SÁ, 1986), que atuavam muitas vezes como autodidatas e eram o centro do processo educativo, sem possuir, como lembra Hypólito, as características de um profissional com ocupação regulamentada legalmente pelo Estado. A partir de 1920, crescem as contratações de professores pelo Estado, e os mestres passam a ter as suas funções regimentadas e a tornar-se funcionários do governo. Na condição de assalariados, são submetidos a um processo de desvalorização profissional, à medida que a profissão vem sendo marcada pelos baixos salários e pela perda de prestígio e *status*. Em face disso, no final dos anos 70, nascem os sindicatos com o objetivo de defender as condições sociais e de trabalho dos professores nos mesmos moldes que as entidades sindicais de trabalhadores fabris. (HYPOLITO, 1997; FERREIRA Jr; BITTAR, 2006).

A influência dos órgãos externos à ação pedagógica, como Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio que são os principais promotores da globalização capitalista e do modelo neoliberal no setor da educação, se fazem evidentes em algumas concepções defendidas por esses organismos como a transferência da responsabilidade pela educação de qualidade apenas aos professores, pela meritocracia, pela terceirização da educação, pela contratação temporária de profissionais, oferta de formações emergenciais e sem qualidades aos profissionais que não possuem graduações, pela promoção do “ensino a distância e a baixo custo”

etc. Todo esse processo de desvalorização e precarização do trabalho docente incidem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem no interior das salas de aulas da educação básica.

O debate da tese da proletarização situa-se em torno de interpretações que, de uma forma, explicam o trabalho docente como caracteristicamente capitalista, ou como não capitalista e, de outra, descartam a polarização e buscam esclarecer o trabalho docente como síntese de relações sociais, considerando os professores como sujeitos participativos que se aliam a outros trabalhadores como prática de resistência, a exemplo da luta contra o regime militar nas manifestações sindicais da categoria.

Atualmente, se tem discutido muito sobre a precarização ou proletarização do trabalho docente, o que naturalmente, ainda há muito a ser discutido em relação às consequências do processo de reestruturação produtiva na educação. Entretanto o importante aqui é o trabalho do professor, especificamente os estudos que analisam essa categoria à luz das relações sociais de produção e discutem a tese da proletarização. De acordo com essa tese os profissionais vêm ao longo dos anos perdendo sua autonomia e se tornando condicionados a ações propostas e planejadas por organismos externos à realidade de seus alunos, tornando-os personagem de figuração no processo educacional. O seu trabalho vem sendo desqualificado em função de diversos fatores que os obrigam a cumprirem sua carga horaria em ambientes desestruturados, sem recursos, e com péssimos salários. A política neoliberal estimula a terceirização da educação, e todos os meios para transferir a responsabilidade do estado para organismos privados como, por exemplo, um dos princípios da proposta elaborada pela UNICEF, para reformulação das políticas de formação de professor. Uma reforma que tem como objetivo central diminuir o controle que os professores têm sobre o seu trabalho, tornando-os proletários e desintelectualizados, demonstra que esses profissionais estão sujeitos à constante ameaça de desqualificação e precarização. Parece-nos, assim, que o trabalhador da educação “carrega as marcas da condição proletária”. (BRAVERMAN, 1980, p.344). Vários autores (APPLE e TEITELBAUN, 1991; PUCCI et al., 1991; OZGA e LAWN, 1991; JÁEN, 1991; ENGUITA, 1991; COSTA,1995; FERREIRA, 2006; LÜDKE e BOING, 2007 ARROYO, 1985; SÁ, 1986; SANTOS, 1989) já se debruçaram sobre as semelhanças entre o trabalho de um professor, e de um proletário. Há um vasto e polêmico debate acerca deste assunto. As principais dúvidas que emergem a respeito desse tema, referem-se à compreensão do que é ser proletário e às razões que levam o professor a ser assim rotulado. Outros autores como Jaén (1991); Silva (1992)

refutam a tese da proletarização alegando que o professor possui certa autonomia em sala de aula, que ao menos nesse momento não há controle sobre seu trabalho e que por tanto não podem ser comparados aos proletários que não detém autonomia alguma e cujo trabalho é totalmente controlável. Ela afirma que os docentes sofreram uma proletarização ideológica, ou seja, perderam o controle sobre os fins do seu trabalho, mas a proletarização técnica, que se refere aos modos de execução do trabalho, não se efetivou completamente. Também refuta a ideia defendida pelos teóricos da proletarização de que os docentes não aceitam esse processo e resistem a ele. As críticas tecidas por Jaén (1991) à tese da proletarização enriquecem o debate sobre o trabalho docente e a questão da autonomia, especialmente por dividir a proletarização em ideológica e técnica, afirmando que se a primeira se efetivou, o mesmo não aconteceu com os professores, em relação à perda de controle sobre os modos de execução do trabalho. Todavia, Densmore (1987), refuta essa ideia. A autora realizou uma investigação sobre o trabalho docente em uma escola nos Estados Unidos e chegou à conclusão de que existe também uma proletarização no nível técnico nesse tipo de trabalho e que “a proletarização ideológica implica uma proletarização técnica” (p.153). Para a autora, até a ideologia do profissionalismo é uma forma de controlar os professores que, ao tentarem atingir as habilidades técnicas esperadas de um profissional, perdem outras habilidades mais importantes, assim como conhecimentos.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) identificam os professores como operariado. Segundo eles, há uma aproximação real dos professores com o proletariado, no que diz respeito às relações de trabalho e em seu processo de organização e de luta. No que se refere à questão da autonomia, no entanto, eles perceberam que o professor possui um grau de autonomia bem maior que um operário, pois reconhecem “que no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que no espaço das fábricas e dos serviços em geral”.

Para Apple (1995), os docentes estão sofrendo uma desqualificação cada vez maior devido à intrusão de procedimentos de controle técnico no currículo das escolas, levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução, ou seja, o processo de trabalho docente está se tornando sujeito à proletarização como tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações. Conforme análise de Wenzel (1994, p.20), a proletarização corresponde:

[...] a um determinado modo de organização do trabalho sob determinadas relações históricas de produção. A proletarização é a destruição do trabalhador ou produtor individual e a constituição ou

criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção. O que determina essas modificações são as condições objetivas materiais das forças produtivas, que historicamente possibilitam a constituição de uma nova organização de trabalho, que traz consigo consequências históricas determinadas para o homem e para a sociedade. Podemos dizer que proletarização corresponde a um determinado estágio de desenvolvimento da produção material sob relações capitalistas.

Como trabalhador coletivo (partícipe de um sistema), o indivíduo passa por um novo tipo de ajustamento ao trabalho, à produção, se transformando em parte da engrenagem produtiva. Significando que precisa cumprir horários, tempo e ritmo de trabalho, se adequar ao ambiente laboral e garantir assim a maior produtividade possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tem sido fácil deslindar as diversas faces da problemática que envolve a precarização do trabalho docente, suas condições históricas carecem de problematização e reflexão sistemáticas realizadas pelos próprios agentes envolvidos nesse processo e articuladas com outras categorias de trabalhadores.

Além da nossa avaliação incipiente de moralidade sobre os docentes que aderem e reproduzem esse sistema, o que torna mais difícil a tarefa de desmistificar o produtivismo é o fato de que ainda não compreendemos plenamente esse comportamento como uma das mais fortes dimensões da precarização do trabalho em geral e do trabalho docente em específico. Nesse contexto é de suma importância compreender os processos de precarização das condições objetivas e subjuntivas do trabalho docente na educação básica brasileira. Tal produtivismo representa a perda da autonomia intelectual, e do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital. O Brasil atualmente vive momentos de insegurança na educação, experienciando cotidianamente a desvalorização do trabalho docente. A política neoliberalista vem a qualquer custo impondo seus valores e jugulando os profissionais por meio de leis e regulamentações que tiram a autonomia desse trabalhador. A política da meritocracia, a exigência de altos índices educacionais, baixa remuneração, e falta de cumprimento das leis trabalhistas, obrigam o professor a filiar-se aos sindicatos em busca do cumprimento das obrigações governamentais, se comparando aos operários. É nesse contexto, que se faz relevante conhecer o processo histórico de profissionalização docente no Brasil, para que se compreenda a atualidade das categorias de profissionalização,

desprofissionalização, proletarização do trabalho docente, e para explicar a problemática atual do magistério.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Política, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, M.G. **Mestre educador, trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Tese. (Professor Titular) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1985.

BOGDAN, B. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora. Porto, 1994.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1974.

BUENO, B., CATANI, D.B., SOUSA, C.P. (Org.) **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FONSECA, S.G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 457p.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992

HYPOLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

HYPÓLITO, A.M. **Processo de trabalho docente**: uma análise à partir das relações de classe e gênero. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, 1994, Belo Horizonte: UFMG, 1994.

JAÉN, M.J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, jun. 1986.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul/dez. 1989.

- MASCARENHAS, Â. C. B.(Org.) **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.
- MELLO, G.N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1998
- MOREIRA, A.F.B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F.B. (Org). **Currículo: questões atuais**.São Paulo:Papirus,1997.
- NACARATO, A et al. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível: abrindo as cortinas. In: GERALDI, C.M, FIORENTINI, D e PEREIRA. E (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado Letras: ALB, 1998.
- NÓVOA, A. (Coord.) **Profissão professor**. 2.ed. Porto, PT: Editora Porto, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992
- PALHARES DE SÁ, N. **A profissão docente: do servidor público ao proletário**. 2000 Mimeo.
- PENIN, S. T. S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo**. São Paulo: Pioneira, 1969.
- PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R., SGUISSARD, V. O processo de proletarização dos trabalhadores. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.
- SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.57, p.20-29, maio 1986.
- SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- SALGUEIRO, A.M. **Saber docente y práctica cotidiana**. Barcelona: Octaedro, 1998.
- SANTOS FILHO, J.C.D; GAMBOA, S.G. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez,1997.
- SANTOS, O.J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, 1989.
- SAVIANI, DERMEVAL. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.
- SILVA, T.T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: O QUE PRODUZ e o que reproduz em educação: **ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TEIXEIRA, I.A. C. Ritos de passagem: o fazer do(a) trabalhador(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular). 1992. Dissertação (Mestrado)- faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1992.

ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS NA DISCIPLINA PRODUÇÃO GRÁFICA DE UM CURSO SUPERIOR DE DESIGN: UM ESTUDO DE CASO

Mariano Lopes de Andrade Neto¹

Eliana Marques Zanata²

Antonio Francisco Marques³

Paula da Cruz Landim⁴

INTRODUÇÃO

O profissional de Design é responsável pela definição das características funcionais, estruturais e estéticas de um produto, de um sistema ou de um meio de informação. Seu trabalho situa-se entre as demandas dos empresários e as reais necessidades dos usuários. Essa função requer do designer competência ao organizar um conjunto de conhecimentos no desenvolvimento de novos projetos. O ensino superior de Design no Brasil é considerado recente, tendo em vista que possui como marco inicial simbólico a criação da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI – no Rio de Janeiro em 1963. O currículo proposto para a ESDI se tornou um paradigma para o ensino de Design (COUTO, 2008, p.21) influenciando na criação do currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação em 1968.

Atualmente, o Ministério da Educação – MEC – estabelece nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004, p.02) que o curso de graduação em Design deve prover ao formando a capacitação para produzir projetos que observem “o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto sócio-econômico e cultural”. Juntamente com os objetivos estabelecidos nas Diretrizes, o Projeto Pedagógico do curso e o Plano (ou Programa) de Ensino, são parâmetros determinantes na formação dos profissionais desejados e por consequência no perfil do curso oferecido. Assim, a formação é resultado de um processo integrado, que envolve um percurso de aprendizagem desenvolvido nas disciplinas. No caso do estudo de uma determinada disciplina, o Plano de Ensino contém as informações específicas a serem investigadas, desde as metas e os conteúdos aos aspectos operacionais do planejamento pedagógico.

¹Doutorando; UNESP – Universidade Estadual Paulista, mlaneto@gmail.com

²Doutora; UNESP - Universidade Estadual Paulista; lizanatafc@gmail.com

³Doutor; UNESP - Universidade Estadual Paulista; amarques@fc.unesp.br

⁴Doutora; UNESP - Universidade Estadual Paulista; paula@faac.unesp.br

A condução do conteúdo exige a opção por estratégias didáticas apropriadas a cada unidade da disciplina ministrada pelo professor, todavia, não há modelos definitivos de metodologias. Consequentemente, vários autores (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; MALUSÁ e FELTRAN, 2003; PINHO et. al., 2008; GIL, 2010) destacam a importância do profissional docente com um perfil flexível, crítico e reflexivo, o qual contribui para superação das estratégias didáticas já ultrapassadas a partir de suas experiências em aula. Importa ressaltar que os docentes de Design raramente são formados para atuarem como professores, e se desenvolvem pedagogicamente pela experiência empírica. Assim, salienta-se a importância das reflexões acerca de estratégias de ensino utilizadas incluindo também os profissionais da Educação nessa discussão.

Quanto ao caso apresentado, tem-se como objeto uma disciplina de um curso de Design de uma universidade pública, o qual oferece duas diferentes habilitações: são 60 vagas para Design Gráfico (30 matutinas e 30 noturnas) e 30 para Design de Produto (noturnas). Em seu Projeto Pedagógico, consta como objetivo: “[...] formar um profissional a partir de uma base multidisciplinar. Esta visão permite que sua formação possa ser ampla e de livre acesso à informação quanto a sua práxis projetual e à pesquisa em design” (PROJETO, 2006, p.09). Ambas as habilitações têm a duração de oito semestres, cuja carga horária totaliza 2400 horas.

A disciplina selecionada – Produção Gráfica III – é ministrada no 6º semestre da habilitação de Design Gráfico, apresentando uma carga horária de 30 horas. Tem como objetivo “Capacitar o aluno à criação, planejamento gráfico e produção de projetos editoriais básicos, como os livros e os pré-livros” (PROGRAMA, 2012).

Definiu-se como objetivo deste estudo, registrar e analisar as estratégias didáticas empregadas em uma disciplina de um curso de Design localizado em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo por meio de uma pesquisa-ação. Para a análise, realizou-se o registro e a organização das estratégias adotadas durante o desenvolvimento da disciplina. Todavia, por se tratar de um procedimento complexo, considerado que as situações em sala de aula são sobrepostas e interligadas, estabeleceu-se como parâmetro de registro a linearidade de conteúdos proposta no Plano de Ensino da disciplina, ao invés da análise específica de aula a aula.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

Em todos os níveis da Educação, o planejamento do ensino visa criar condições para o processo de aprendizagem, evitando a improvisação empírica, determinando prazos e estabelecendo metas. No plano, estão renunciados os meios

para se atingir os objetivos do ensino, através de uma sucessão prevista e sistematizada de ações dos docentes e discentes. Apesar de algumas variações de nomenclatura, nele constam basicamente os seguintes componentes: Ementa; Objetivos; Conteúdos; Metodologia; Recursos didáticos; Avaliação do processo ensino-aprendizagem; Cronograma; e Indicação bibliográfica (MINGUILI e DAIBEM, 2008, p.136), sendo os objetivos, itens determinantes na seleção de estratégias didáticas. De acordo com Libâneo (1994, p.121) eles são “uma exigência indispensável para o trabalho docente [...]”, ou seja, são os principais parâmetros a conduzir as aulas, guiando a elaboração das atividades didáticas da disciplina.

Outro fator que interfere na escolha das estratégias é o nível de interação entre o professor e os alunos como também entre os próprios alunos, uma vez que tendo o ensino um caráter bilateral, o qual depende do interesse tanto do docente, ao ensinar, como do discente, ao apreender. Malusá e Feltran (2003, p.57) afirmam que o tipo de relacionamento estabelecido – mais formal ou informal – revela a opção pedagógica do professor e a direção que imprime à sua prática.

As relações interpessoais intervêm na motivação dos alunos para a aprendizagem e à medida que o professor desenvolve o seu curso, o retorno dos alunos quanto à sua prática permite realizar alterações no sentido de melhorar a qualidade da disciplina. A conquista da confiança pela proximidade e pelo respeito demonstrado ao aluno interfere na elaboração e na síntese do conteúdo tanto por parte dos docentes como por parte dos discentes ao promover o diálogo. Um ensino pela relação dialógica. Segundo Freire (2003, p.64), “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto”. Essa concepção dialógica de Freire (2003) se opõe ao modelo de educação bancária, em que prevalece a ideia de transferência de saberes, na qual o aluno não interage na aprendizagem, apenas recebe passivamente os conhecimentos pré-determinados e absolutos.

Por consequência, as estratégias didáticas ou o método adotado também devem considerar a facilidade de apreensão dos alunos, e devem ser revisados a partir da colaboração destes. Vasconcellos (1995 apud Pimenta e Anastasiou, 2002, p.214) propôs um método dialético de ensino composto por três momentos fundamentais: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a síntese do conhecimento; tal estratégia envolve uma participação mais ativa do discente no processo, uma postura que se aproxima do atual movimento cujo foco é a

aprendizagem do aluno para formar um indivíduo crítico e reflexivo. Libâneo (1994, p.160) discorre sobre cinco métodos de ensino-aprendizagem comumente empregados: a exposição pelo professor; o trabalho independente; a elaboração conjunta; o trabalho ou aprendizagem em grupo; e as atividades especiais.

O método de exposição pelo professor é um dos mais recorrentes na docência universitária, nele o conteúdo é explicado ou demonstrado pelo professor-ator e ao aluno é atribuído o papel de receptor, embora não necessariamente seja um papel passivo. Esta modalidade apresenta resultados satisfatórios ou até mesmo excepcionais, desde que adequadamente planejada. Todavia, como bem descrevem Pimenta e Anastasiou (2002, p.205): “Muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de mini-palestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto”. O segundo método – o trabalho independente – “consiste de tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador” (LIBÂNEO, 1994, p.163), o aspecto que se destaca nessa estratégia é o estímulo ao raciocínio individual sobre o conteúdo, porém, ela pressupõe que o discente já possui determinados conhecimentos necessários à realização da atividade. Gil (2010, p.175) propõe uma modalidade nesse sentido ao descrever a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a qual “Trata-se, portanto, de uma estratégia de ensino centrada no estudante, que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pelo seu aprendizado”.

O terceiro dos métodos destacados por Libâneo (1994, p.167) é a elaboração conjunta “uma forma de interação ativa entre professor e os alunos visando à obtenção de novos conhecimentos [...]”, bem como a fixação e consolidação destes por meio do diálogo. Esse método supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos, e demanda o domínio de conhecimentos básicos. O método do trabalho ou aprendizagem em grupo consiste basicamente em distribuir temas de estudos a grupos de alunos (LIBÂNEO, 1994, p.170). Este possui um caráter transitório, e tem finalidade de obter a cooperação dos alunos entre si na realização de tarefas. Como exemplos desta estratégia podem-se citar os debates e os seminários.

Sobre os seminários Gil (2002, p.171) afirma que são processos de discussão que auxiliam o discente no desenvolvimento de múltiplas habilidades – trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento, organização de ideias, comunicação, entre outras; motivos estes que justificam sua ampla aplicação. Entretanto, essa estratégia tem sido mal utilizada pelos docentes, ao passo que é

denominada de seminário qualquer apresentação feita em sala, vista muitas vezes como “apenas uma aula expositiva que é dada não pelo professor [...], mas sim pelos alunos” (GIL, 2010, p.172).

Como último método, Libâneo (1994, p.171) descreve as atividades especiais: “são aquelas que complementam os métodos de ensino e que concorrem para a assimilação ativa dos conteúdos”. Os meios e recursos materiais utilizados no ensino superior têm o objetivo de tornar a comunicação mais eficaz, como no caso dos recursos audiovisuais, que vão desde os desenhos no quadro até sofisticados equipamentos e programas de multimídia.

A opção pela estratégia didática adequada percorre essas informações apresentadas – o plano de ensino; seus objetivos; as relações interpessoais; os métodos conhecidos; e os meios para o ensino –, mas cabe reiterar que a reflexão do professor ao fim da aula ministrada oportuniza a avaliação dos procedimentos adotados, e um olhar retrospectivo sobre os acontecimentos, o qual permitirá a opção por modalidades mais efetivas para cada conteúdo.

METODOLOGIA

Para este trabalho optou-se pela pesquisa participante ou pesquisa-ação, o modelo adotado segue as ideias de Demo (1995, p.231) apud Shuczl (2003, p.204): “Não fazemos aqui distinção entre pesquisa participante e pesquisa-ação, porque nos parece que o compromisso com a prática é o mesmo em ambos”.

No contexto da pesquisa de participação, as observações e o registro das aulas na disciplina foram realizados durante o segundo semestre de 2012, relativos ao estágio docência de um aluno de doutorado da mesma instituição de ensino e com o efetivo envolvimento do docente responsável pela disciplina.

Com o acesso ao Projeto Pedagógico do curso e ao Plano de Ensino foi possível conhecer os objetivos dos conteúdos propostos, e estes forneceram o direcionamento das discussões, centradas nas estratégias didáticas. Tendo em vista a complexidade do registro integral de todos os aspectos das mais de 30 horas de aulas ministradas definiu-se como unidade de análise cada conteúdo do Plano de Ensino da disciplina.

Por meio dos referenciais teóricos selecionados identificaram-se as estratégias utilizadas para o ensino nos diferentes conteúdos. Durante a descrição houve especial atenção aos seguintes critérios estabelecidos: conteúdo, estratégias, recursos, interação. E posteriormente a adequação dessas estratégias a luz dos objetivos do Plano de Ensino foram discutidas. Para a obtenção dos dados, além da observação

presencial do pesquisador, foram realizadas anotações durante as aulas, entrevistas informais com o professor responsável pela disciplina, solicitados todos os materiais de aula do período, e por fim, os resultados já organizados foram submetidos ao próprio professor para averiguação.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A disciplina Produção Gráfica III é oferecida para a habilitação em Design Gráfico – matutino. Foram 16 aulas ministradas com carga horária de duas horas semanais. A disciplina integra um conjunto de conteúdos abordados ao longo do curso, onde há o acúmulo do conhecimento específico. Em seu Plano de Ensino o conteúdo programático é sintético e apresenta em três tópicos de assuntos básicos (Quadro 01):

Quadro 1 – Apresentação do conteúdo programático

Conteúdo	
Tópicos	Unidades
I. Design do Livro	Projeto Gráfico do livro convencional
	Projeto Gráfico de livros alternativos
	Pré-livros
II. Produção Gráfica	Planejamento gráfico editorial
III. Elementos básicos do Design Gráfico	

Fonte: Programa, 2012 (adaptado)

Para facilitar a visualização e a consulta dos conteúdos administrados ao longo das aulas utilizou-se uma série de quadros dispostos de acordo com o conteúdo programático. Nos Quadros 02, 03 e 04 encontram-se a síntese dos dados coletados ao longo do semestre. No campo referente ao título do quadro está a identificação do tópico de conteúdo estabelecida no Plano. Logo na linha abaixo, são indicadas cinco categorias de informações: número identificador (NI); unidade de assunto abordado (unidade); estratégias didáticas utilizadas (estratégia); os recursos e meios didáticos empregados (recursos); e o total de horas-aulas por conteúdo (H/A).

Quadro 2 – Síntese do tópico I para análise

Design do Livro				
NI	Unidade	Estratégia	Recursos	H/A
1	Projeto Gráfico do livro convencional: metodologia de criação; informações técnicas de capa e miolo.	Aulas expositivas e ABP (adaptada)	Projetor multimídia, livros, e-mail.	6
2	Projeto Gráfico do livro alternativo: livros não convencionais, informações técnicas de capa e miolo.	Aulas expositivas	Projetor multimídia, livros.	2

3	Pré-livros: livros infantis, livros sem texto, pré-livros.	Aulas expositivas, Seminários e ABP (adaptada)	Projeter multimídia, livros, e-mail.	10
---	--	--	--------------------------------------	----

Fonte: Os autores 2013

Na unidade NI-1 (Quadro 02) o conteúdo previsto trata do desenvolvimento de projeto gráfico de livros, um assunto que demanda familiaridade com alguns conceitos prévios específicos da Produção Gráfica. O assunto foi abordado em duas etapas, primeiramente em aulas expositivas e depois em uma adaptação da estratégia de ABP. Na primeira estratégia, foram apresentados slides por meio do projetor multimídia contendo pouco texto (geralmente tópico ou frases) e muitas imagens de exemplos por toda a apresentação, padrão que se repetiu em todas as outras apresentações da disciplina. Quanto à interação, ao longo da explicação surgiram algumas dúvidas pontuais que foram imediatamente respondidas, permanecendo o discurso do professor como principal ação da atividade. Na segunda etapa utilizou-se a adaptação de ABP, na qual ao invés de se utilizar um caso real no exercício propôs-se um caso elaborado que simula as experiências reais da profissão. Com isso, exigiu-se dos alunos o emprego dos conhecimentos anteriormente expostos para desenvolver um projeto gráfico básico de miolo de livro (com relatório técnico de criação e de produção) e uma capa de livro (também com relatório). Os objetivos e requisitos deste trabalho foram organizados em uma planilha enviada por e-mail à turma, juntamente com os slides das aulas. A ABP permitiu maior interação professor e aluno nos períodos reservados às orientações, já entre os alunos ocorreu somente na entrega do trabalho, quando os discentes foram convidados a expor o resultado e descrevê-lo brevemente para a turma, que participou comentando os resultados.

A NI-2 (Quadro 02) tem um conteúdo mais específico, que possui uma continuidade com o abordado na NI-1, portanto, foi desenvolvido como uma extensão natural dos conceitos já apresentados sobre o projeto gráfico de livro. As aulas foram expositivas, também por meio de projeção multimídia, diferindo da unidade anterior pelo maior enfoque dado aos exemplos de livros alternativos. Novamente a interação em aula limitou-se às perguntas pontuais.

A unidade NI-3 (Quadro 02) foi desenvolvida no final do curso, ao longo das últimas cinco semanas. Ela tratou do conteúdo de maior ênfase na disciplina: os elementos de concepção e produção do pré-livro. Nessa unidade adotaram-se três etapas com diferentes estratégias. A primeira, de aulas expositivas, teve basicamente as mesmas características de recursos e interatividade anteriormente descritas. A segunda etapa, de seminário, levou à turma, dividida em três grupos, a pesquisar

sobre assuntos relacionados à produção de livros infantis. Posteriormente eles apresentaram as informações encontradas em aula. Todavia, a fase de discussão do conteúdo foi pouco efetiva, descaracterizando um das principais metas do uso dessa estratégia. Na etapa final empregou-se novamente a ABP adaptada. Essa atividade diferiu da anterior principalmente no aspecto da interação, pois se tratou de um trabalho em grupo muito mais complexo que o realizado na NI-1. As horas-aulas de orientação propiciaram a discussão do conteúdo apresentado em aulas. E o fato de proporcionar orientações entre o professor e um grupo de alunos favoreceu a interação, fomentando as argumentações entre os membros do grupo mediante as discussões.

Quadro 3 – Síntese do tópico II para análise

Produção Gráfica				
NI	Unidade	Estratégia	Recursos	H/A
4	Planejamento gráfico editorial: planejamento; produção e impressão de livros.	Aulas expositivas	Projetor multimídia, quadro de giz e livros.	6

Fonte: Autores, 2013

O conteúdo da unidade NI-4 (Quadro 03) foi apresentado em diferentes momentos do curso, em uma aula introdutória específica e depois ao longo da NI-1, quando o assunto era pontualmente retomado. Todas as aulas relativas a essa unidade de conteúdo foram expositivas, com as mesmas características de recursos e interação já mencionadas.

Quadro 04 – Síntese do tópico III para análise

Elementos básicos do Design Gráfico				
NI	Unidade	Estratégia	Recursos	H/A
5	Elementos básicos: design gráfico moderno e pós-moderno; elementos básicos em design gráfico; dinâmica do contraste.	Aulas expositivas	Projetor multimídia	8

Fonte: Autores, 2013

Apesar da ordem dos quadros que segue a divisão do conteúdo no Plano de Ensino, no cronograma do curso a unidade NI-5 (Quadro 04) foi ministrada entre a NI-1 e a NI-4, sendo uma retomada de conceitos já apreendidos em disciplinas anteriores. Nesse sentido, a abordagem de um assunto já conhecido em aulas expositivas, mesmo com o auxílio de muitos exemplos novos e específicos de livros nos slides, reduziram ainda mais os momentos de interação entre os participantes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista que os objetivos são considerados imprescindíveis na seleção da metodologia das aulas, as discussões foram iniciadas resgatando-se as determinações nas três esferas: nas Diretrizes Curriculares define-se que o curso deve prover capacitação para a práxis projetual; no Projeto Pedagógico está estabelecido que o formado será um profissional multidisciplinar e com capacidade projetual; e no Plano de Ensino encontra-se que ao final do curso o aluno será capaz de criar, planejar e produzir projetos gráficos de livros.

Em síntese, percebe-se a importância da prática projetual e a presença do forte viés prático na área de conhecimento e, por consequência, na graduação e na disciplina.

Nesse sentido, a atenção concedida ao planejamento adequado das aulas de conteúdo teórico foi observada quando o docente se preocupou em trazer muitos exemplos de projetos profissionais visando promover discussões durante o desenvolvimento dos assuntos. No entanto, provavelmente pela abordagem expositiva dessas aulas teóricas, os alunos pouco se manifestavam, mesmo com grande liberdade para intervenções, assumindo o pressuposto papel de sujeito passivo como exposto no levantamento teórico (LIBÂNEO, 1994, p.163; GIL, 2002, p.135; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.205; FREIRE, 2003, p.64). Como recursos dessas aulas expositivas, o docente trazia exemplos de projetos gráficos de livros, via projeção multimídia ou em livros, com a intenção de promover a reflexão sobre os critérios e parâmetros explicados na teoria. Ainda assim, a participação dos alunos permaneceu tímida, mesmo com a insistência do professor. Todavia quando surgia alguma questão pontual, essa sempre era aproveitada, demonstrando a flexibilidade do docente ao adaptar a programação da aula.

Durante uma conversa ao fim de um dia de observação, o professor responsável declarou que planeja a disciplina preparando aula a aula, e que estas são replanejadas a cada mudança de turma e também a cada novo ano letivo. Essa reflexão poderia ser explorada em estudos como a presente pesquisa, propiciando a constante evolução e/ou adaptação das estratégias de ensino.

Quanto ao conteúdo ministrado em Seminário, acredita-se que os alunos possuíam uma concepção errônea de tal estratégia, e por isso estavam preparados para apresentar uma aula expositiva no lugar do professor, sem a intenção ou a motivação de participar da etapa posterior de discussão, uma dificuldade recorrente indicada por Gil (2010, p.172). Assim, mesmo com o docente explicando anteriormente

o procedimento daquelas aulas, e com suas tentativas de estimular o debate durante as apresentações, as manifestações dos outros discentes foram mínimas.

Sobre os conteúdos práticos, o professor procurou estimular a produção técnica e intelectual dos alunos por meio da proposição de projetos gráficos específicos que dispunham de aulas de orientação. Na entrega dos projetos, os alunos foram convidados a expor o trabalho diante da turma relatando aspectos da execução e do planejamento do produto final, momento no qual foi possível observar a apropriação pelos discentes dos conteúdos expostos na disciplina. Essa foi a estratégia que demonstrou maior motivação dos discentes, que se propuseram não somente a defender o próprio trabalho apresentado, mas também a analisar os dos outros.

Como se tratava do momento final do curso, o docente oportunizou a avaliação retrospectiva do decorrer do curso pelos alunos, os quais revelaram a frustração com as aulas essencialmente teóricas, observações que condizem com o perfil geral esperado do profissional da Área.

No geral, identificou-se a oportunidade de adotar estratégias mais participativas, que desfaçam o papel passivo assumido pelos alunos. Aulas interativas, com uma aprendizagem colaborativa, atribuindo maior responsabilidade ao discente. O uso dos exemplos de projetos poderiam ser realizados em um modelo de aula dialogada, promovendo uma reflexão e síntese de conceitos teóricos pela discussão entre os alunos, com o professor como mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, percebeu-se que os alunos concluíram o curso capazes de desenvolver projetos gráficos de livros, ou seja, atendeu-se aos objetivos principais visados: a capacitação projetual. Entretanto, essa aprendizagem mostrou-se efetiva nos momentos de execução e exposição de projetos. O que revelou que em um curso com 32 horas-aulas ministradas, os discentes mostraram-se motivados em menos da metade dessa carga horária.

Apesar da natureza prática da disciplina, os métodos utilizados pelo professor visaram contemplar os aspectos teóricos envolvidos por meio de uma estratégia pouco adequada ao perfil do curso e, principalmente, às novas gerações de discentes (cada vez mais dispersivos). Acredita-se que a opção pela redução de horas-aulas disponíveis para o ensino prático da técnica em favorecimento da formação teórica pode ter causado a tímida participação dos discentes em grande parte do curso, fator este que pode ser aliado ao emprego da “tradicional” estratégia de aula expositiva. A

opção por diferentes estratégias pode reverter essa realidade. Todavia, superar o tradicional modelo centrado na fala do professor, não é uma tarefa simples, ainda mais quando se trata de uma área do conhecimento na qual os docentes atuam em sua maioria pela experiência empírica, reproduzindo modelos consolidados.

Além do conhecimento didático necessário, reitera-se a necessidade da reflexão do docente sobre sua prática. Postura que resultará na avaliação e crítica dos métodos de aula utilizados. Por fim, espera-se que essa publicação contribua para o conhecimento das dificuldades, e para o futuro desenvolvimento de estratégias adequadas aos objetivos e conteúdos e à realidade dos alunos de Design.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, A.C.M. A prática docente na Universidade. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C.S. (orgs). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003. p. 39-98
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 5**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Brasília: 08 mar. 2004.
- FORESTI, M.C.P.P. Sobre a prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, S.Z. (coord.) et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura acadêmica/UNESP, 2008. p. 105-118.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003
- GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C.S. (orgs). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003.
- MINGUILI, M.G.; DAIBEM, A.M.L. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos construtivos da prática pedagógica. In: PINHO, S.Z. (coord.) et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura acadêmica/UNESP, 2008. p. 119-136.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHO, S.Z. (coord.) et al. **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura acadêmica/UNESP, 2008.
- PROGRAMA de Ensino: disciplina **Produção Gráfica III**. Bauru: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Departamento de Design, 2012.
- UNESP/FAAC. **Projeto Pedagógico**. Bauru: Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Departamento de Design, 2006.
- SCHULZ, A. Pesquisa-ação: uma metodologia de mediação entre teoria e a prática da ação docente universitária. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R.C.S. (orgs). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003. p. 199-226.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DA AMIZADE NA SALA DE AULA

*Alonso Bezerra de Carvalho*¹

*Fabiola Colombani*²

*Roberta da Silva Lucas*³

INTRODUÇÃO

A ética parece ter se tornado assunto permanente nas discussões atuais. Não há esfera de atuação humana que o tema não tenha sido debatido ou até mesmo tomado como expediente para se tentar compreender o existir do homem. Essas tentativas vêm sendo marcadas e determinadas decisivamente pela questão da alteridade. A filosofia e, de modo geral, todo campo de pensamento, a educação inclusive, viu-se na obrigação de responder adequadamente a esse problema – o *da alteridade* – em seus diversos aspectos. Assim, ao tornar-se a alteridade um dos temas por excelência em nosso mundo - um problema maior em termos teóricos -, a principal decorrência é a de que o *outro* adquiriu, com isso, paulatinamente, o papel de grande personagem das principais definições no campo da ética, delimitando em grande medida os contornos das relações humanas do mundo contemporâneo.

A questão da responsabilidade, dos direitos humanos, da moralidade, da diversidade cultural, do cuidado, da defesa das minorias, do respeito, do diálogo, tudo isso, ao longo do último século e nos primeiros passos do atual, foi, por diferentes pensadores e em diferentes áreas, redefinido e reinvestido à luz da figura do outro (ou do Outro) - da alteridade.

Desse ponto de vista, o *reconhecimento da alteridade* será sempre menos, será sempre uma emoção e uma aquisição afetiva menor em intensidade e em importância do que *fazer um amigo*. Entender o outro, compreender o outro, aceitar o outro pode ser, talvez, sempre fundamentalmente *menos valioso* do que fazer um amigo. Pois, afinal, eticamente, qual o projeto mais importante e fundamental: o de conseguir reconhecer e representar-se esse outro que, de todo modo, se apresenta e se

¹Doutor em Filosofia da Educação na USP com Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Professor do Departamento de Educação da Unesp/Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GÉPEES). E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br.

²Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. E-mail: fabicolombani@hotmail.com

³Licenciada em História pela Unesp/Assis. E-mail: beta_historia@hotmail.com

percebe, ou o de poder, quem sabe, fazer dele efetivamente um próximo, chegar ao ponto de verdadeiramente encontrar nele um amigo?

Afinal o que é, ou quem é o outro? Deveríamos simplesmente, em algum momento, confundir o amigo ao outro? Diríamos que o amigo será, para nós, o outro que de fato chega a ser eticamente considerado (de modo efetivo e conforme uma experiência real, e não apenas conforme a experiência possível de um outro universalmente dado, mas talvez existencialmente ausente), que chega a ser afetivamente recoberto, e emocionalmente investido. Se a ética é uma ação na direção de um bem (ou do Bem), bem no estilo defendido por Aristóteles, ou se consiste na possibilidade de criar uma vida mais feliz, ou mesmo se ela se determina conforme um “fazer o que se deve”, o simples reconhecimento da alteridade parece frustrar essa tarefa ética antes que cumulá-la. O reconhecimento, tomado como categoria ética, não pode, enquanto tal, ser pensado na condição de uma plena realização da própria ética, a ele parece carecer, justamente, esse aspecto afetivo, emocional e, em última análise, ético, que o amigo traz consigo.

Nenhum ambiente talvez revele melhor os rumos dessa temática do que a própria escola, nas expectativas dos seus alunos, naquilo que efetivamente se deseja, eticamente falando, e isso já na infância.

Para os propósitos desse trabalho, o percurso que pretendemos seguir toma como necessário uma compreensão sobre o que pode ser entendido por ética e sua relação com a questão dos valores; em seguida, apresentar alguns dados obtidos junto as professores e alunos, no sentido de apreender o sentido e o significado que a o tema amizade tem nos dias hoje, tomando a sala de aula como espaço revelador dessa experiência e sua relevância para os personagens que ali vivem. Por fim, esperamos mostrar que a sala de aula é lugar de encontro e que as conclusões apresentadas nos discursos filosóficos talvez possa ser fonte de invenções de relações humanas renovadas, tornando o ambiente escolar bom, agradável e prazeroso.

Dessa forma, a presente pesquisa aqui apresentada objetivou verificar quais as interfaces ou as respostas que as ideias sobre ética, apresentadas em diferentes momentos da trajetória da filosofia ocidental, pode nos fornecer nos dias de hoje, principalmente levando em consideração os dilemas atuais, entre eles as relações que experimentamos com as pessoas e as instituições, como aquelas que emanam das crenças e desejos presentes na vida escolar. No campo da educação, cumpre questionar se os desafios pedagógicos do nosso tempo – a formação de professores,

a relação professor-aluno e a organização do sistema de ensino - podem encontrar saídas nas proposições feitas pela ética ao longo da história, tendo no horizonte o tema amizade. Em que medida esse conjunto de “costumes e ações humanas”, formulados teoricamente, são capazes de nos orientar no enfrentamento dos problemas educacionais colocados pelo presente?

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu a partir da leitura de textos referentes à amizade, à educação, e a ética, bem como textos que fazem a interface entre esses temas. Nessas leituras, após reflexões teóricas, destacamos as ideias dos autores sobre a relação entre a amizade, a educação e a ética, intencionando a reflexão sobre os problemas da formação de professores e de sua prática pedagógica contemporânea, com a finalidade de construir posteriormente propostas para a ação educativa. Essas propostas foram explicitadas a partir de questões éticas de nossos tempos que são experimentadas no processo de formação e nas relações humanas e sociais, tendo em vista suas repercussões na sala de aula. A partir das ideias colhidas, uma escola pública foi selecionada, e um pré-questionário sobre amizade foi aplicado.

A partir da análise dos dados colhidos com o pré-questionário foi elaborado um novo questionário. Este foi aplicado para 53 alunos e 41 professores. Foi realizada a sistematização e a interpretação dos dados coletados e das leituras, visando diagnosticar, avaliar e comparar os conteúdos morais que orientam as relações entre alunos e professores, e a influência dessas relações na educação do ponto de vista ético, tendo como fio condutor o tema da amizade.

À luz das leituras realizadas anteriormente, os dados colhidos nos questionários foram primeiramente tabelados, descritos e posteriormente analisados. A seguir fazemos a discussão dos resultados da pesquisa realizada, sem antes fazer uma reflexão teórica sobre o que se apresenta sobre o tema da ética e da amizade nos discursos filosóficos.

DISCUSSÃO

• Ética e os valores

Haveria um desejo no mundo contemporâneo em fazer brotar elementos propícios e respostas que possam colaborar nas decisões e no sentido que atribuímos às nossas formas de comportamento e de vida, enfim, à nossa própria existência. Por isso, muito se tem falado, escrito e debatido sobre ética. Sofremos uma violenta inflação do termo “ética”. Tanto o grande público, como os especialistas, têm falado e interrogado demasiadamente sobre quais os valores ou doutrinas são tomados hoje

como fios condutores das atitudes humanas. É suficiente ficarmos atentos às mensagens veiculadas nos jornais, tv, rádio e internet para encontrarmos assuntos abordando tal crise de valores, ou a necessidade de se estabelecerem novas posturas para os homens, uma vez que as atuais já não condiziriam às exigências de uma sociedade democrática, livre e justa.

Os gregos nos ensinaram que a ética - etimologicamente vinda de *ethos* -, diz respeito aos usos e costumes de um dado grupo, isto é, àquilo que é adotado como guia das ações de determinada coletividade, bem como à maneira de agir, o jeito de ser de um indivíduo, o que indicaria o seu caráter, a sua índole, o seu temperamento (CHAUÍ, 2004; LIMA VAZ, 2000). Enfim, a ética trata das coisas humanas e sua relação com o outro, que pode ser tanto uma pessoa, a natureza, as coisas, o mundo e Deus. É esse aspecto o mais essencial se quisermos refletir e colocar a ética em ato, isto é, como nos conduzimos diante do existir.

Nesses termos, a ética tornou-se um assunto de profundos debates, repercutindo em amplas esferas da sociedade. Como trata dos valores, observamos que no campo da educação o tema da ética tem ocupado uma grande parte das discussões, trazendo-nos algumas questões que pretendem compreender os anseios e as expectativas que parcela significativa dos personagens que nele militam querem ver realizadas ou respondidas.

A sala de aula é lugar onde circula valores. Podemos tomar como expressão desse movimento, entre outros, a questão do funcionamento dos estabelecimentos escolares, sobretudo como eles são administrados, as situações cotidianas que exigem uma resposta e uma solução minimamente satisfatórias aos docentes, às famílias e aos alunos. O cotidiano de uma escola, não apenas do ponto de vista de quem a dirige, pode ser considerado como um “inferno ético” (OBIN, 2007). As tensões e os dilemas que existem ali podem ser compreendidos a partir de três vertentes: a primeira, quanto ao respeito das leis, dos regulamentos – o direito; a segunda, quanto ao cumprimento dos deveres – a moral - e, terceiro, no que concerne à vivência de certo número de valores relativo ao que é bom fazer – a ética. Tudo isso junto se movimentando no ambiente escolar revela uma realidade que se assemelha, a princípio, ao inferno de Dante. No pórtico desse lugar estaria escrito: “vós que entraís aqui, abandonais toda a esperança”, simbolizando, assim, a dificuldade dessa passagem sem retorno entre o universo da harmonia, da disciplina e do mundo da discordância, das tensões entre as pessoas, seus interesses e seus valores.

No entanto, as situações mais problemáticas encontradas numa escola não são de ordens administrativas, financeiras ou técnicas, quando solicitam respostas e decisões dos agentes que nela freqüentam.

O mundo presente talvez não esteja atento a um conjunto de fatos que demonstram uma degradação de valores, que pode levar a um profundo ceticismo em relação à nossa própria existência e à convivência com o outro. O que somos, o que queremos de nós nesse mundo e o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros? É nesse aspecto que a ética precisa ser retomada como campo de reflexão, pois ela pode nos favorecer na compreensão sobre o sentido que estamos dando ao nosso viver. Embora sejamos seres cognoscentes, políticos, estéticos, éticos, estamos com dificuldade de decidir e escolher o que queremos para as nossas vidas, seja como indivíduo seja como pertencente a uma coletividade.

O tema dos valores aparece ligado, desde a filosofia grega, à ideia do Bem. E a ética contemporânea acrescenta à ideia de como viver segundo o Bem a questão de como bem *vivre ensemble*, ou seja, de como viver com os outros. Essa exigência pressupõe o respeito, a tolerância, a solidariedade, etc, como valores fundadores de uma relação ao outro em termos de paz, de reconhecimento e de confiança mútuas, sem hierarquia nem exclusão. Esses valores são igualmente constitutivos dos laços privilegiados que unem as pessoas em sua vida privada, em suas relações de amizade e de amor.

A tarefa do professor tem uma responsabilidade diante dessa nova realidade, uma responsabilidade, segundo Arendt, adulta, cidadã e educadora. “Seria necessário compreender que a tarefa da escola é de ensinar às crianças o que é mundo, e não lhe inculcar a arte de viver” (GUILLOT, 2001, p. 73-4). Nesse mundo se manifesta uma violência nas formas mais variadas: física, psíquica, moral, social e econômica. Sutil e simbolicamente ela é a expressão latente ou brutalmente manifesta de um grupo ou de um indivíduo de pretender impor e afirmar universalmente suas convicções, recusando o outro, enfim, o debate. A violência é a negação da palavra - ela confisca a humanidade. Historicamente, a violência institucional – pensemos na escola – se inscreve nas formas duras e visíveis caracterizadas pela lógica da recusa e do fechamento antes de “evoluir” em direção a formas mais fluidas e invisíveis, caracterizadas por uma lógica da inserção controlada das diferenças. E a humanidade, em suas diversas tradições, não encontrou senão dois meios, que juntos, previne e reprime a violência: *o direito e a educação* (GUILLOT, 2001, p. 75).

No caso da Educação, ela aparece como o único processo susceptível de preparar a palavra partilhada em direção à verdade e à justiça. E a alternativa é o diálogo. “Estabelecer e restabelecer o diálogo com aquele ou aquela que é a única *démarche* humana capaz de recordar as ‘partes geladas da humanidade’, de forma que possa restituir a dignidade da pessoa, restaurando seus direitos – e seus deveres” (ALAIN apud GUILLOT, 2001, p. 76). A Escola, espaço privilegiado para essa experiência, deve ser, assim, não o tribunal da violência, mas a tribuna para o exercício da razão.

Nesse aspecto, a importância da presença e da mediação do conhecimento, do reconhecimento e do aprendizado pelo outro, e do respeito, da tolerância e do diálogo a partir da sala de aula, pode contribuir na criação de uma convivência social de outro nível que, sem atribuir à escola o papel de redentora da sociedade, pode favorecer transformações significativas em nossas atitudes. Ou seja, o conhecimento, em todos os seus aspectos, e o aprender, por decorrência, são acontecimentos de natureza social. O esperado, portanto, é que se aponte para a importância central do outro, inclusive para o estabelecimento efetivo de um processo de construção cognitiva, processo este que, sem a presença do outro, permanece parcial, precário, ou mesmo irrealizado de todo. Para essa nova experiência podemos colocar o tema da amizade em nosso horizonte educacional, de forma que ele possa despertar desejos, sentimentos e disposições jamais vividos, pensados e ditos, tornando a prática docente um momento privilegiado e revestido de toda sua importância ética¹.

AMIZADE, SALA DE AULA E PRÁTICA DOCENTE

O tema da amizade é tratado desde longa data no campo da filosofia, embora a palavra mesma que, na época clássica e notadamente em Aristóteles, designa a amizade, *philia*, parece não ter entrado em uso corrente senão por volta do último terço do século V a.C., época à qual ela é familiar a Heródoto, Eurípides, Tucídides.

É em Aristóteles que iremos encontrar uma exposição sobre a amizade que repercute até os nossos dias. No seu tratado da amizade – livros VIII e IX de *Ética a Nicômaco* -, sua preocupação principal é trazer para a terra a amizade que Platão, a seus olhos, transportou para as esferas inacessíveis, - e irrealis, - e substituí-la por essa “amizade perfeita”, toda humana, que é a amizade dos virtuosos. Mas ele não deixa nem por isso de retomar à sua maneira o tema dos Sofistas, dedicando toda

¹No texto *Filosofia da Amizade: uma proposta*, o filósofo alemão Konrad Utz defende que o tema amizade, sempre tratado como “um fenômeno específico dentro da ética”, tem um potencial maior. Segundo ele - indo além de Aristóteles -, amizade é um conceito que “parece capaz de servir como fundamento para toda a Filosofia Prática” e, isso, por dois motivos: 1. conseguiria reconciliar universalismo e particularismo éticos e 2. conteria uma solução do problema da intersubjetividade.

uma parte de sua exposição à relação da amizade e da justiça, isto é, à concepção utilitária da amizade e à casuística que ela engendra (ARISTÓTELES, 1959, p.657).

Enfatizando o caráter pragmático, Aristóteles considera a amizade – a *philia* – como uma das virtudes mais significativa do existir humano. Na sua ética, ele propõe que a amizade que tende ao bem é perfeita e virtuosa, devendo ser a preferida de todos¹; mais rara e mais lenta para se formar, é duradoura, dado que pertence aos homens virtuosos considerar os amigos como a si mesmo e o prazer que experimentam reside nas ações que exprimem uma natureza que visa sempre o bem do outro. Essa semelhança de natureza se funda numa relação de confiança e de um reconhecimento recíproco: os homens bons e virtuosos são agradáveis e úteis uns aos outros (ARISTÓTELES, 1988, p. 34-5). A vida em comum é a característica mais relevante da amizade perfeita, pois aqueles que estão em estado de fraqueza ou indigência têm necessidade de ajuda e aqueles que são ricos gostam de se sentirem rodeados de pessoas, visto que a solidão é algo que incomoda e aflige. Como disposição duradoura, gostar de seu amigo é gostar do que é bom por si mesmo, o que pressupõe, portanto, uma igualdade, uma partilha da existência. Mas qual é a atualidade dessa discussão nos nossos dias? É possível construir relações de amizade na sala de aula? No ambiente escolar?

Na pesquisa realizada com alunos e professores², com a finalidade de verificar o que se entende por amizade e suas repercussões tanto nas relações humanas bem como nas relações de ensino-aprendizagem, os dados revelam que é possível notar a expectativa positiva que o tema pode provocar.

Quando perguntados o que eles entendem por amizade, as respostas mais freqüentes entre os alunos a compreende como estando ligada à confiança, ao companheirismo e ao respeito, sendo que todos disseram que têm amigos e nunca foram deixados de lado em suas relações na escola. Além disso, considera a amizade algo importante, pois possibilita a partilha das tristezas e alegrias, criando um espírito de confiança, enfim, ela é essencial na vida das pessoas.

¹Segundo Aristóteles, podemos falar em três teorias sobre a amizade, diferenciando-se somente pelo fim visado: aquela dirigida ao bem, ao agradável e ao útil. A amizade fundada na utilidade considera apenas o benefício ou o proveito que pode ser tirado, isto é, a afeição pelo outro está nas vantagens que são esperadas, tendo em vista o interesse próprio, o que denota não uma reciprocidade, mas um amor a si próprio. A amizade agradável, por seu lado, está inspirada no prazer que o outro proporciona, tendo em vista apenas o deleite pessoal. Em ambas, a “amizade nasce somente de circunstâncias acidentais e não de qualidades essenciais do indivíduo amado. Não se ama o outro pelo que ele é, mas pelo que ele pode proporcionar, oferecer. A amizade assim construída pode ser reconhecida como frágil” (ARISTÓTELES, 1988, p. 33-4).

²A pesquisa intitulada “Ética e Educação: a experiência da amizade na sala de aula” teve a participação de uma Bolsista PIBIC/Reitoria-Unesp.

No que se refere aos professores, os alunos, na sua maioria, consideram que é possível o estabelecimento de uma relação de amizade com eles, visto que pode favorecer a construção de um respeito mútuo, de uma situação de igualdade, de boa convivência, de compreensão, de diálogo e de afinidade, mesmo que os professores às vezes exijam demais. A consequência direta deste quadro, como uma parcela significativa deles respondeu, apontaria na direção de um melhor desempenho escolar, pois a atenção recebida contribui no aumento do interesse pelos conteúdos, na resolução de dúvidas, na concentração e confiança na aprendizagem, situação que vai de encontro àqueles que consideram esse tipo de relação mais como interesseira, visto que não se pode misturar as coisas, e que o desempenho independe dessa convivência.

Por seu lado, os professores também indicam uma tendência a considerar a amizade como uma conduta e uma postura que levaria a uma situação agradável e prazerosa no processo de ensino-aprendizagem. Segundo eles, e semelhantes aos alunos, a amizade significaria confiança, respeito, companheirismo, bem como afetividade e diálogo. Importante na vida das pessoas, a amizade dá-lhe sentido e promove a humanização, visto que garante a socialização e o enfrentamento das alegrias e tristezas, nos tornando mais amados e felizes e causando o mesmo nos outros.

Abordado nas reuniões pedagógicas, o tema da amizade ou das relações humanas é, relativamente, proposto como conteúdo programático ou prática a ser realizada na sala de aula a partir de atividades como palestras e conversas no ATPC, além de ser inseridos em projetos interdisciplinares. E quando a discussão é realizada, os professores a consideram essencial para melhor lidar com os alunos, criar um ambiente de união, visando à solução de problemas internos à escola.

Por fim, quando perguntados se considera possível o estabelecimento de relações de amizade entre professor e aluno, de modo que favoreça a criação de um ambiente escolar agradável e contribua no desempenho escolar e na aprendizagem do aluno, praticamente todos os professores responderam afirmativamente. Entre as razões mais significativas está a melhoria do desempenho escolar e o aumento do diálogo, da confiança, facilitando o seu trabalho.

Pelos dados é possível perceber que a amizade ocupa um espaço importante na vida das pessoas e os discursos filosóficos podem nos ajudar a aprofundar a reflexão e contribuir para olharmos com mais atenção às coisas que acontecem no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, mudando atitudes que levem à

experimentação de novas formas de vida. Isso significa uma nova postura ética – de professores e alunos.

Ao pensarmos numa nova experiência de prática docente, sobrelevando para tanto a dimensão ética nas relações humanas na escola, sobretudo na sala de aula, a ideia ou pergunta que rapidamente vem a nossa cabeça é se há possibilidade de uma relação amical, nos termos que tratamos aqui, entre professor e aluno, por exemplo. É certo que possibilidade de amizade entre professores e alunos põe-nos diante de uma questão pertinente ao nosso tempo. Se a amizade é ter uma vida em comum, que elemento une os dois personagens? É evidente que há uma diferença entre ambos, na vestimenta, no vocabulário, na idade, nos interesses, etc. Essa experiência, aparentemente estranha, pois baseada entre pessoas diferentes, é o que faz da amizade uma virtude, possibilitando a revelação de pontos de vista, de crenças, desejos, sentimentos e utopias distintas. A barreira hierárquica pode ser superada, em que professores e alunos tenham o ato corajoso de circularem, de “voarem” no terreno um do outro, de recriar uma espécie de sociedade, de comunidade, sem demagogias e hipocrisias. Desta forma, acreditamos ser possível a diminuição das lacunas que causam os conflitos educacionais.

Um dos grandes estudiosos da filosofia – e também professor – pode nos sugerir reflexões e elaborações de práticas renovadas no campo da ação docente. Numa entrevista Jean-Pierre Vernant nos ensina:

é necessário deixar de ser professor para poder sê-lo. Isto significa obrigatoriamente que toda relação social... implica um cimento, que é a amizade. Este elemento fundamental é o sentimento de uma cumplicidade, de uma comunidade essencial sobre as coisas mais importantes. Na relação do professor com seus alunos está o fato da partilha de uma certa imagem do que se deve ser alguém, de ter em comum uma forma de sensibilidade e de acolhimento ao outro (VERNANT, 1995, p. 194).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias trazidas nesse texto tiveram a preocupação não somente de articular ética, amizade e educação, mas, sobretudo, pensar que saídas são imagináveis para problemas que insistem em permanecer habitando o ambiente escolar. A partir do momento que olharmos para outras dimensões da vida humana, ampliando o nosso horizonte, de maneira que o outro seja levado em consideração como elemento constitutivo de nossa existência, favorecendo a invenção de novas práticas pedagógicas, mas mais do que isso, inovando as nossas posturas e atitudes. Aqui

defendemos que os discursos filosóficos sobre a amizade podem ser tomados como exortações que nos conduziram, no mínimo, a uma pré-disposição para aceitar o outro, a uma disponibilidade para conhecê-lo, para agradá-lo, de maneira também a sermos bem-vindos e bem aceitos. Nessa direção, a amizade, como disposição de caráter, nos termos compreendidos, por exemplo, por Aristóteles, cuidaria de estabelecer um pacto de reciprocidade, de afeição e de generosidade no sentimento; *como se*, acompanhadas por amigos, as pessoas se revelassem mais capazes para melhor agir. A amizade, assim compreendida, acarretaria o reconhecimento de si nos atributos do outro.

Dito de outra forma, e com os dados das pesquisas indicaram, a criação de novas de formas de vida, e de novos estilos de existência, é uma possibilidade que circula no meio escolar. Portanto, o professor deveria estar atento para responder aos apelos – nem sempre verbais - que emergem no ambiente da sala de aula. Essa responsabilidade significa que ele deve ir além dos conteúdos, transportar-se para além da sala de aula, abrindo-se para a dimensão ética que, via amizade, nos conduz e nos leva ao outro.

Nesse sentido, pensar ou exercer uma nova relação entre professor e aluno, já na sala de aula, tomando o tema amizade como elemento provocador, pode colaborar na formulação de saídas significativas para, por exemplo, a violência, a indisciplina e os conflitos que se manifestam no ambiente escolar. Isto nos permite concluir que a sala de aula pode ser lugar de encontro ético-político e de instauração de atitudes novas e, com isso, edificar novos vínculos com o Outro, reconhecendo-o como o nosso amigo que, como o fim de nossos sentimentos, crenças e desejos, pode contribuir na elaboração e experimentação de significados diferentes ao nosso existir. Deste modo, a escola torna-se um espaço de crescimento, onde as práticas, também docentes, se configuram em bases democráticas, humanizadoras e plurais.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **L'Éthique à Nicomaque**: introduction, traduction et commentaire par René Antoine Gauthier et Jean Yves Jolif. PUL : Louvain/Ed. Béatrice-nauwelaerts : Paris, 1959, t. II.

_____. **Éthique à Nicomaque : livres VIII et IX**. Paris : Hatier, 1988.

BALDINI, Massimo (org). **Amizade & Filósofos**. Bauru : EDUSC, 2000.

BOTO, Carlota. **A ética de Aristóteles e a educação**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur16/carlota.htm>. Acesso em: 16 mar. 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo : Ática, 2004

GUILLOT, Gérard. **Quelles valeurs pour l'école du XXI siècle**. Paris : L'Hamartan, 2001.

LIMA VAZ, Henrique C. **Escritos de Filosofia II : ética e cultura**. 3.ed.São Paulo: Loyola, 2000.

OBIN, Jean-Pierre. **Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi**. Paris: Hachette, 2007.

ORTEGA, F. **Genealogias da Amizade**.São Paulo: Iluminuras, 2002.

UTZ, Konrad. Filosofia da amizade: uma proposta. **ethic@: Revista internacional de filosofia da moral**, Florianópolis, v.7, n.2, p. 151-164, dez. 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. Tisser l'amitié In: JANKÉLÉVITCH, Sophie et OGILVIE, Bertrand. **L'amitié : dans sons harmonie, dans ses dissonances**. Paris: Autrement, 1995, p. 188-202.

DESAFIOS CURRICULARES PARA A INSERÇÃO DA ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS DE AÇÕES NACIONAIS

*Rodolfo Langhi¹
Rosa M. F. Scavi²
Janer Vilaça³*

INTRODUÇÃO

Uma breve análise sobre o contexto histórico da evolução da Educação em Astronomia em alguns países aponta para a profunda influência que associações, sociedades, clubes de Astronomia, observatórios astronômicos, universidades e grupos de pesquisa na área de ensino de Astronomia exercem sobre mudanças de programas e currículos escolares oficiais nacionais.

Por exemplo, a American Association for the Advanced of Science (AAAS) desenvolveu o Project 2061, cujo objetivo é o ensino interdisciplinar das Ciências e Matemática em todos os níveis de todas as escolas dos EUA. Os trabalhos da AAAS incluíram discutir a falta de conteúdos de Astronomia nas escolas, tentando manter canais de comunicação dos administradores escolares e professores com órgãos fomentadores de formação continuada de docentes sobre este tema (HOFF, 1990).

Na Alemanha, cursos específicos de Astronomia e Astrofísica são oferecidos constantemente por observatórios, clubes e associações de astrônomos profissionais e amadores, além de oferecerem seu espaço durante os eventos e encontros para os professores interessados. Estas ações têm gerado uma grande contribuição para a educação em Astronomia neste país (NEUMANN, 1990).

Na França, conforme Gouguenheim et al (1990), até 1970 não havia conteúdos de Astronomia nos programas escolares do ensino fundamental e médio, mas posteriores reformas educacionais proporcionaram a sua inserção, graças a intervenções de associações de Astronomia, como o CLEA (Comité de Liaison Enseignants Astronomes), criado em 1976, envolvendo articulações entre educadores e astrônomos. Devido ao interesse crescente de crianças e jovens pela Astronomia, na época, alguns astrônomos franceses conseguiram, do Ministério da Educação, a introdução do tema nas escolas.

¹Professor Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. UNESP/Bauru - email: rlanghi@fc.unesp.br. Apoio: Fundunesp.

²Professora Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Coordenadora do Observatório Didático de Astronomia. UNESP/Bauru. Apoio: CNPq, CAPES, FUNDUNESP, PROEX - e-mail: rosama@fc.unesp.br

³Coordenador do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho/Programa PTI C&T/FPTI-BR; Foz do Iguaçu, PR - email: janer@pti.org.br. Apoio: Programa de fomento do PTIC&T/FPTI-BR.

Entretanto, a Astronomia não se tornou uma disciplina em si, mas aparece como conteúdos interdisciplinares envolvendo Matemática e Física. Conteúdos de Astronomia são também trabalhados durante a formação inicial de professores. Atualmente, o CLEA promove cursos de formação continuada para professores que abrangem não apenas conteúdos de Astronomia, mas também seus métodos pedagógicos de trabalho. Baseando-se principalmente na observação, na experiência sensorial e em atividades práticas, o CLEA promove o ensino da Astronomia em todos os níveis de ensino (infantil à universidade), desenvolvendo obras básicas para professores, difundindo material audiovisual, criando “Universidades de Verão de Astronomia”, cursos regionais e meios de trocas de informações e experiências (Cahiers Clairaut).

Na Itália, o papel da Società Astronomica Italiana (SAI), ou Sociedade Astronômica Italiana, tem sido fundamental para a formação continuada de professores em conteúdos de Astronomia, através de sua influência no Ministério de Educação Pública, inclusive na compilação de novos programas nacionais para as disciplinas de Física e de Ciência Natural. Desde a sua fundação em Roma, no ano de 1871, sempre houve a colaboração entre seus membros, compostos de astrônomos profissionais, astrônomos amadores e professores (PESTELLINI, 1990).

A partir de 1980, a SAI conscientizou-se dos problemas de ensino de conteúdos de Astronomia nas escolas devido a desatualizações na formação inicial dos professores sobre tais tópicos. Numa tentativa de reverter tal situação, a SAI publica, desde então, quadrimestralmente, um periódico chamado *Il Giornale di Astronomia*, que inclui notícias atuais sobre eventos de Astronomia, artigos informativos e atividades didáticas, bem como outras informações de interesse na área para ajudar os professores no ensino deste tema. Além disso, a SAI organiza cursos periódicos para professores de todos os níveis para toda a Itália, por meio de astrônomos profissionais e especialistas em problemas educacionais, além de promover exposições públicas e atividades práticas em observatórios astronômicos.

Na Polônia, a atuação de clubes e associações de astrônomos amadores também é decisiva, e o principal meio, para a divulgação e educação em Astronomia, é visar a população e professores. Por exemplo, a Polish Amateur Astronomers Association, tem editado mensalmente uma revista sobre Astronomia e organizado cursos, seminários e encontros com professores para se discutir processos de ensino e aprendizagem sobre Astronomia (IWANISZEWSKA, 1990). Como exemplo de alguns resultados, algumas leituras úteis ao trabalho docente foram produzidas, com a

ajuda de profissionais de cada área da ciência, visando a interdisciplinaridade da Astronomia com outros conteúdos: o tempo e a energia na natureza, luz visível e invisível, campos magnéticos na natureza, universo turbulento, química cósmica.

No Brasil, em tempos anteriores, a Astronomia possuía uma tradição privilegiada dentre as áreas nobres do conhecimento humano, mas hoje está relegada a uma posição desprestigiada em relação a outras muitas áreas do saber. Nos programas oficiais da quase totalidade das escolas, apenas uma abordagem rápida e superficial de alguns poucos tópicos é, em teoria, realizada nas áreas de Geografia e/ou de Ciências (OLIVEIRA, 1997). Com o tempo, os cursos de Astronomia foram perdendo força e, com o decreto de 1942, do Estado Novo, o ensino foi modificado, e os conteúdos de Astronomia e Cosmografia deixaram de ser disciplina específica. O primeiro curso de graduação em Astronomia do Brasil foi criado em 1958, na antiga Universidade do Brasil. Na década de 60, diversas instituições de ensino superior ofereciam cursos de graduação de Física, Engenharia e Matemática com a disciplina de Astronomia como optativa (SOBREIRA, 2006; BRETONES, 1999).

Nas reformas educacionais que se seguiram, os conteúdos de Astronomia passaram a fazer parte de disciplinas como Ciências e Geografia (Ensino Fundamental) e Física (Ensino Médio). Atualmente, conforme os documentos oficiais da educação brasileira, fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Astronomia está presente essencialmente na disciplina de Ciências (para o ensino fundamental) e na disciplina de Física (para o ensino médio), conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos oficiais. A Astronomia deixa de ser, portanto, definitivamente uma disciplina específica nos cursos de formação de professores, e em pouquíssimos casos, superficialmente trabalhada em seus conteúdos básicos nas licenciaturas (LANGHI, 2009).

Assim, os exemplos internacionais aqui citados apontam caminhos para possíveis alterações na estrutura educacional brasileira a partir de ações ativistas (ativistas no sentido de promover transformações) de clubes de Astronomia, associações, sociedades, observatórios, planetários e universidades a estes ligadas, além dos demais ambientes não formais de ensino, a favor da inserção da Astronomia na educação básica e mudança na formação inicial e continuada de professores. Por isso, projetos de extensão/pesquisa/ensino, divulgação científica e outras atividades locais (e de âmbito nacional) para a educação em Astronomia podem contribuir para o ensino e a formação docente, desde que comprometidas com os resultados de pesquisas na área de ensino de Ciências e de Astronomia, não devendo ser

elaboradas unicamente na base da experiência pessoal e do senso comum de seus idealizadores (LANGHI, 2009).

Pesquisas brasileiras em linhas temáticas relacionadas à Educação em Astronomia repetidamente demonstram que inovações são necessárias com relação à prática docente, porém, relativamente poucas dessas mudanças são efetivas. Quando ocorrem, mostram-se pulverizadas como atividades localizadas, pontuais e rarefeitas em relação à extensão territorial do Brasil, embora tais ações localizadas regionalmente sejam louváveis. Conforme já sinalizado por Langhi (2011), acreditamos que se torna necessário superar estas atividades pontuais no sentido de promover articulações de atitudes responsáveis de âmbito coletivo, estabelecendo metas plausíveis mediante um plano de ação nacional, definindo seus atores e temas de trabalho voltados à prática docente em relação ao ensino de Astronomia.

Portanto, a problemática acima apresentada aponta para a necessidade de uma mudança nacional com relação ao posicionamento da comunidade acadêmica quanto ao ensino de Astronomia, por meio da união de esforços, os quais, por outro lado, constituem-se atualmente como pontos isolados e distribuídos pelos estados brasileiros. Como sugerem Langhi e Nardi (2009), essa ação nacional estaria apoiada em uma tríade: comunidade científica (astrônomos profissionais e pesquisadores em ensino de Astronomia, com seus órgãos e sociedades), comunidade astronômica semiprofissional (amadores, com seus clubes) e comunidade escolar (professores e alunos e seu entorno), sobre o qual estariam embasadas discussões relacionadas à atuação dessas instâncias em promover transformações na estrutura curricular escolar, a exemplo dos países citados na introdução deste texto. Tais discussões proporcionariam mais efetivamente algum projeto de ação nacional a favor da Educação em Astronomia na formação inicial e continuada de professores, bem como no ensino formal e não-formal.

Uma vez identificada a evidente necessidade quanto à elaboração de projetos de ações nacionais voltados à Educação em Astronomia, debruçamo-nos, por conseguinte, nos seguintes questionamentos: O que levar em conta durante a concepção de um projeto nacional para o ensino de Astronomia? Como levantar características de um provável projeto nacional voltado à Educação em Astronomia envolvendo as comunidades científica, amadora e escolar? Tais perguntas nos conduzem ao questionamento central deste trabalho: Quais parâmetros devem ser levados em conta para a elaboração de uma ação nacional voltada à Educação em Astronomia?

Conforme apontou a fundamentação acima, não é plausível que a resposta seja fornecida à base do senso comum ou unicamente na experiência de atuação de seus coordenadores, nem que outros países sirvam como receitas prontas, mas deve estar apoiada nos elementos encontrados nos resultados das pesquisas nacionais da área.

METODOLOGIA

A Educação em Astronomia no Brasil está presente em sete grandes campos: educação básica, graduação e pós-graduação, extensão, pesquisa, popularização midiática, estabelecimentos, materiais didáticos, segundo classificação efetuada por Langhi e Nardi (2009). Conforme estes autores, o campo “pesquisa” está subdividido em: a) eventos e encontros específicos em Astronomia, eventos e encontros científicos de áreas afins, revistas específicas (RELEA – Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia e o Boletim da SAB, Sociedade Astronômica Brasileira); b) teses e dissertações que contemplam a pesquisa sobre este tema, as quais totalizam, até 2011, 62 dissertações de mestrado e 9 teses de doutorado desde a primeira produção em 1973 (BRETONES, 2012); c) publicações ocasionais sobre ensino de Astronomia em revistas científicas de áreas afins.

No presente estudo, porém, delimitamos nossa amostra de análise ao último subcampo acima descrito: o da produção científica materializada nos textos publicados em artigos de qualificadas revistas acadêmicas de áreas correlacionadas (ensino de Ciências e Matemática), a fim de se efetuar um levantamento sobre as características que um eventual projeto de ação nacional poderia assumir.

Pesquisas e levantamentos sobre artigos que levam em conta o ensino da Astronomia já foram realizados anteriormente, por exemplo, por Marrone Júnior (2007) e Iachel (2009). Marrone Júnior (2007) mostra 70 produções de um total de 1638 artigos (desde o ano de disponibilidade do artigo *on-line* do periódico até 2005), publicadas em cinco revistas principais divulgadas pela ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências). No entanto, o autor mostra que somente a partir de 2000 estes artigos passaram a assumir uma postura de estrutura científica em sua redação normativa. E Iachel (2009) identifica 1999 como o início de publicações anuais sobre o tema.

Apoiando-se nos estudos e levantamentos destes autores, limitamos a nossa amostra por efetuar a procura por artigos publicados entre 1985 e 2008, que abordassem o tema sobre Educação em Astronomia, dentro do universo de toda a literatura de circulação nacional da área de Ensino de Ciências e Matemática

(identificada pela extinta “área CAPES 46”), avaliados com Qualis A e B (para a época em que esta consulta está considerando, constavam-se registradas 61 denominações diferentes de revistas, de acordo com a classificação de periódicos, anais, revistas e jornais do sistema nacional que avalia a produção científica com notas A, B e C, denominado de WebQualis ou Qualis, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES).

Encontramos um total de 95 artigos em cinco dos 61 periódicos, que representariam a produção nacional sobre ensino e divulgação da Astronomia. Destes, 89 artigos são dos periódicos Revista Brasileira de Ensino de Física e Caderno Brasileiro de Ensino de Física, dois artigos da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, três da Revista Ciência & Educação e um artigo da Revista Investigações em Ensino de Ciências (estes 95 artigos estão reunidos em uma tabela *on-line*, em Langhi (2012b), a qual permite o acesso direto por meio de um *link* em cada título dos artigos). Um levantamento mais recente, mas ainda em andamento, revela pelo menos 133 artigos publicados em periódicos de Qualis A e B, de 2001 a 2011 (LANGHI, 2012a).

Assim, estes 95 artigos constituem-se na representatividade da produção científica nacional acerca da Educação em Astronomia por ocasião da redação e submissão deste estudo, os quais compõem a amostra desta pesquisa, cuja análise se deu mediante os princípios encontrados em Bardin (2000), denominada de Análise de Conteúdo Categorical. Conforme esta metodologia de análise, o texto documental fornece indicadores qualitativos que permitem inferências da parte do analista. As fases da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2000), foram respeitadas neste trabalho, desde a escolha dos documentos (em nosso caso, a amostra dos artigos acima descritos) até a exploração do material por meio de leituras flutuantes e formulação de indicadores e índices que conduzem às categorizações e a realização e interpretação das inferências.

DISCUSSÃO

A Análise do Conteúdo da amostra de artigos, acima descrita, conduziu a uma categorização de elementos resultando num lastro relativamente expressivo de características ou parâmetros que podem subsidiar futuras propostas de ações que promovam a educação e a divulgação da Astronomia em âmbito nacional, envolvendo as comunidades escolares (professores, alunos, famílias), comunidades científicas (universidades, pesquisadores, astrônomos profissionais, observatórios profissionais)

e a comunidade amadora (clubes e associações de Astronomia, observatórios didáticos, planetários, museus).

Devido à limitação de espaço, porém, não discutiremos detalhadamente e de modo exaustivo toda a descrição da análise. Portanto, respondemos ao questionamento central de nossa pesquisa apresentando o seguinte elenco de características, enquanto resultado final das interpretações em relação às inferências produzidas a partir do referencial metodológico adotado (BARDIN, 2000):

- Contribuir para uma visão de conhecimento científico enquanto processo de construção histórica e filosófica;
- Demonstrar que a ciência e a tecnologia não estão distantes da sociedade;
- Despertar a curiosidade, a motivação e a visão humanística nos alunos e nas pessoas em geral;
- Potencializar um trabalho docente voltado para a elaboração e aplicação autônoma de atividades práticas contextualizadas, muitas destas sob a necessidade obrigatória de uma abordagem de execução tridimensional que contribua para a compreensão de determinados fenômenos astronômicos;
- Praticar atividades de observação sistemática do céu a olho nu e com telescópios (alguns construídos pelos alunos e professores, desmistificando sua complexidade);
- Conduzir o aluno “pró-cidadão” e habitante pensante do planeta Terra a reestruturações mentais que superem o intelectualismo e o conhecimento por ele mesmo, pois a compreensão das dimensões do universo em que vivemos proporciona o desenvolvimento de aspectos exclusivos da mente humana, tais como fascínio, admiração, curiosidade, contemplação e motivação;
- Promover a tentativa de interdisciplinaridade usando a Astronomia como fio condutor;
- Contribuir para o desenvolvimento da alfabetização científica, da cultura, da desmistificação, do tratamento pedagógico de concepções alternativas, da criticidade de notícias midiáticas sensacionalistas e erros conceituais em livros didáticos;
- Fornecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho docente satisfatoriamente em conformidade com as sugestões dos documentos oficiais para a educação básica nacional;
- Vincular as atividades com a formação inicial e continuada de professores;
- Aproveitar o potencial de ensino e divulgação em ambientes não-formais, tais como os observatórios, planetários e clubes de Astronomia, ainda nacionalmente pouco

explorados, bem como nos âmbitos das comunidades de astrônomos profissionais e semiprofissionais (isto é, os amadores que colaboram com os profissionais a partir de suas observações astronômicas).

Visando sintetizar estas caracterizações resultantes da presente análise, apresentamos, a seguir, um quadro contendo os aspectos norteadores que podem servir de parâmetros-chave para a elaboração de futuras propostas de ações de âmbito nacional:

Quadro 1 – Síntese dos parâmetros categorizados na pesquisa

HFC – aspectos históricos e filosóficos da Ciência
CTS – abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
Atividades experimentais e de observação do céu
Visão humanística
Motivação
Interdisciplinaridade
Renovação curricular
Livros e materiais didáticos
Concepções alternativas
Documentos oficiais brasileiros da educação básica (MEC)
Divulgação científica e ensino não-formal
Formação de professores

Algumas atividades que já ocorreram e ocorrem no Brasil podem exemplificar, pelo menos em parte, o potencial existente para a elaboração de ações nacionais: as atividades desenvolvidas durante o *Ano Internacional da Astronomia* em 2009, as provas nacionais da *Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica* (OBA), o *Projeto Eratóstenes Brasil*, funcionando desde 2010, e o *Informativo do Observatório Didático de Astronomia* (IODA), um periódico ativo desde janeiro de 2013.

Reforçamos, contudo, que estes poucos (mas não únicos) exemplos encontram-se em fase embrionária quando comparada às experiências de outros países, conforme apresentadas na fundamentação introdutória deste artigo, pois nem todos levam em conta os parâmetros acima elencados a partir desta pesquisa. Justificamos a importância de estas características serem consideradas na elaboração de ações nacionais pelo fato de elas terem sido derivadas dos trabalhos nacionais na área de Educação em Astronomia, conforme a análise aqui efetuada. Assim, a elaboração de quaisquer atividades desta natureza (tanto as atuais quanto as futuras), poderia levar em conta o elenco dos parâmetros aqui apresentado, pois, caso contrário, tais projetos poderiam estar sendo conduzidos à base do senso comum ou, no mínimo, sem fundamentação apropriada e nacionalmente descontextualizados.

O incentivo maior destes tipos de atividades de âmbito nacional deveria, acreditamos, partir das próprias universidades e das instituições formadoras de professores, desde que seus docentes pesquisadores estejam comprometidos com os resultados de pesquisas sobre a Educação em Astronomia. Reforçamos, ainda, a importância do papel conjunto exercido pelas associações amadoras, observatórios e planetários em se mobilizar coletivamente para promover mudanças e pressionar setores governamentais da educação no sentido de incitar atitudes que resultem em reformas nacionais para o desenvolvimento da pesquisa, ensino e popularização da Astronomia.

Tais reformas, porém, não se resumem em tarefas simples, individualistas e tampouco de curto prazo, mas podem ser resultantes de propostas iniciais e coletivas de ações de âmbito nacional abrangendo iniciativas unificadoras destas três instâncias (astrônomos profissionais, amadores e comunidade escolar). Nesta visão, os professores da educação básica brasileira estariam comprometidos com suas práticas pedagógicas em participar destas ações nacionais que envolveriam atividades de Astronomia introdutória, garantindo-lhes episódios de formação em serviço com certificação e possibilidade de progressão em carreira. De fato, conforme indica uma das categorias encontradas nos resultados desta pesquisa, a futura formulação de ações nacionais deveria contemplar a formação (inicial e continuada) de professores, uma vez que a comunidade escolar parece estar envolvida em todos os demais parâmetros resumidos no Quadro 1. Deste modo, a sua efetiva participação em qualquer ação de âmbito nacional resultaria em um peso maior nas decisões governamentais quanto a mudanças e alterações curriculares.

As ações nacionais, aqui sugeridas, voltadas para o ensino da Astronomia, não estariam completas, portanto, caso não contemplassem uma preparação dos professores participantes, mediante programas específicos de formação continuada. Neste sentido, as ações nacionais seriam também *formativas*, além de motivadoras, divulgadoras e didáticas. Mas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis devem ser oferecidos e mantidos pelos Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996). E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica enfatiza a flexibilidade de cada instituição formadora para construir projetos inovadores e próprios, concebendo um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2001). Logo, encontramos nas

universidades, mediante seus pesquisadores, o potencial para a elaboração, desenvolvimento e aplicação das ações nacionais formativas para o ensino da Astronomia, em conjunto com as instâncias da astronomia profissional e amadora, desde que contemplados os resultados das pesquisas sobre Educação em Astronomia, incluindo os parâmetros aqui elencados.

Esta proposta é justificada também pelo fato de que tal configuração permite o desenvolvimento do campo de investigações sobre Educação em Astronomia, que podem estar articuladas com a formação inicial e continuada de professores por meio destas ações nacionais formativas. Isto permitiria oportunidades de surgimento de linhas norteadoras que visariam o aprimoramento do ensino deste tema no Brasil, pois ao mesmo tempo em que há a ação nacional de ensino, seus participantes podem se constituir em amostras passíveis de análise dos próprios pesquisadores, os quais talvez estejam coordenando tais ações ou projetos nacionais. Nesta visão, a pesquisa gera ação, e a ação gera pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações unificadoras desta natureza, movimentando-se em sentido contrário à dispersão e pulverização de esforços locais destes estabelecimentos (porém, sem intenções de excluí-los), colocam-se em favor do desenvolvimento da Educação em Astronomia e de sua pesquisa. Além disso, ações de âmbito nacional, que levem em conta os parâmetros aqui elencados, justificam-se pelo fato de a Astronomia desenvolver o importante papel em promover no público o interesse, a apreciação e a aproximação pela ciência, pois normalmente surgem questões de interesse comum que despertam a curiosidade das pessoas, tais como buracos negros, cosmologia e exploração do sistema solar, conduzindo-as a uma Educação em Astronomia, seja ela formal, informal, não-formal, ou no âmbito da popularização e da alfabetização científica e cultural, apoiada nas atividades formativas de âmbito nacional envolvendo as instâncias de astrônomos profissionais, amadores e a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP nº

9/2001, pub no DOU de 18/01/2002. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: março, 2004.

BRETONES, P. S. **Disciplinas introdutórias e Astronomia nos cursos superiores do Brasil**. 1999. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geociências), Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 1999.

BRETONES, P. S. **Banco de Teses e Dissertações sobre Educação em Astronomia**. Disponível em: <<http://www.dme.ufscar.br/btdea>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

GOUGUENHEIM, L. et al. CLEA: aims and activities. In: PASACHOFF, J.; PERCY, J. (Org). **The teaching of astronomy**. Cambridge: U. Press, 1990.

HOFF, D. B. History of the teaching of astronomy in American high schools. In: PASACHOFF, J.; PERCY, J. (Org). **The teaching of astronomy**. Cambridge: U. Press, 1990.

IACHEL, G. **Um estudo exploratório sobre o ensino de Astronomia na formação continuada de professores**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

IWANISZEWSKA, C. The contribution of amateur astronomers to astronomy education. In: PASACHOFF, J.; PERCY, J. (Org). **The teaching of astronomy**. Cambridge: U. Press, 1990.

LANGHI, R. **Levantamento da produção bibliográfica nacional sobre Educação em Astronomia**. Disponível em: <http://sites.google.com/site/proflanghi/levantamento_producao_nacional>. Acesso em: 20 maio 2012a.

LANGHI, R. **Artigos nacionais sobre ensino e educação em Astronomia**. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/proflanghi/artigos>>. Acesso em: 20 fev. 2012b.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não-formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, p.4402-1 a 4402-11, 2009.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LANGHI, R. Educação em Astronomia: da revisão bibliográfica sobre concepções alternativas à necessidade de uma ação nacional. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.28, n.2: p.373-399, ago. 2011.

MARRONE JÚNIOR, J. **Um perfil da pesquisa em ensino da astronomia no Brasil a partir da análise de periódicos de ensino de ciências**. 253f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

NEUMANN, H. L. Astronomy and Astrophysics in the curricula of the german gymnasium. In: PASACHOFF, J.; PERCY, J. (org). **The teaching of astronomy**. Cambridge: U. Press, 1990.

OLIVEIRA, R. S. **Astronomia no ensino fundamental**. 1997. Disponível em: <<http://www.asterdomus.com.br>>. Acesso em: 12 maio 2008.

PESTELLINI, M. E. D. The didactic activities of the Italian Astronomical Society. In: PASACHOFF, J.; PERCY, J. (Org). **The teaching of astronomy**. Cambridge: U. Press, 1990.

SOBREIRA, P. H. A. **Cosmografia Geográfica: a astronomia no ensino de Geografia**. 2006. 239 f. Tese (Doutorado em Geografia Física)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA E SEUS DESAFIOS CURRICULARES: O USO DE PLANETÁRIOS ENQUANTO ESPAÇOS FORMAIS/NÃO-FORMAIS DE ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Rodolfo Langhi*¹
*Roberto Nardi*²
*Janer Vilaça*³

INTRODUÇÃO

Resultados de pesquisas da área de Educação em Astronomia apontam para a necessidade de atuação no desenvolvimento profissional de professores com relação a conteúdos de Astronomia. Alguns trabalhos usam como objeto de pesquisa a formação de professores e até sugerem a continuidade formativa dos profissionais do ensino para o trabalho com Astronomia em sala de aula. No entanto, há carências de estudos neste sentido, conforme atestado pelo escasso material produzido no período de 1973 a 2008, totalizando apenas 36 pesquisas, distribuídos em 20 dissertações de mestrado, 10 dissertações de mestrado profissionalizante, e 6 teses de doutorado (LANGHI, 2009).

Quanto à formação inicial de professores, divulga-se, entre os pesquisadores de formação docente, a existência de falhas gerais durante esta trajetória formativa. Por exemplo, mostrando resultados de avaliações sobre a formação inicial, Garcia (1999) apresenta diversos relatos negativos da parte de professores principiantes. Nóvoa (1992) também comprova carências na formação inicial, ao que ele denomina “deficiências científicas” e “pobreza conceitual”. Especialmente na Astronomia, esta falha na formação de professor é bastante constatada nas pesquisas, conforme Bretones (1999), Maluf (2000) e Kantor (2001).

Além desta problemática das necessidades formativas de professores de Ciências ou de Física em conteúdos e metodologias de ensino em Astronomia, outras questões ainda precisam ser pensadas, tais como: a carência de material bibliográfico disponível aos professores sobre este tema, conforme Camino (1995) e Bizzo (1996); a persistência dos erros conceituais em astronomia nos livros didáticos utilizados pelos professores, conforme Leite e Hosoume (1999) e Paula e Oliveira (2002); a disseminação, entre alunos, professores, comunidade, e a mídia sensacionalista, de

¹Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. - email: rlanghi@fc.unesp.br

²Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Apoio: CNPq - email: nardi@fc.unesp.br

³Coordenador do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho/Programa PTI C&T/FPTI-BR; Foz do Iguaçu, PR - email: janer@pti.org.br. Apoio: Programa de fomento do PTIC&T/FPTI-BR.

concepções alternativas em Astronomia, conforme Nardi (1991 e 1994) e Teodoro (2000).

Além disso, os documentos oficiais para a educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugerem frequentemente tópicos de Astronomia. Seleccionamos resumidamente, a seguir, alguns conteúdos principais relacionados à Astronomia e o tratamento atribuído a eles, conforme sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1997): localização, a olho nu, de diferentes constelações e estrelas ao longo do ano e dos planetas; horários de nascimento e ocaso do Sol, da Lua e das estrelas ao longo do tempo; natureza cíclica desses eventos, associando-os a ciclos dos seres vivos e ao calendário; duração do dia em diferentes épocas do ano; diferentes períodos iluminados de um dia e as estações do ano; verificação do movimento das estrelas em relação ao horizonte; posições fixas aparentes das estrelas na esfera celeste; movimentos da Terra, da Lua e demais corpos celestes; compreensão das diferentes distâncias dos corpos celestes vistos no céu; cometas, planetas e satélites do sistema Solar e outros corpos celestes; modelo de Sistema Solar com tamanhos proporcionais de seus planetas e satélites e respectivas distâncias em escala; conceitos de força da gravidade; fenômeno das marés; estrutura da Terra, estabelecendo relações espaciais e temporais em sua dinâmica e composição; comparação entre as teorias geocêntrica e heliocêntrica; pensamento astronômico da civilização ocidental nos séculos XVI e XVII; estrutura da galáxia e do Universo e os modelos que as explicam; valorização do conhecimento historicamente acumulado, considerando o papel de novas tecnologias e o embate de ideias nos principais eventos da história da astronomia até os dias de hoje.

Além de conteúdos, os PCN (BRASIL, 1998 e 1999) também sugerem a construção de maquetes, experimentos e instrumentos simples semelhantes aos primitivos relógios de Sol, gnômons, realizar observações do Sol, Lua, estrelas e meteoros, marcando suas observações e dados. Além disso, estes documentos recomendam visitas preparadas a observatórios, planetários, associações de astrônomos amadores, museus de astronomia e de astronáutica. No entanto, Delizoicov et al (2002) alertam que esses espaços não devem ser encarados só como oportunidades de atividades educativas complementares ou de lazer, mas devem fazer parte do processo de ensino/aprendizagem de forma planejada, sistemática e articulada.

Por isso, apontamos para a necessidade de estes estabelecimentos, tais como os planetários, desenvolverem propostas educacionais para diferentes públicos.

Quanto às pesquisas referentes ao ensino e à divulgação nestes locais, ainda podem ser consideradas escassas, apesar de a quantidade ter aumentado sensivelmente (MARANDINO, 2003). De fato, são raros os estudos nacionais diretamente relacionados à Educação em Astronomia que consideram as atividades de popularização, educação informal e não-formal de estabelecimentos tais como planetários (LANGHI, 2009).

As pesquisas nestes espaços não escolares vêm ocorrendo principalmente em uma abordagem do ensino informal, com resultados que apontam estes centros como contribuintes para alterações do procedimento e atitude, mas não tanto no sentido conceitual. Porém, outras pesquisas sobre aprendizagem especificamente em planetários, embora em número bastante reduzido no Brasil, demonstram que os conteúdos conceituais também podem ser trabalhados (BARRIO, 2007).

Assim, um aprofundamento maior precisa ser repensado quando falamos em estabelecer relações entre a formação (seja ela inicial ou continuada) de professores e a educação em Astronomia em espaços não-formais, tais como os planetários, a fim de produzirem inovações e alterações no currículo. Por exemplo, países, como os EUA, Alemanha, França, Itália e Polônia, mudaram seus currículos escolares nacionais no sentido de inserir Astronomia, devido a forte influência de planetários, observatórios e clubes de astronomia, juntamente com os astrônomos profissionais e escolas, voltando-se para ações de formação docente e desenvolvimento profissional de professores para o ensino da Astronomia (PASACHOFF; PERCY, 1990).

Quanto à classificação destes espaços não escolares, tais como os planetários, vale esclarecer que, neste texto, tratamos de certas definições que ainda não são consenso na área, havendo incertezas quanto à sua concreta significação (MARANDINO, 2003; LANGHI; NARDI, 2009). Resumidamente, a classificação que adotamos é a seguinte:

- Educação formal: estrutura própria e planejamento, cujo conhecimento é sistematizado a fim de ser didaticamente trabalhado.
- Educação não-formal: caráter sempre coletivo, envolve práticas educativas fora do ambiente escolar, sem a obrigatoriedade curricular, nas quais o indivíduo experimenta a liberdade de escolher métodos e conteúdos de aprendizagem.
- Educação informal: não possui intencionalidade e tampouco é institucionalizada, pois é decorrente de momentos não organizados e espontâneos do dia-a-dia durante a interação com familiares, amigos e conversas ocasionais.

- Popularização: seu objetivo vai além da divulgação, pois considera as necessidades e expectativas de seu público-alvo, focando a dimensão cultural da Ciência.

Espaços não escolares, como os planetários, apesar de escassos no Brasil, estão sendo usados para atender as necessidades formativas de professores sobre Astronomia, oferecendo cursos categorizados como “formação continuada”. Contudo, muitos cursos que levam o nome de formação continuada, não passam de meras atualizações de conteúdo, não alterando significativamente a prática docente (PIMENTA, 2000). Cursos de curta duração fornecem informações aos professores apenas para alterarem, às vezes, o seu discurso, de modo que contribuem muito pouco para uma mudança efetiva de sua prática (MIZUKAMI et al, 2002), não provocando qualquer efeito significativo nos seus participantes, sendo que “uma das críticas geralmente feita aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática” (Garcia, 1999), pois os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente novas competências (GARCIA, 1999).

Portanto, é no contexto destas problemáticas que apresentamos a questão central desta pesquisa: como um ambiente não-escolar, tal como um planetário, pode atender aos desafios curriculares do ensino da Astronomia e da alfabetização científica e tecnológica e seus aspectos culturais, ao mesmo tempo em que se presta como rica fonte de dados para investigações na área?

Assim, visando atender o questionamento acima apresentado por meio da análise dos dados constituídos com esta pesquisa, objetivamos investigar as ações formais e não-formais de um planetário, nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão, enquanto um ambiente de formação continuada de professores e de educação formal, não-formal e de popularização científica e tecnológica, fundamentando-se nos resultados nacionais e internacionais da área da *Astronomy Education*.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, predominantemente qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) na área de Educação em Astronomia, abrange o tripé: pesquisa, ensino e extensão. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas coletivas, observação de campo e a produção e aplicação de planos de aula por professores que participaram de cursos de Astronomia em um ambiente não escolar como amostra, o Planetário do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho, da Fundação PTI C&T/FPTI-BR, Foz do Iguaçu (PR). Desde o início das atividades de formação neste local até a elaboração deste texto, participaram 755 professores da rede pública regional e, devido ao limite

de espaço para apresentação deste trabalho, não trazemos a análise completa e detalhada dos dados, mas abordaremos os aspectos mais relevantes desta pesquisa para esta discussão.

A análise dos dados fundamenta-se nos procedimentos da Análise do Discurso (ORLANDI, 2002), em que sempre está presente uma subjetividade do pesquisador no trabalho. Em outras palavras, há influências e variáveis impossíveis de serem impedidas ou isoladas, e isto leva a crer que se um mesmo fenômeno sob um mesmo contexto fosse estudado por outro pesquisador, certamente não redigiria a mesma redação científica com as mesmas palavras, e nem teria os mesmos olhares. A análise do discurso, dessa forma, possibilita ao investigador interpretar e descobrir os meandros do pensamento expresso por um determinado indivíduo ou grupo social. Considerando que a linguagem é interação e um modo de produção social, ela não é neutra, pois possui uma intencionalidade. Ela também não é natural nem inocente. Por isso, a linguagem, enquanto discurso, está carregada de ideologia.

No caso específico de nosso estudo, aproveitamos algumas funções discursivas dos professores da amostra, ao analisarmos a elaboração e aplicação de seus planos de aula, durante as atividades formativas no ambiente não-escolar (planetário). As atividades desenvolvidas pelo grupo de professores analisado possibilitaram reflexões críticas sobre o histórico de como conduziam anteriormente seu trabalho de sala de aula. A partir dos registros destas reflexões críticas coletivas, investigamos as possíveis mudanças de sua prática docente com relação a posteriores inserções de temas de Astronomia, conforme relatos sobre suas ações ao retornarem às respectivas escolas (lembrando que a ação é também um discurso, segundo a vertente metodológica de análise utilizada neste estudo).

DISCUSSÃO

Os questionários abertos diagnósticos e avaliativos, elaborados segundo orientações de autores que abordam a metodologia científica, como Gil (1996), possibilitaram a caracterização e o reconhecimento da amostra de professores antes do início das suas atividades de formação no planetário, e também durante e após o processo. Além disso, o uso de um Diário do Pesquisador para registros de observação, segundo Flick (2009), possibilitou o recolhimento de fatos importantes, que poderiam ficar perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou no registro a partir de outras técnicas.

Segundo a análise discursiva de suas respostas, todos se apresentavam motivados e interessados à aprendizagem da Astronomia. No entanto, condizendo

com a fundamentação aqui apresentada, a maioria mostrou ter conhecimento reduzido acerca do tema, indicando as principais concepções alternativas apontadas pela literatura, conforme Langhi e Nardi (2007), Nardi (1991 e 1994) e Teodoro (2000). Com as necessidades formativas inicialmente levantadas, o processo formativo dos professores passou a atuar no sentido de potencializar momentos de reflexão coletiva acerca de sua prática docente, por meio de aulas dialógicas e discussão de metodologias de ensino de temas pertinentes de Astronomia. Estes se tornaram os momentos mais ricos quanto à constituição de dados deste estudo.

Segundo a Análise do Discurso (ORLANDI, 2002), a enunciação não reside no enunciador único, pois é a interação que está em primeiro lugar; ela ocorre independentemente do autor da palavra. O enunciado, por sua vez, é o produto do ato de enunciação. No discurso, as relações entre estes lugares acham-se representadas por formações imaginárias que designam a imagem que ele faz do seu próprio lugar e do lugar do outro. De fato, como demonstra a enunciação dos professores da amostra, durante suas reflexões, a imagem que os alunos fazem do referente enquanto eles mesmos ocupam suas próprias posições imaginárias, é a dominante, como mostram os seguintes excertos: “nossos alunos detêm de muitas indagações e dúvidas” e “este conteúdo é de grande interesse dos alunos”. Assim, este discurso se repete quando faz referência à imagem discursiva da “Astronomia que motiva” (interdiscurso), mesmo seus falantes não se dando conta de que não são eles os produtores deste discurso.

De fato, há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou ainda, entre a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 2002). O interdiscurso é o conjunto de formulações realizadas e já esquecidas que determinam o que se diz. Permeando os muitos discursos (interdiscursos) de docentes, a concepção de que a Astronomia é ‘distante’ reflete-se de uma preparação ideologicamente falha durante a sua formação em relação a este tema, tomando dimensões preocupantes a ponto de desconsiderar fenômenos tão presenciais e contextualizados como a causa do dia e da noite, estações do ano ou fases da Lua, diretamente ligados a ritmos biológicos e que nos afetam substancialmente, provando que de forma alguma a Astronomia estaria tão distante quanto enunciaram diversos professores em seus discursos. As dificuldades com o ensino da Astronomia apresentadas por alguns professores, em parte, devem ser atribuídas à sua formação, que, conforme seu próprio discurso, “*na graduação a Astronomia foi apenas apresentada e não aprofundada*” e “*os educadores sentem uma enorme dificuldade de tratar sobre esse tema, por se tratar de algo muito abstrato*”.

Apesar de quase todos desconhecerem Astronomia básica (e reconhecem este fato), os discursos dos professores a respeito da imagem que fazem do referente (Astronomia) demonstram que há duas atitudes principais optados por eles: a) desejam aprender para mudar a sua prática; b) não desejam mudar sua prática porque desconhecem o tema. Os seguintes enunciados exemplificam isso: *“Ainda acredito que o desinteresse dos professores seja em virtude do pouco conhecimento na área”*; *“levar para a sala de aula novos conhecimentos e curiosidades para tornar as aulas de astronomia em sala mais dinâmicas e mais interessantes para os alunos”*; *“aprofundar os conhecimentos em relação ao tema para melhorar a prática docente e aprimoração particular”*; *“que minhas aulas sejam ricas em detalhes para melhorar o aprendizado do aluno”*; *“são conteúdos que trabalhamos em sala de aula, embora superficialmente, mas precisamos estar cientes do assunto e seguros daquilo que precisamos passar ao aluno”*; *“para qualificar o trabalho do professor, aumentar o conhecimento nas áreas relacionadas”*; *“precisamos ter uma ação mais didática sobre o trabalho deste tema com os alunos, auxiliando-nos a ter uma visão mais crítica sobre isso”*.

Estes excertos discursivos revelam o não-dito por traz da fala. Segundo Orlandi (2002), as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto significam em nós e para nós. No dizer há sempre um não-dizer, que pode ser interpretado de diferentes maneiras, dependendo do que o analista procura. No caso dos recortes discursivos acima coletados, fica evidente a imagem do falante ideologicamente apontando seus pares como “desinteressados” em ensinar Astronomia, mas não ele próprio.

Além disso, é possível interpretar nestes trechos, alguns elementos discursivos reveladores de seu íntimo profissional quanto ao ensino de tópicos de Astronomia: desinteresse em ensinar este tema, desqualificação, pouco conhecimento, aula pouco dinâmica e desinteressante, prática docente inadequada, aulas pobres e superficiais, insegurança, ação pouco didática e acrítica. Por outro lado, estes mesmos discursos permitem-nos inferir que a reflexão coletiva sobre sua própria prática em sala de aula quanto a conteúdos disciplinares atribuiu-lhes um grau de responsabilidade voltado para o reconhecimento da necessidade de mudanças pessoais em sua ação docente ao retornarem para a sala de aula após o processo formativo neste ambiente não formal do planetário.

Este processo de formação ao qual os professores pesquisados foram submetidos levou em conta o que Garcia (1999) preconiza sobre o desenvolvimento do profissional do ensino: como algo além de simplesmente proporcionar um serviço a

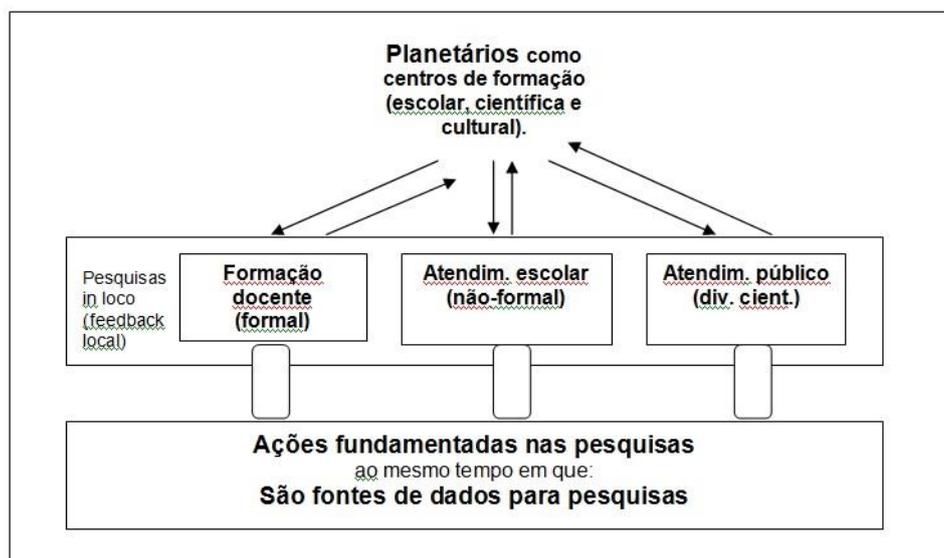
um grupo de professores, ou seja, *formar* é muito mais do que *dar um curso*. Por isso, as atividades com estes professores foram estruturadas de modo que tivessem tempo para refletir e exercer a sua autonomia (ZEICHNER, 1993). Segundo este autor, para uma reflexão adequada, os professores não pensam sozinhos sobre o seu trabalho. Ao contrário, o desenvolvimento dos professores só pode ocorrer rejeitando-se a ideia individualista de reflexão, e incentivando-os a se envolver coletivamente, voltado para a construção da autonomia. Para Giovanni (2000), o uso de práticas coletivas voltadas para a reflexão e para identificação de problemas, construção de soluções, definições de projetos de ação, planos de ensino, avaliação dos mesmos, e o estudo dos seus erros e acertos, junto com a autocrítica, constituem oportunidades formativas valiosas. De fato, seus discursos, conforme excertos acima transcritos (e outros aqui não apresentados por falta de espaço), revelaram o reconhecimento pessoal de que precisariam alterar a sua prática profissional.

Em um momento posterior, os participantes elaboraram planos de aula sobre temas de Astronomia, abordados durante sua presença no planetário, e os aplicaram em suas respectivas turmas de alunos. Seus relatos das experiências das aulas foram então submetidos posteriormente ao planetário para análise, confirmando sua mudança na prática pedagógica quanto ao ensino de Astronomia. A produção de planos de ensino diferenciados, após o processo formativo e reflexivo a que foram submetidos no planetário, demonstram um olhar mais crítico acerca de seu trabalho, e seus relatos de experiências de sala de aula com relação ao ensino da Astronomia confirmaram a qualificação e a construção da autonomia docente quanto a este tema. Seus relatos foram formalizados em apresentações em forma de pôsteres durante um evento científico (Encontro Regional de Educação em Astronomia) e alguns deles estão sendo publicados em periódicos com registro de ISSN.

Uma situação que habilitou os professores a classificar sua aprendizagem durante o processo formativo no Polo Astronômico como “rica” foi a disponibilidade de instrumentos específicos de divulgação científica e ensino de Astronomia, geralmente encontrados em ambientes não formais tais como os planetários: “aqui no Polo Astronômico temos instrumentos p/ ver na prática, tornando mais rica nossa aprendizagem”. Este discurso revela o importante papel destes espaços não só para uma formação cultural e de divulgação, mas também para uma formação formal, tal qual ocorreu com o grupo de professores aqui analisado.

Neste sentido, segundo os resultados encontrados neste estudo, seria um desperdício de potencial pedagógico um planetário atuar unicamente para fins de

divulgação científica, ou visando apenas momentos de lazer e turismo. Ou mesmo se autodenominar como um local de “formação continuada” de professores sem, contudo, garantir a mudança da prática profissional dos mesmos ou promover cursos de Astronomia exclusivamente conteudistas (unicamente por exposição de conteúdos).



Portanto, tendo em vista as problemáticas atuais nesta área, apresentadas na fundamentação deste texto, nossos resultados apontam para o aproveitamento destes espaços, normalmente tidos como “ambientes não-formais” de ensino, enquanto *locus* para a **educação formal** (formação profissional de professores), além da **educação não-formal** (atendimento responsável a escolas) e **popularização** (divulgação científica), levantando dados para subsidiar pesquisas na área. Por isso, a figura demonstra sinteticamente a visão de um planetário responsável pela **formação escolar** (se houver formação docente e o atendimento a escolas), pela **formação cultural** (se houver atendimento público) e pela **formação científica** (se houver estudos, investigações e pesquisas acadêmicas na área de ensino de Ciências atuantes neste ambiente não-escolar). Quando mencionamos “pesquisas” não nos referimos aos levantamentos de opinião ou questionários ao público atendido nestes espaços, cujo objetivo é melhorar suas ações e atividades. Estes dados se prestam como um necessário retorno (*feedback*) local, mas nem sempre podem servir como fonte de dados para pesquisas de fins acadêmicos ou para produção bibliográfica e publicações em atas de congressos e periódicos qualificados da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados deste estudo apontam, o desafio curricular para a Astronomia na Educação Básica pode ser enfrentado com o uso do pleno potencial

pedagógico que um planetário pode oferecer, desde que atue também na formação docente, e não apenas para fins turísticos, de lazer ou de divulgação científica. As suas atividades e ações não estariam atendendo a estes desafios curriculares caso se embasassem única e exclusivamente na experiência pessoal de seus dirigentes, ou se seus supostos “cursos para professores” possuírem uma abordagem completamente conteudista, sem espaço para reflexão e verificação (e avaliação) da mudança da prática docente. Ações fundamentadas em resultados de pesquisa da área e de estudos *in loco* atendem mais amplamente às necessidades formativas do que ações embasadas em senso comum ou opiniões pessoais do coordenador do planetário ou outros ambientes de ensino não formal. Além disso, se todo este processo de ensino e extensão for encarado também como *locus* de pesquisa, os planetários poderão atuar enquanto centros de formação escolar, científica e cultural.

Deste modo, há a sustentabilidade do processo, no sentido de o planetário atuar não apenas enquanto ambiente de ensino formal e não-formal, mas também enquanto ambiente de pesquisa, fornecendo-lhe retornos constantes para melhorias do próprio atendimento, além de possibilitar a construção de conhecimento científico para a área de Ensino.

REFERÊNCIAS

- BARRIO, J. B. M. Planetários recuperam as noites urbanas. **Astronomy Brasil**, São Paulo, v.2, n.14, p.68-69, junho, 2007.
- BIZZO, N. et al. Graves erros de conceito em livros didáticos de ciência. **Ciência Hoje**, v.121, n.21, p. 26-35, jun.,1996.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciências naturais**. Brasília: MEC/SEMTEC,1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRETONES, P. S. **Disciplinas introdutórias e Astronomia nos cursos superiores do Brasil**. 1999. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geociências)- Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 1999.
- CAMINO, N. Ideas previas y cambio conceptual en Astronomía. Un estudio con maestros de primaria sobre el día y la noche, las estaciones y las fases de la luna. **Enseñanza de las Ciencias**, v.13, n.1, p.81-96, 1995.

DELIZOICOV, D. et al. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

KANTOR, C. A. **A ciência do céu: uma proposta para o ensino médio**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)- Instituto de Física, USP, São Paulo, 2001.

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino de Astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n.1, p.87-111, abr. 2007

LANGHI, R.; NARDI, R. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não-formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, p.4402-1 a 4402-11, 2009.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)- Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LEITE, C.; HOSOUME, Y. Astronomia nos livros didáticos de ciências da 1a. à 4a. séries do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 13, São Paulo, 1999. **Caderno de resumos e programação...**São Paulo: SBF, 1999.

MALUF, V. J. **A Terra no espaço: a desconstrução do objeto real na construção do objeto científico**. 2000. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFMT, Cuiabá, 2000.

MARANDINO, M. A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a Pesquisa em Ensino de Ciências: Questões Atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v.20, n.2. p.168-193, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. (org) **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NARDI, R. **Campo de força: subsídios históricos e psicogenéticos para a construção do ensino desse conceito**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

NARDI, R. História da ciência x aprendizagem: algumas semelhanças detectadas a partir de um estudo psicogenético sobre as ideias que evoluem para a noção de campo de força. **Enseñanza de las Ciencias**, v.12, n.1, p. 101-106, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PASACHOFF, J.; PERCY, J. (org). **The teaching of astronomy**. Cambridge: U. Press, 1990.

PAULA, A.S.P.; OLIVEIRA, H.J.Q. **Análises e propostas para o ensino de Astronomia**. Disponível em: <<http://cdcc-gwy.cdcc.sc.usp.br/cda/erros-no-brasil/index.html>>. Acesso em: 15 jan. 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2000.

TEODORO, S. R. **A história da ciência e as concepções alternativas de estudantes como subsídios para o planejamento de um curso sobre atração gravitacional**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)-Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2000.

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

“LABORATÓRIO DIDÁTICO ESPECIALIZADO”: ESPAÇO DE APRENDER A APRENDER NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Celeida Paredes Francisco¹
Eliane Gomes-da-Silva²
Rodrigo Cordeiro Camilo³*

INTRODUÇÃO

É recorrente, na literatura especializada em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a ideia de que é preciso formar docentes críticos e reflexivos, capazes de perceber, interpretar/analisar e modificar continuamente sua prática, assumindo-se, assim, na qualidade de um professor-investigador de sua própria ação pedagógica (ELLIOTT, 2000; STENHOUSE, 1993, 1998; CONTRERAS DOMINGO, 1994).

Tal perspectiva, por sua vez, encaminha a necessidade de não apenas tomarmos práticas pedagógicas concretas como fontes de conhecimentos e análises (GARCIA 1994, Pimenta e Lima (2005/2006,)) como já se exige da formação profissional, do curso de Pedagogia, uma estruturação curricular e/ou estratégia interdisciplinar de trabalho, que se ajuste ao entendimento desse âmbito como potencialmente fértil ao incentivo e desenvolvimento de atitudes investigativas em práticas docentes.

Em outras palavras, a intenção de se formarem professores-investigadores, solicita de um curso de Licenciatura uma mobilização curricular que permita a integração de aspectos frequentemente observados de maneira dissociada, como é o caso da relação entre teoria e prática, âmbito de produção do conhecimento (as universidades) e o âmbito prático educativo (as escolas) e entre ensino e pesquisa.

Reside nessa mobilização, pois, a possibilidade de distinção de um âmbito formativo pautado no modelo de transmissão de conhecimentos, de onde se depreende o desenvolvimento técnico e abstrato do exercício da docência, de outro que prima pela capacidade dos licenciandos para o aprender a aprender (MORIN 2001; LIBÂNEO 2003). Para Libâneo (2003, p.1-2) "a aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender [...] O ensino hoje, em todos os níveis, precisa unir a lógica do processo de investigação com os produtos da

¹Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL).

²Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL).

³Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL); Secretaria da Educação. Estado de São Paulo.

investigação. Trata-se de nem só aprender a lógica do processo nem só os conteúdos”.

Outrossim, dinamizações curriculares que estimulem atitudes investigativas em alunos-professores, são necessárias em virtude do fato, alertado por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6), de não raramente ouvirmos de “alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que profissão se aprende na ‘prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que, na ‘prática, a teoria é outra”. De acordo com as autoras, as afirmações dos licenciandos trazem a constatação de que os cursos de formação de professores carecem, mesmo, da dedicação esforços em oferecer aos alunos (futuros professores) condições reais que lhes possibilitem, verdadeiramente, articular teoria e prática compreendendo-as como complementares. Afinal, as disciplinas nos currículos de formação, configuram-se, em geral, de maneira tão autônoma em relação ao campo de atuação docente, que acabam por desconsiderar o significado social, cultural e humano que constituem o concreto dessa prática.

A propósito, é importante observar, são exatamente as significações sociais-culturais-humanas as investidas de poder capazes de despertar professores-licenciandos a agirem investigativamente no seu fazer pedagógico. Isto significa dizer, noutras palavras, que são esses valores que os incentivam a aprender a aprender como processo contínuo de desenvolvimento docente.

Com abordagem compatível, Tardif (2002) e Schön (2000) também nos esclarecem que a dificuldade enfrentada pelos cursos de licenciaturas, quando não contemplam adequadamente a formação de professores para atuarem na Educação Básica, está justamente no fato de seus currículos estarem voltados muito mais para o saber acadêmico/científico/teorizado, do que para os saberes profissionais que são mobilizados por professores no seu cotidiano prático.

Isso não quer dizer, de modo algum, que a concepção dos autores seja de desprezo aos conhecimentos acadêmicos/científicos durante o processo de formação inicial de professores. O que eles reforçam, isso sim, é que situações pedagógicas concretas sejam as referências vivas para o estudante de Pedagogia atritar conceitos academicamente aprendidos, bem como desenvolver capacidades de criticar e perceber, logo, de aprender/investigar possibilidades e melhorias didático-metodológicas.

Daqui se depreende o entendimento de investigação educativa conforme entende Stenhouse (1993, p. 12), como aquela realizada “no contexto de um projeto

educativo e enriquecedora do trabalho educativo”. Originalmente, Stenhouse (1993) se refere à investigação que os professores empreendem em suas próprias aulas nos “chãos das escolas”, onde essas aulas são “laboratórios ideais para a comprovação da teoria educativa [...], o professor é um observador participante especial nas aulas e escolas [...], encontra-se rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (STENHOUSE, 1993, p. 37-38).

Frente ao exposto, o questionamento e esforço que ora apresentamos é: seria possível aproveitar as instalações de uma instituição de ensino superior, assim como a sua abertura e relacionamento com a comunidade – com as crianças da comunidade, melhor dizendo – para instituir um espaço (um laboratório) propício a experimentos pedagógicos e, por conseguinte, à investigação de práticas educativas com utilização de um método participativo entre professor-acadêmico, licenciando-professor e as crianças que também ensinam?

LABORATÓRIO DIDÁTICO ESPECIALIZADO

A instituição de ensino superior na qual trabalhamos, o Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL)¹, embora vigore de maneira legalizada com o curso de Pedagogia desde 2006, ainda passa por reformas de ordem estrutural, administrativa e pedagógica, as quais visam, não apenas, a atender às exigências provenientes do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), mas, especialmente, à necessidade de melhor acolher e motivar sujeitos que, por ventura, almejem se formar em uma Instituição de Ensino Superior.

Para além do interesse institucional no fator lucro, cujo aumento, sem dúvida, é o incentivo maior para aquelas reformas – pois se trata de uma instituição privada –, nós, no papel de professores e coordenadora do curso de Pedagogia, pontuamos um aspecto que, para nós, se instala exatamente como possibilidade de articular as dimensões estrutural, administrativa e pedagógica da instituição.

O que nos referimos é à efetiva implementação por parte da instituição de um “espaço qualificado” (FERRARA, 2007) para acolhida de filhos de estudantes, professores e funcionários que, eventualmente, não têm onde deixar suas crianças para se dedicarem ao estudo e ao trabalho, uma vez que o funcionamento da instituição ocorre apenas no período noturno.

No que diz respeito ao interesse estrutural e administrativo da instituição, a implementação desse espaço trouxe um aumento significativo de procura e ingresso

¹O Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa situa-se na cidade de Lençóis Paulista-SP e funciona com 10 cursos no período noturno.

de novos alunos, em especial, de mulheres no curso de Pedagogia. Da mesma maneira, essa implementação permitiu à instituição não só atender aos itens do instrumento de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, mas ir além conforme explicitaremos, sobretudo, no referente a uma estrutura adequada para o bom funcionamento de uma instituição de ensino superior.

Do ponto de vista do MEC, um espaço como esse se enquadra perfeitamente no indicador de avaliação institucional com a denominação de “Laboratórios Didáticos Especializados”. É neste ponto, pois, que confirmamos nosso interesse e ação no espaço que, entre outras características, é fundamentalmente pedagógico e investigativo. A propósito, por ocasião de sua estruturação, esse foi um dos aspectos amplamente discutido e viabilizado pela então coordenadora do curso de Pedagogia.

Assim é que o Laboratório Didático Especializado (LDE) da ISEOL acolhe, em média, 25 crianças diariamente,¹ as quais são atendidas por duas professoras qualificadas (uma pedagoga e outra formada no antigo curso normal), com competência, portanto, para superar o antigo entendimento de auxílio assistencial como prática educativa com crianças e, assim, assumir a responsabilidade de desenvolver com elas uma pedagogia pautada no entendimento de “práxis da participação” como defende Formosinho (2007, p. 14), ou seja, como aquela que “credita à criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”.

Um espaço específico para acolhida de crianças no ISEOL é, então, um fato concreto e no qual atuamos didaticamente no desenvolvimento de nossas disciplinas específicas, a saber, Metodologia da Educação Infantil, Linguagem Oral e Escrita, e Educação Física.

Incentivados com ideia de aprender sob uma perspectiva investigativa e já inteirados dos conceitos oriundos da esfera acadêmica/da produção científica, os licenciandos são encaminhados aos experimentos (aos testes dos conceitos no confronto com o concreto) teórico-práticos com as crianças no “LDE”, onde agem devidamente acompanhados e orientados por nós, professores acadêmicos que, nessa situação, conquistamos a possibilidade de conferir a pertinência, ou não, de nossos planejamentos e conteúdos didático-metodológicos.

¹As crianças que frequentam o espaço devem estar previamente inscritas, sem que isso as obriguem a frequentá-lo todos os dias da semana. Os dias de frequência é critério de escolha apenas dos pais das crianças. É importante ainda acrescentar que o regulamento do Laboratório da ISEOL determina que a faixa etária permitida a frequentar o espaço educativo deve ser de 2 a 7 anos de idade. Contudo, no caso de o grupo contar com um número menor que 20 participantes, é aberta exceção para que crianças com maior idade possam eventualmente se integrar à turma.

Isso significa que, buscando compreender condicionantes e imprevisibilidades na prática, professor e licenciando elaboram e testam hipóteses de ação, ou seja, fazem *experimentações* que, conforme Schön (2000, p. 64) admitem e também possuem “sua lógica e seus critérios próprios de sucesso e fracasso”. Para o autor, experimentar é agir para ver o que deriva da ação”. Entretanto, é preciso estar ciente de que essa experimentação não pode acontecer de forma descompromissada dos benefícios esperados que o público alvo – sujeitos que recebem a ação – pode obter com esta experiência, em prol da pesquisa científica.

Como ensina Libâneo (2003, p. 1), o foco da prática docente no ensino superior deve ser a aprendizagem do aluno (licenciando), “resultante de sua própria atividade intelectual e prática, realizada em parceria com professores e colegas”. Nesse sentido, é importante que o professor-acadêmico crie mesmo estratégia que promova relações pessoais dos alunos/licenciandos com o saber e que aprendam a pensar metodicamente.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar e fundamentar o trabalho que temos desenvolvido na coordenação e docência de um curso de Pedagogia, ou seja, na sua mobilização curricular, de modo a oferecer espaço educativo para que futuros docentes possam, no decorrer mesmo da licenciatura, experimentar, no concreto, ações pedagógicas que já contam com a participação efetiva de crianças também concretas e singulares.

O nosso intuito é que o estudante de Pedagogia, ao testar, na prática, os conteúdos e métodos educativos sugeridos por perspectivas didáticas de disciplinas específicas (Educação Física, Linguagem Oral e Escrita...), também possam ser confrontados e questionados pelos saberes/conhecimentos das crianças, de maneira que se obriguem, ali mesmo, no calor do experimento teórico-prático, a questionar e (re)elaborar o que foi *a priori* estudado em sala de aula.

O nosso esforço, então, é agir, na medida do possível, de acordo com ideia de professor-investigador, qual seja, aquele que testa, questiona e (re)elabora continuamente sua prática pedagógica, mas a partir do contato com situações reais ao invés de abstratas.

Com esse movimento, temos ainda a expectativa de que, além da contribuição (ensinamentos) das crianças no processo de experimento/construção pedagógica, os licenciandos-professores também nos auxiliem, no papel de docentes acadêmicos, a avaliar e atualizar nossos conteúdos e procedimentos didáticos, a partir do que experienciaram no contato com as crianças.

METODOLOGIA

Na nossa concepção, o Laboratório Didático Especializado é, potencialmente, investigativo, uma vez que nele testamos, avaliamos e reelaboramos procedimentos pedagógicos com crianças da comunidade, de forma que já agimos/aprendemos a tarefa docente, mas vivenciando situações concretas, e não com simulações de práticas – imitação de práticas pedagógicas com a participação apenas dos colegas, que simulam um público infantil –, as quais, inevitavelmente, favorecem apenas o aprender a reproduzir, contrário, por sua vez, do aprender a aprender.

Metodologicamente, aproveitamos da instalação e dos sujeitos crianças que frequentam o “LDE” para agirmos conforme os ensinamentos da pesquisa participativa, a qual contempla momentos de planejamento-ação-reflexão como movimento contínuo e elaborado (CONTRERAS, 1994; SCHÖN, 2000; STENHOUSE, 1993, 1998).

No desenvolvimento de nossas disciplinas no ISEOL, os alunos têm contato com diferentes teorias e informações sobre a prática educativa e, a partir disso, são convidados a planejar, em grupos, atividades que poderão ser desenvolvidas no espaço no “LDE” juntamente com as crianças. A intenção é que, subsidiadas pelas discussões durante a disciplina e com o devido acompanhamento e orientação dos professores, os licenciandos tenham a possibilidade de pôr em prática suas ideias e planejamentos, confrontar suas pretensões de ação com as situações inusitadas e as respostas das crianças.

Após essas experiências, os alunos registram as ocorrências do laboratório e, novamente em sala de aula, analisamos e discutimos o que foi observado, registrado, enfim, vivenciado na interação com as crianças. Nessa discussão, nos guiamos por questões: como foi a experiência? O que foi surpresa? O que foi dificuldade? Como podemos aproveitar o que as crianças nos mostraram e que nós ainda não sabíamos?

Deste feito, a nossa expectativa é que os acadêmicos sejam capazes de organizar o que foi experienciado/aprendido e, assim, procederem com a sistematização de novas propostas pedagógicas a serem novamente testadas no “LDE”. Neste entendimento, os alunos agem desenvolvendo suas habilidades necessárias à prática docente, entre elas, a comunicabilidade, a capacidade de planejamento, observação do ambiente e do contexto de atuação, além da auto-observação, ou seja, da compreensão das próprias condutas e decisões.

Como bem afirma Oliveira-Formosinho (2007, p.14) “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e, nos valores,

interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

DISCUSSÃO

É na trilha de Libâneo (2003), que apresenta uma metodologia de ensino organizada, de modo não linear, em *reflexão, análise e capacidade de operar internamente com o conceito*, que buscamos proceder didaticamente com nossas disciplinas específicas no âmbito da formação de professores.

A metodologia apresentada pelo autor pode ser compreendida respectivamente como: motivação e orientação da atividade (reflexão), formação de conceitos por meio de operações práticas, concretas e formação dos conceitos no plano da linguagem (análises) e, por fim, capacidade de operar internamente com os conceitos (internalização dos conceitos).

De nossa longa experiência, 20 anos na docência com Educação Infantil, assim como na direção desta mesma instituição por 9 anos, transferimos para nossa prática no Ensino Superior o receio de que nossos alunos/licenciados pudessem agir didaticamente da mesma forma como muitos professores, dos quais discordamos, agem nos “chãos das escolas”: “ensinando” um conteúdo a partir de seu conceito e não de sua desconstrução, cujo meio, aliás, é único capaz de envolver as crianças e permitir que elas participem de sua reconstrução incluindo também os significados que elas atribuem aos conteúdos pedagógicos.

Como argumenta Formosinho (2007, p. 15) “os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração”.

No “LDE”, o trabalho pedagógico é bastante diversificado e nos traz intensos desafios metodológicos. Por essa razão, contamos mesmo com a participação e auxílio das crianças no estabelecimento de interações entre elas, uma vez que tratamos no mesmo espaço com diferentes faixas etárias, níveis de conhecimentos/saberes e até de habilidades motoras.

Em uma situação como a de um jogo mais desafiador, por exemplo, as crianças menores são motivadas pelas maiores a praticarem atividades consideradas complexas para sua faixa de idade. Ou seja, com incentivo dos “grandes”, os pequenos se atrevem até mesmo a pular corda, amarelinha, inventar rimas, enfim, a transgredir as limitações supostamente próprias de determinadas faixas etárias.

Rapidamente, apenas como exemplo, e que também serve como representação/resultados do trabalho que realizamos no Laboratório Didático Especializado, apresentamos uma ação que desenvolvemos contando com a participação efetiva das crianças.

BRINCANDO COM AS PALAVRAS: AÇÃO DE APRENDER A APRENDER

A partir da disciplina Linguagem Oral e Escrita e com o objetivo de as crianças e os alunos/licenciandos desenvolverem suas oralidades – tendo em vista que especialmente esses últimos demonstram insegurança em lidar com as palavras como instrumento pedagógico – encaminhamos esses alunos ao enfrentamento de etapas metodológicas como apresentadas por Libâneo (2003), quais sejam, a formação de conceito por meio de operações práticas e no plano da linguagem (através de exercícios, conflitos e ações individuais e grupais para enfrentamento de problemas).

Com a tarefa de desenvolver a rima como conteúdo metodológico da disciplina Linguagem Oral e Escrita, os alunos do sétimo semestre do ano de 2012 do curso de Pedagogia experimentaram, investigaram, podemos dizer, juntamente com as crianças do “LDE”, alguns caminhos e condições que lhes permitissem “soltar a língua”, por meio do lúdico e da musicalidade existentes na prática da rima.

O início da atividade deu-se com a realização de um diagnóstico (uma roda de conversa) que buscou mapear os conhecimentos que as crianças já traziam com relação a poemas e rimas como uma expressão linguística.

Para nossa surpresa, e extrapolando seu objetivo inicial, essa atividade desencadeou um *brainstorming* por parte das crianças, as quais, motivadas pelas rimas que os outros apresentavam e, com a necessidade de também mostrar as suas, arriscavam-se indo além inventando/criando outras configurações com diferentes sentidos e palavras por meio de rimas.

Dado os limites para este texto, não possuímos muito espaço para apresentar mais detalhadamente os rumos que tomou essa experiência no “LDE”. Contudo, ainda cabe anunciar que prosseguimos as atividades valendo-nos de poemas de Cecília Meireles, Eva Furnari e José Elias,¹ os quais, repletos de possibilidades lúdicas, nos possibilitaram produzir, reproduzir, enfim, aprender a aprender juntos no agir pedagógico, atentando, sobretudo, às manifestações expressivas/aos saberes que nos

¹ De Elias José, por exemplo, trabalhamos o poema “A Casa e Seu Dono”, cuja letra divertida – por exemplo no trecho: “essa casa é elegante, quem mora nela é o elefante”, provocou a diversão/ludicidade das crianças e, sem dúvida, também a nossa.

são ofertados através da participação das crianças. A foto a seguir retrata esse nosso momento, bem como uma das criações das crianças transferida para lousa.

Figuras 1 e 2: Licenciandas e crianças em um contexto de aprendizagem mútua



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observe-se que a rima, como conteúdo metodológico, foi utilizada aqui apenas como uma estratégia que, no fundo, continha outros valores/conteúdos que mereciam nossa atenção no desenvolvimento pedagógico no Ensino Superior. O que precisávamos mesmo, muito mais que apresentar a rima como conteúdo pertinente da disciplina Linguagem Oral e Escrita, era favorecer aos alunos/licenciandos a oportunidade de vivenciarem a riqueza que, de fato, compõe um processo educativo concreto. Ou seja, o importante foi que nossos alunos, futuros pedagogos, puderam exercitar a ideia de como é ser um professor que investiga continuamente sua própria prática. Só pode ser investigador, se for no contato/confronto direto com as crianças e não por meio de simulações pedagógicas, nas quais elas virtualmente estariam presentes.

Só pode ser um professor investigador aquele que sempre (re)aprende a dividir com as crianças, reais e singulares, a responsabilidade de uma construção pedagógica que tenha seja o retrato de todos os envolvidos: a concretização de uma prática coletivamente significada, inclusive conosco, professores acadêmicos.

Como bem afirma Contreras Domingo (1994), não podemos perder de vista o entendimento de que conhecer e atuar compõem o mesmo processo investigativo.

Quando nos dispomos, na formação inicial, a relacionamentos com crianças que, na verdade, são as mesmas que frequentam as escolas da qual tanto falamos no meio acadêmico, conseguimos “mapear” seus conhecimentos, habilidades, preferências, medos etc., e, assim, revisar nossos objetivos – inclusive os nossos de

professores universitários – e propostas didáticas, assumindo-as, verdadeiramente, como parceiras de nosso trabalho.

Posicionado, no nosso ponto de vista, no eixo da articulação estrutural-administrativa-pedagógica, o Laboratório Didático Especializado é, para nós, o *ambiente* educativo central do ISEOL.

Por ambiente, entendemos, conforme Ferrara (2007), um espaço construído como relações comunicativas, ou seja, é dinamizado por meio da ação participativa de todos seus envolvidos. Assim, ambiente é um espaço que é qualificado/significado pelos sujeitos que nele se relacionam, de modo que todo espaço qualificado é, então, ambientado.

Nesse sentido, todo espaço é qualificado/ambientado de diferentes maneiras de acordo com os interesses, necessidades, enfim, com os pontos de vista dos sujeitos autores que nele atuam.

Nessa perspectiva, qualificamos/significamos o “LDE” como ambiente de ação e aprendizagem coletiva/participativa, o qual nos possibilita praticar o discurso do ir além das salas de aulas, para encarar (de frente) – professores e licenciandos – uma pedagogia viva, feita com aqueles e para quem esse campo do conhecimento tanto fala: as crianças.

Em conclusão, confessamos, foi a possibilidade de, juntamente com nossos alunos, ir ao encontro das crianças ali mesmo no ensino superior, que nos levou, definitivamente, a abrir mão do enfraquecido *status* de ser aquele que ensina para nos assumirmos como aprendentes do aprender. Da investigação, vale ressaltar.

Por fim, como já dito, não nos prescindimos, como professores de disciplinas específicas, do dever em situar histórico e conceitualmente os professores-licenciandos acerca dos conteúdos metodológicos que eles devem conhecer, e no futuro desenvolver/investigar em suas práticas docentes. O que aproveitamos com o “LDE”, foi a possibilidade de submeter esses conceitos ao crivo das crianças, que, por sinal, são as legítimas destinatárias de nosso processo de formação de professores.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS DOMINGO, J. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, v. 224, abr. 1994. p. 7 -19.

FERRARA, L. D. (Org.). **Espaços comunicantes**. São Paulo: Annablume, 2007. v. 1.

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: P.P.U., 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de metodologia do ensino superior** – a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. Palestra realizada na UCG, agosto de 2003.

MORIN, E. Os Desafios da Complexidade. In: MORIN, E. **A Religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, 2005/2006. p. 5-24.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA

*Priscila Daniele Alvaredo¹
Maria José da Silva Fernandes²*

INTRODUÇÃO

O estudo que ora se apresenta foi desenvolvido a partir da intenção das pesquisadoras em conhecer a atuação do coordenador pedagógico³ frente ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em uma escola pública estadual, uma vez que este é o profissional responsável pela organização e planejamento dos encontros semanais com os professores.

O surgimento da função de coordenador pedagógico no estado possui um caráter histórico, já que foi fruto de reivindicações progressistas dos movimentos dos professores desde a década de 1970, tendo sido privilegiada pelo processo de redemocratização do ensino a partir da década de 80, quando a aprovação do Estatuto do Magistério (Lei 444/85) e a criação do Ciclo Básico permitiram uma valorização dos aspectos pedagógicos nas escolas. Já na década de 90, as reformas educacionais garantiram a presença quase total do coordenador pedagógico na rede pública de ensino do estado de São Paulo, assim como a possibilidade dos professores participarem dos HTPCs, elementos relevantes para a articulação das atividades pedagógicas nas unidades escolares.

Sem sombra de dúvidas, estes elementos representaram um avanço para a organização das atividades pedagógicas nas escolas, mas, por outro lado, a simples garantia legal da coordenação não é suficiente para a realização de um trabalho satisfatório. A deficiência na formação profissional, as condições de trabalho adversas, juntamente com a ausência de uma política de valorização e uma sociedade em constante mudança contribuíram e ainda contribuem para a desvalorização e para a fragilidade da carreira do coordenador pedagógico, refletindo-se na ausência de identidade e de espaços específicos de atuação escolar desse profissional (CHRISTOV, 2001; FERNANDES, 2009).

¹UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru - contato priscila_alvaredo@yahoo.com.br

²UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru – contato mjsfer@fc.unesp.br

³Legalmente no estado de São Paulo atribui-se a denominação de professor coordenador aos professores que exercem a coordenação pedagógica. Por opção política adotaremos no texto a denominação “Coordenador Pedagógico”.

Para Fernandes (2009), a fragilidade da identidade também se deu em decorrência do acúmulo de atribuições, já que coordenador convive com a sobrecarga de tarefas e com tempo insuficiente para realização das atividades especificamente pedagógicas. Com uma identidade pouco definida e um território de atuação mal demarcado, o coordenador atua num ambiente de constante disputa por poder.

Diante de um extenso quadro de dificuldades emergentes do cotidiano escolar, a condução do HTPC, que é, por excelência, o momento para a formação docente, e importante atribuição da função de coordenador pedagógico, tornou-se frágil e insuficiente para o cumprimento de seus objetivos legais. Na prática as reuniões deveriam ser espaços privilegiados para reflexão e construção de conhecimento, exercendo grande importância na interação e diálogo entre os professores acerca das práticas pedagógicas. Nesse aspecto o coordenador pedagógico deveria ser o profissional responsável por articular as relações pedagógicas e interpessoais no ambiente escolar, privilegiando a construção coletiva de conhecimento e a formação contínua dos professores. Este tipo de atuação exigiria preparação, investimentos na própria formação e planejamento das ações escolares, o que repercutiria positivamente no trabalho docente.

Algumas pesquisas já realizadas por Mate (1998), Clementi (2001), Christov (2001), Duarte (2008) e Fernandes (2009) apontaram e analisaram dificuldades no trabalho do coordenador pedagógico. Desta forma, nos interessou conhecer mais profundamente a rotina de trabalho e a organização dos HTPCs, pois, apesar das dificuldades, é fundamental a existência de um profissional que articule as ações pedagógicas no interior das escolas. Percebe-se aí a importância do trabalho do coordenador na condução dos horários de trabalho coletivo, pois é nesse espaço que os professores, devem criar propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola e também construir sua qualificação profissional.

Para operacionalização da pesquisa concluída em 2012, foram desenvolvidos os seguintes objetivos: 1) identificar as condições de trabalho a que os coordenadores estavam submetidos; 2) identificar os entraves ao exercício da função; 3) identificar os problemas emergentes do cotidiano que influenciavam na realização das reuniões coletivas. Neste artigo, apresentamos sinteticamente os principais resultados da pesquisa.

METODOLOGIA

O campo de realização da pesquisa foi uma escola estadual localizada em um bairro periférico de um município do interior de São Paulo. A escola atendia alunos dos

Ciclos I e II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos três períodos, contando para tanto com uma coordenadora pedagógica responsável por cada um dos ciclos oferecidos. O corpo docente era composto por cerca de 60 professores entre efetivos e eventuais que se responsabilizavam pelas atividades pedagógicas com aproximadamente 1.000 alunos, sendo, portanto, uma escola de grandes dimensões, com alto fluxo de pessoas e complexas relações interpessoais nas quais era papel do coordenador pedagógico intervir como mediador das mais diversas situações, servindo de “elo” entre professores, alunos, gestão e comunidade.

No que se referiu especificamente ao trabalho da coordenação pedagógica no ambiente da instituição escolar e na realização dos HTPCs, as ações da pesquisa direcionaram-se à percepção da dinâmica de trabalho e da articulação do trabalho coletivo no cotidiano, das coordenadoras dos Ciclos I e II, denominadas respectivamente como Coordenadora I e Coordenadora II. Para a coleta de dados foram utilizados os procedimentos de observação das reuniões coletivas e a entrevista semi-estruturada.

BREVE TRAJETÓRIA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL PAULISTA

O surgimento da coordenação pedagógica no estado de São Paulo teve essencialmente como base a necessidade dos professores de terem na escola um profissional que os acompanhasse e os auxiliasse nas atividades pedagógicas e no desenvolvimento do trabalho docente.

Para Fernandes (2009), apesar de algumas experiências satisfatórias com a coordenação pedagógica nas décadas de 50 e 60 e da regulamentação da função de coordenador pedagógico no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo de 1974, foi somente em 1982, com as reformas educacionais do governo de Franco Montoro, que se modificou o contexto educacional, com a implantação do Ciclo Básico, retornando o coordenador ao ambiente escolar. Em 1996, com o Projeto Escola de Cara Nova e a reorganização da rede estadual em Ciclos de Ensino, houve a expansão da função de Coordenador Pedagógico em todas as escolas com mais de dez classes em funcionamento.

Para Fernandes (2012), no decorrer das reformas educacionais dos anos 90 e das regulamentações legais, a coordenação se expandiu na rede estadual, mas, por outro lado, perdeu sua essência pedagógica, ficando atrelada à implantação de medidas e propósitos oficiais e aos mecanismos de regulação do Estado. As justificativas para a função deixaram de ser focadas no pedagógico e na articulação do

trabalho coletivo para se constituir em pilares das políticas públicas de melhoria do ensino. As mudanças legais ampliaram as responsabilidades do coordenador pedagógico, mas as condições de trabalho e de formação não sofreram modificações significativas e até os dias atuais inúmeras dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar ainda são obstáculos na prática de trabalho dos ocupantes da função.

Num contexto educacional marcado por problemas e modificações geradas pelas reformas educacionais, torna-se cada vez mais necessária a presença de coordenadores pedagógicos conscientes da importância da função, preparados para organizar e articular o trabalho pedagógico, incentivar a coletividade, garantir a interação dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, apoiar, preparar e formar em serviço os professores, notadamente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que é, por excelência, o momento privilegiado para a atuação do PCP e para a formação docente.

O HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

As reuniões coletivas trazem como principal característica a valorização da escola como *locus* privilegiado de formação continuada do professor e de fortalecimento do trabalho coletivo, como força motivadora de mudanças e construção da prática docente, uma vez que possibilita a troca de experiências, a reflexão sobre a prática pedagógica e a aquisição de novos conhecimentos a partir das necessidades da escola.

O significado do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é dado pela Portaria CENP nº1/96 – L.C. nº 836/97, que apresentou os seguintes objetivos: construir e implementar o projeto político pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, Garcia (2003) ressalta que os momentos de formação continuada não têm fornecido tais subsídios para que o professor possa trabalhar seguro de sua atuação, consciente das finalidades educacionais de sua prática, partindo da reflexão, da construção coletiva do conhecimento e da troca de experiências com seus pares. As reuniões pedagógicas, na prática, vêm mostrando grandes distanciamentos entre o

desejado e o real e a maneira com que têm sido conduzidas e organizadas não contribuem para que ocorram mudanças na prática pedagógica do professor, bem como para o desenvolvimento dos saberes e competências necessárias para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

As situações apresentadas divergem das finalidades para as quais as reuniões coletivas foram criadas, perdendo assim sua essência reflexiva e formativa. Conseqüentemente, um momento que deveria ser de formação docente fica tomado pela burocratização e passa a ser desacreditado pelos próprios professores. Críticas também são feitas ao material utilizado pelos coordenadores pedagógicos nos HTPCs. Fernandes (2012) aponta que, muitas vezes o momento de formação é organizado em torno de publicações oficiais, distanciando-se da proposta de aproximação das necessidades da escola e de desenvolvimento da autonomia docente.

Diante disso, para consolidar os HTPCs como locus de formação docente, é papel fundamental do coordenador pedagógico mediar a reflexão e a articulação entre teoria e prática, a troca de experiências entre os professores e o conseqüente crescimento profissional do grupo. O coordenador pedagógico deve ter consciência da importância das reuniões na prática docente e assumir seu papel articulador nesse processo, de modo a mobilizar os professores em torno de atividades reflexivas e formativas, fazendo do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo um espaço privilegiado de formação continuada dos professores.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR

A função de coordenador pedagógico trouxe para o interior da escola um profissional que atua na mediação do trabalho pedagógico, na articulação das relações interpessoais do meio escolar e na construção do conhecimento coletivo dos professores, auxiliando-os em suas dificuldades e necessidades cotidianas.

O coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e deve se atentar ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve auxiliar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola (Freire, 1982). É dessa forma, agindo como um parceiro do professor, que o coordenador pedagógico vai construindo sua prática, com vistas a melhorar a qualidade de ensino ofertada pela escola na qual atua. Nesse sentido, Fernandes (2008) afirma que esta relação de parceria não pode ser confundida com uma relação entre iguais, já que as funções e atribuições a serem assumidas por professores e coordenadores são distintas, embora articuladas.

As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador pedagógico, que precisa saber articular as instâncias e os diferentes sujeitos da escola, sabendo ouvir, olhar e dialogar com todos que buscam a sua atenção. A necessidade dos professores de interagir com seus pares é confirmada por Almeida (2001 p. 70) quando aponta que “boa parte dos saberes profissionais é construída na relação com o outro”. Diante dessa necessidade, a referida autora ainda afirma que na formação docente, “é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades”, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades adquirindo conhecimentos necessários à atuação.

Nessa perspectiva de interação e construção do conhecimento coletivo, as ações formativas desenvolvidas no HTPC devem ser intencionalmente planejadas e organizadas pelo coordenador pedagógico, tendo consciência da extrema importância desse processo na constituição dos professores como bons profissionais. Desta forma, o trabalho do coordenador pedagógico é fundamentalmente um trabalho de formação continuada. Ao subsidiar e favorecer a reflexão dos professores, o coordenador pedagógico pode ajudar a tomada de consciência sobre as ações pedagógicas e sobre o conhecimento do contexto escolar em que os professores atuam.

O trabalho na coordenação é complexo, mas essencial, porque busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construindo alternativas adequadas e satisfatórias para os participantes do processo educacional.

ALGUNS DADOS DA PESQUISA

As entrevistas, juntamente com as observações realizadas, possibilitaram identificar como as coordenadoras pedagógicas pesquisadas conduziam o HTPC e quais as concepções formuladas por elas quanto às finalidades das reuniões. Para as coordenadoras, o HTPC se constituía como momento de estudo, organização e suporte à prática docente, além de ser fundamental para a formação em serviço e para a troca de experiência entre os professores, sendo o coordenador pedagógico o mediador e facilitador das relações entre docentes, aluno e comunidade. Para a coordenadora II: “*um elo entre pais, professores, alunos e gestão escolar*”.

Sendo um elo, deixam claro o objetivo articulador da função. No entanto, ao observar as reuniões, identificou-se que nem sempre esta finalidade é cumprida, pois, na organização das atividades desenvolvidas, havia uma evidente preocupação com os informes e orientações vindos da Diretoria Regional de Ensino, evidenciando a afirmativa de Fernandes (2008) quanto ao atrelamento da prática do coordenador pedagógico à implantação de medidas e mecanismos de regulação do Estado que

influenciam diretamente na dinâmica dos HTPCs. As preocupações com os informes oficiais ocupava boa parte das duas horas de reuniões semanais, fazendo com que a dimensão pedagógica tivesse um espaço bastante reduzido, evidenciando a excessiva formalidade, burocratização e controle externo dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, em detrimento de seu caráter formativo e articulador.

Foi possível observar que não existia atenção apenas aos aspectos pedagógicos do ambiente escolar. No decorrer da pesquisa, algumas reuniões foram destinadas à adequação de calendário, agendamento e planejamento de passeios com os alunos, assim como questões relacionadas à indisciplina de determinados alunos, situações que ocorriam no dia-a-dia da escola, e que, segundo as próprias coordenadoras influenciavam direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo, por isso, tratadas com os professores no momento de reunião coletiva.

Observou-se que embora fundamental e marcada por esforços pessoais, a prática das coordenadoras pedagógicas tendia a ser restrita, devido ao fato de estar intimamente ligada às orientações da Diretoria de Ensino, à utilização do material oficial disponibilizado e ao trabalho com os assuntos sugeridos pelos órgãos intermediários e centrais, o que acabava reduzindo a autonomia das coordenadoras no exercício de sua função.

No que dizia respeito ao planejamento dos HTPCs, a preparação que as coordenadoras realizavam se baseava em uma reunião semanal que acontecia na Diretoria de Ensino, onde eram transmitidos os assuntos e repassados os materiais que deveriam ser trabalhados com os professores. As duas coordenadoras declararam que precisariam de muito estudo e dedicação para planejar adequadamente um HTPC que privilegiasse a construção coletiva de conhecimentos e atendesse às necessidades e interesses dos professores. Porém, elas sentiam a prática engessada ao que era imposto, sem considerar a realidade dos professores e, por isso, encontravam dificuldades em planejar os encontros semanais.

Durante a observação das reuniões coletivas foi possível perceber o processo de interação entre os professores, que, baseados em textos norteadores das discussões expunham vivências, dificuldades e entraves existentes na execução do trabalho. Nestes momentos, partilhavam com os demais o cotidiano da sala de aula, enquanto a coordenadora realizava a mediação das discussões, direcionando e articulando a fala dos colegas. Em relação a este aspecto, as duas coordenadoras pesquisadas focavam pontos distintos do trabalho. A coordenadora I apresentava

maiores traços de assistência/suporte aos professores na prática efetiva de seu trabalho, na tentativa de sanar dúvidas e dificuldades encontradas no cotidiano escolar de maneira imediata, enquanto que a coordenadora II destacava a construção do conhecimento ativo e coletivo, a importância da troca de experiências e a valorização das vivências de cada professor. Essa diferença se refletia na dinâmica de trabalho e na postura das coordenadoras pedagógicas, influenciando as escolhas que cada uma delas fazia ao organizar e conduzir as reuniões.

Apesar da formação continuada do grupo de professores ser um objetivo comum às reuniões pedagógicas e o material usado pelas coordenadoras ser semelhante, alterava-se o foco do trabalho e as formas de abordagem dos conteúdos propostos, assim como o comportamento e o comprometimento dos professores participantes nos encontros semanais.

Durante os encontros, de um modo geral os professores mostravam-se agitados e envolvidos em conversas paralelas aos assuntos abordados, motivo pelo qual as coordenadoras encontravam dificuldades para iniciar as reuniões. Porém, nas reuniões do Ciclo II havia maior evidência de ordem, talvez devido ao fato da coordenadora possuir uma postura mais firme, enquanto a coordenadora I apresentava uma postura mais serena e mantinha com os professores uma relação igualitária, sem chamar tanto a atenção dos colegas. No entanto, mesmo conduzindo as reuniões com maior autoridade, a coordenadora II comentou durante a entrevista a dificuldade em se trabalhar com o coletivo e conseguir estimular o grupo de professores: *“dependendo do dia você não consegue atingir nem 20%, ‘pra’ que ele participe e coloque a sua opinião”*. De acordo com Fernandes (2008) essa situação é bastante comum nas escolas e pode ser associada à sobrecarga de tarefas vivida pelos professores que, normalmente, participam dos HTPCs depois de um extenso dia de trabalho.

Notou-se também que havia maior interesse e participação dos docentes quando o assunto se relacionava particularmente a alguma situação vivenciada no cotidiano por um dos colegas que socializava a experiência no grupo. Quando isso acontecia, as coordenadoras pedagógicas tentavam se posicionar como articuladoras do trabalho coletivo, estimulando a reflexão afim de promover a compreensão das situações colocadas, objetivando a socialização ou a modificação de algumas práticas.

Apesar das dificuldades vivenciadas, as coordenadoras pedagógicas acreditavam oferecer o suporte possível para uma mudança na prática dos professores, no sentido de apoiar e orientar para a melhoria do processo ensino-

aprendizagem em sala de aula. Porém, diziam, caberia ao professor estar interessado e ter consciência da importância de seu papel no processo educativo para realizar uma mudança efetiva e permanente em suas ações.

As profissionais que participaram da investigação mostraram-se conscientes do papel fundamental da função do coordenador pedagógico frente aos HTPCs e da importância de estabelecer um bom relacionamento com os professores, promovendo a formação continuada dos mesmos. No entanto as condições de trabalho evidenciaram inúmeros entraves enfrentados pelas coordenadoras no cotidiano escolar e na condução dos HTPCs: o desvio de função do coordenador pedagógico; a sobrecarga de tarefas; a rotina burocratizada; a utilização do coordenador pedagógico como veiculador de propostas e iniciativas governamentais; a falta de reconhecimento profissional; a falta de apoio dos demais colegas da escola; a burocratização excessiva das reuniões pedagógicas; a desconsideração do caráter formativo dos HTPCs pelos próprios órgãos oficiais; o pouco interesse do grupo de professores durante os encontros; a escassez de condições ambientais e materiais para realização de reuniões mais produtivas; o pouco tempo destinado à realização dos HTPCs e a falta de formação específica das coordenadoras para o exercício da função.

Tal realidade permitiu confirmar que o cotidiano das coordenadoras pedagógicas era marcado por grandes dificuldades e que estas influenciavam fortemente a organização e o direcionamento dos encontros coletivos nas escolas. Apesar das adversidades, notou-se um esforço por parte das coordenadoras para cumprir da melhor maneira possível as atribuições da função. Diante dos muitos entraves que tornavam o exercício da função mais difícil e exaustivo, as coordenadoras se posicionavam criticamente no discurso, porém na prática não conseguiam desenvolver de fato ações de reclame por melhorias da realidade, parecendo conformadas com as situações vivenciadas e com as condições presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços investidos no presente trabalho foram direcionados para a contextualização e a compreensão do papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, particularmente na realização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) numa escola pública paulista, considerando a complexidade dos processos de planejamento e execução das reuniões coletivas e as condições de trabalho nas quais as coordenadoras pesquisadas estavam inseridas.

Os estudos bibliográficos realizados permitiram constatar que a função de coordenador pedagógico possui um caráter histórico, é fruto de reivindicações

progressistas e foi privilegiada pelo processo de redemocratização do ensino. No entanto, o processo de implantação e delineamento da função, mesmo com uma aceitação positiva, veio marcado por dificuldades no trabalho cotidiano das escolas (FERNANDES, 2004).

Em relação ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, pode-se afirmar que este é um dos mais importantes momentos de atuação do coordenador pedagógico, e é essencialmente um espaço privilegiado de formação continuada dos professores, como momento de interação entre os pares, com troca de experiências e reflexão sobre a prática docente, em busca de soluções às questões pedagógicas emergentes do cotidiano escolar. Nesse aspecto o coordenador pedagógico é o profissional responsável por mediar as relações interpessoais e realizar as articulações necessárias ao processo construção coletiva de conhecimentos.

No entanto, os coordenadores pedagógicos têm convivido com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos, que se constituem obstáculos decisivos para a execução desse trabalho. A análise realizada apontou diversas dificuldades presentes na prática de trabalho. Porém, mesmo diante dos vários entraves vivenciados no cotidiano escolar, as coordenadoras exibiam uma postura dedicada e demonstravam comprometimento com a função assumida, na tentativa permanente de fazer dos HTPCs momentos de estudos pedagógicos, construção coletiva de conhecimentos e crescimento profissional dos professores, o que não era, porém, suficiente para o cumprimento dos seus objetivos legais.

Os dados coletados incentivaram uma reflexão acerca da complexidade do trabalho do coordenador pedagógico na condução dos HTPCs e possibilitaram entender que as condições de trabalho são essenciais para o exercício satisfatório da função. É preciso considerar a necessidade de uma estrutura que valorize e acolha a prática do coordenador como articuladora do trabalho pedagógico e formadora dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R; PLACCO, V. M. N. de S. (Org). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 02 de julho de 1971. **Legislação de Ensino de Primeiro e Segundo Grau**, São Paulo, 1985, p. 403-413.
- BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H.S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: _____; _____. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico**: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola. 2001. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: _____, PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-56.

DUARTE, R. C. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas**: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FERNANDES M. J. S. **A coordenação em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008, 282f. Dissertação (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

_____. O professor coordenador e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, set/dez. 2009.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 4, out./dez. 2012.

_____. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais**. 2004, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

GARCIA, M. **A formação continuada de professores no HTPC**: alternativas entre as concepções instrumental e crítica. 2003. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/rautor.htm?r03_023>. Acesso em: 28. Mar. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

PLACCO, V. M. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: _____, ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

SÃO PAULO. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Caderno de Formação**. São Paulo, SP, nº0 (zero), 1996. p. 3-8.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: _____, (Org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

O SENTIDO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES¹

*Maria Eliza Miranda
José Leonardo Homem de Mello
Simone Marassi Prado
Caroline Souza Araújo*

INTRODUÇÃO

Para superar “a *superposição* de dois conjuntos de conhecimentos, em que o *aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico*”, o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo², a partir de 2004, propôs a reestruturação das Licenciaturas na USP e propiciou, no caso do curso de Geografia, a formação do professor de Geografia integrada à formação do bacharel geógrafo. Assim, dentre as atividades e disciplinas voltadas à Licenciatura no curso de graduação em Geografia, temos a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático por intermédio da qual se realiza 25% da carga horária (100 horas) dos estágios obrigatórios que depois é complementada com outras disciplinas e atividades que envolvem os estágios realizados na Faculdade de Educação.

A pesquisa “A *visão* do estagiário na licenciatura” é um subprojeto da pesquisa “O Perfil profissional do professor de Geografia e a importância do Ensino de Geografia na Educação Básica” que se realizou junto aos alunos das turmas da disciplina de Estágio do 1º semestre de 2012 no curso de graduação de Geografia da USP visando prospectar os diversos *sentidos* do Estágio para os alunos envolvidos. Tratamos aqui das interfaces e vinculações essenciais que o estágio obrigatório possibilita vivenciar e conhecer sobre a situação do ensino de Geografia encontrada nas escolas públicas e seus efeitos para a formação inicial do professor.

Considerando o estágio como campo de interesse e reflexão no processo de formação profissional, esta pesquisa de cunho qualitativo procurou caracterizar e compreender a partir das narrativas dos próprios estagiários os enfrentamentos cotidianos dos problemas que se verificam no trabalho educacional da escola, e que apontam a necessidade de questionar, de maneira radical, se a formação de professores tem garantido a formação de um profissional comprometido com a

¹Trata-se da Pesquisa O perfil profissional do professor de Geografia e a importância do Ensino de Geografia na Educação Básica: a visão do estagiário na licenciatura, realizada em 2012 sob a coordenação da Profª Drª Maria E. Miranda e participação dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana

²Ver a íntegra deste Programa no sítio www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/pfp.pdf

transformação do contexto da educação escolar e a conseqüente melhoria de sua qualidade.

Buscamos também, verificar a contribuição que o estágio de licenciatura em escolas públicas tem atualmente para a formação de um perfil profissional do professor de Geografia comprometido com o valor do ensino desta disciplina no currículo escolar e com as transformações do contexto atual da educação básica. Dentre os objetivos específicos, esta pesquisa buscou analisar a situação do ensino de geografia a partir das falas dos próprios alunos sobre a experiência vivida nos estágios de licenciatura; elaborar um roteiro para o registro audiovisual sobre o tema **O sentido do estágio na formação inicial de professores**; e, utilizar a tecnologia da informação e da comunicação para produzir um vídeo documentário sobre o assunto com a participação dos alunos estagiários envolvidos como autores desta produção.

As falas dos alunos estagiários foram feitas e registradas em áudio e vídeo durante a realização da Mesa Redonda com o tema “O Estágio em Licenciatura pela Voz do Estagiário”, tendo sido realizadas 15 seções desta Mesa Redonda no período entre 28/05 e 18/06. O estágio também foi registrado pelos alunos na linguagem fotográfica pela Exposição Fotográfica com o tema “Imagens de Estágio” cuja mostra se realizou no período de 04/06 a 18/06 nos vãos livres do edifício de Geografia e História da Cidade Universitária no Campus Butantã. Estas atividades fizeram parte, entre outras, da V JORNADA GEOENSINO, evento que é promovido em todos os semestres, como atividade da disciplina Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático.

Do ponto de vista técnico, a estratégia adotada para fazer os registros de dados e informação nesta pesquisa foi a utilização da linguagem fotográfica com imagens livremente capturadas pelos estagiários nas escolas onde realizaram seus estágios e, também, a linguagem audiovisual com o registro de voz e imagem dos alunos quando analisam a situação do ensino de geografia e as diversas situações vivenciadas nos estágios de licenciatura.

A Exposição Fotográfica “Imagens de Estágio” foi organizada com 38 banners contendo duas fotografias diferentes de dois alunos estagiários que agruparam as fotos conforme o tema tratado pelas imagens produzidas. Alguns banners foram produzidos por apenas um aluno, perfazendo um total de 61 fotos no conjunto da exposição.

O registro das falas dos alunos nas diversas seções da Mesa Redonda “O estágio pela voz do estagiário” demandou 13 horas e 20 minutos de tempo total de

gravação que, depois, no processo de decupagem, edição e transcrição para legendas, tratamento estes feito pelos próprios alunos, com a participação, orientação e direção do filme pelo mestrando José Leonardo Homem de Mello Gambera, possibilitou identificar e articular os *núcleos de interesse* que emergiram nas diversas falas que compõe o documentário audiovisual denominado “Educação em Transe”³ com a duração de 45 minutos. O documentário expressa a síntese dos *sentidos* do estágio para os alunos que participaram deste projeto de pesquisa.

Do ponto de vista teórico, trabalhamos na perspectiva do diálogo segundo a concepção encontrada nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, estimulando os estagiários a exporem e compartilhem suas percepções sobre o estágio realizado, pelo gênero discursivo acadêmico verbal oral, com ênfase na capacidade de linguagem de argumentação, confrontando num diálogo aberto com os *outros* participantes da atividade a realidade educacional encontrada nas escolas públicas e sua própria formação acadêmica.

A concepção de estágio adotada neste projeto de pesquisa considera que o estágio de licenciatura pode também contribuir para a formação discursiva do professor de Geografia considerando a fotografia e o registro audiovisual como um tipo de produção acadêmica em que os participantes puderam experimentar o papel de *autores* de seu próprio discurso, podendo realizar a metacrítica de seus próprios enunciados, assumindo junto com a prof^a responsável e coordenadora do projeto a corresponsabilidade pelos resultados alcançados. Além disso, simultaneamente, puderam compreender o valor da utilização das tecnologias no próprio trabalho pedagógico.

Todos os originais do material produzido estão disponíveis no LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e contaram com o apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana da USP.

Os resultados obtidos foram organizados a partir dos seguintes critérios: a) nível de participação nas atividades realizadas; b) perfil formativo do percurso escolar dos alunos estagiários participantes da pesquisa; c) identificação das redes de ensino onde ocorreram os estágios; d) nível de ensino em que os estágios foram realizados; e, e) *núcleos de interesse* para a análise dos *sentidos* do estágio que emergiram na pesquisa e estão registrados em fotografia e audiovisual.

³Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vpc8BY4tuoM>

Nível de participação nas atividades do projeto de pesquisa: O nível de participação dos estagiários foi alto, considerando que dos 74 alunos matriculados na disciplina de estágio, apenas 04 não cursaram efetivamente, 01 não fez o estágio e 02 não apresentaram Relatório do Estágio, além de 01 aluno que tentou fraudar o processo, reapresentando o relatório de outro estágio realizado anteriormente, fora do escopo deste projeto. Resulta enfim que 66 alunos matriculados na disciplina de estágio participaram ativamente das atividades propostas.

Perfil formativo do percurso escolar dos alunos estagiários: do total de alunos estagiários envolvidos no projeto, 28 são egressos do ensino público, 22 do ensino privado, 03 são egressos de uma escolarização mista de ensino público e privado, e 11 não informaram sua escolaridade anterior. Este dado é relevante, pois os estágios tinham de ser realizados em escolas públicas, sendo que 22 alunos nunca tinham entrado numa escola pública, e expressaram surpreendimento positivo em relação a realidade que encontraram. Além disso, dentre os egressos de escola pública, 10 alunos declararam ter realizado o estágio na escola em que estudaram.

Identificação das redes de ensino onde ocorreram os estágios: de acordo com os relatórios elaborados pelos alunos, os estágios foram realizados em diversas escolas das redes públicas de ensino, envolvendo 44 escolas da rede estadual de São Paulo, 15 escolas das redes municipais de São Paulo e da região metropolitana, 04 CEUs do município de São Paulo, 02 escolas da rede estadual de escolas técnicas de São Paulo, 01 escola não identificada, 01 instituição educacional de organização-não governamental (ONG) e a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estes dados são importantes, porque temos nesta pesquisa um panorama da situação do ensino de Geografia cuja abrangência envolve 65 escolas públicas, o que pode estar revelando em escala ampliada aspectos muito significativos da situação atual do ensino público em São Paulo, apesar de não estarmos aqui analisando os resultados desta pesquisa na perspectiva deste ponto de vista.

Nível de ensino em que se realizou o estágio: também de acordo com os relatórios elaborados pelos estagiários, 31 alunos realizaram o estágio no ensino fundamental II, 13 alunos no ensino médio, 13 alunos realizaram estágio simultaneamente no ensino fundamental II e no ensino médio, 01 aluno realizou o estágio no ensino fundamental I, 04 alunos realizaram o estágio no EJA, 01 aluno realizou o estágio em atividades extracurriculares multisseriadas.

Núcleos de interesse para a análise dos sentidos do estágio: a partir das “falas” registradas em áudio e vídeo e das “imagens de estágio” registradas em fotografias pudemos sistematizar os diversos *núcleos de interesse* para a análise nesta pesquisa, os quais emergiram nas práticas de estágio e que revelam o profundo *sentido* que o estágio de licenciatura possui na formação inicial de professores. Consideramos também que estes *núcleos de interesse* são importantes para se considerar as temáticas que podem orientar a reformulação dos programas de formação inicial e continuada de professores dado os significados relevantes que possuem.

Núcleos de interesse comuns às falas dos estagiários: agrupamos os conteúdos das falas considerando a ocorrência que tiveram no conjunto das falas registradas. Assim, temos o seguinte rol de conteúdos identificados com a experiência vivida no estágio: a recepção enquanto estagiário na escola, o envolvimento com a escola, a desmotivação dos alunos em aula, as linguagens e tecnologias utilizadas no trabalho pedagógico em aula, os perfis de professores pela atuação em aula, a falta de professores de geografia nas escolas, os conteúdos de geografia ensinados nas escolas, as diferentes culturas das escolas em relação à aprendizagem dos alunos, o envolvimento do aluno na aula, a interferência dos fatores externos na aula, as relações da equipe gestora com o professor, a relação do sindicato com o professor e com a escola, o estagiário como sujeito discursivo, crítica à formação de professores, as diferentes dinâmicas na sala de aula e o professor como agente transformador da realidade.

Núcleos de interesse comuns às imagens dos estágios: agrupamos os conteúdos das imagens de estágio pela quantidade em que aparecem nos itens apresentados a seguir, a partir do tema/título do banner, da legenda da fotografia e da própria imagem do estágio, considerando estes indicadores como *focos* das observações realizadas pelos estagiários durante o estágio, os quais apareceram simultaneamente ou não nas diversas fotografias.

SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Grades e câmeras internas como indicadores de insegurança e violência na escola.	08
A escola na periferia: presença do Estado e assistencialismo e as contradições sobre o papel da escola na sociedade.	04
Permanência de escolas antigas com novos usos.	-
Educação e Repressão: ambiente escolar como os de presídio, às vezes. Escola desumanizadora.	04
Espaços de aprendizagem que favorecem o diálogo: material didático menos importante que o diálogo. Escolas organizadas e com ambiente bom.	04
Escola como comunidade, alunos participando de ações sociais.	02

SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR

Papel central do professor nos processos de aprendizagem e de educação em geral.	01
Regimento e autoridade do professor.	01
Professores sem sindicalização.	01
SOBRE OS RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS	
Material didático de pouco interesse.	03
Materiais e carteiras depredadas, cortinas queimadas e burocratização do ensino.	04
Materiais e recursos indisponíveis para uso.	01
SOBRE AS AULAS DE GEOGRAFIA	
Uso de diferentes linguagens: pintura e computador. Convivência de arte e reprodutivismo pedagógico com atividade de cópias.	05
Trabalho em campo e saídas da escola.	01
Aulas de geografia sérias e participativas.	01
Organização da sala de aula: <i>nuca a nuca</i> e dispersão dos alunos.	04
Aulas de Geografia diferenciadas nos CEUs: dança e interpretação.	01
SOBRE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO	
Desinteresse do aluno pela aula.	04
Falta de sentido da aula para o aluno.	07
Qualidades do aluno reconhecidas em algumas escolas.	02
DILEMAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
Espaço e tempo dos intervalos/recreios mais importantes do que as aulas.	02
Muros e grades: limitações internas da escola.	08
Projeto de Educação para a liberdade ou para a obediência.	03
Dilemas e contradições da escola: Ensino laico ou religioso, desenvolvimento por gênero dos alunos e alunas.	02

Destacamos que o documentário elaborado no contexto desta pesquisa envolveu uma reflexão importante sobre a ética na utilização de tecnologia da informação que culminou com o registro da cessão de imagem e de voz, segundo a Lei do Direito Autoral e da Propriedade Intelectual brasileira. Esta reflexão levou alguns alunos a não autorizarem o uso de sua imagem e voz no documentário, sendo que dos alunos envolvidos 61 autorizaram a utilização de sua imagem e voz, conforme o termo de cessão que foi elaborado, amplamente discutido e aprovado pelos signatários, que inclui os 3 alunos de pós-graduação que participaram da pesquisa. Nem todos os alunos puderam participar ativamente do trabalho de edição do documentário, no 2º semestre de 2012, sendo que este trabalho teve a participação voluntária direta de 15 alunos que se envolveram diretamente nos trabalhos de edição do documentário.

A participação dos 3 alunos de pós-graduação foi importante nos trabalhos de organização dos registros dos dados e informações envolvidas na pesquisa, acompanhando os registros audiovisuais feitos pelos próprios alunos estagiários, e também organizando as referências bibliográficas que fazem parte da construção teórica da pesquisa, além da coordenação e participação do processo de edição do audiovisual junto com os alunos estagiários com a coordenação do mestrando José

Leonardo Homem de Mello Gambera que dirigiu a edição do documentário resultante desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa indicou, de maneira muito especial, a importância do estágio na formação inicial de professores e também a complexidade implicada nesta profissionalidade. Do ponto de vista da prática de pesquisa adotada como estratégia metodológica e didática na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático foi possível desenvolver a relação entre o plano de estágio e a prática realizada, a relação entre a fala e a reflexão sobre a prática do estágio e a relação entre as referências bibliográficas e a percepção individual e coletiva do processo de aprendizagem.

O objetivo de caracterizar e conhecer os enfrentamentos cotidianos envolvidos no trabalho do professor na esfera da educação pública numa perspectiva crítica foi alcançado plenamente, conforme se pode verificar pelo registro no documentário “Educação *em transe*”.

Quanto a análise da situação do ensino de geografia, ficou muito evidente que não há apenas situações desfavoráveis no ensino público. Pelo contrário, as falas dos estagiários revelam as diferentes situações que caracterizam a educação pública quanto a qualidade do trabalho que é realizado nesta esfera.

Quanto à proposta de realização do registro audiovisual das práticas discursivas dos alunos sobre as experiências vividas nos estágios, revelou-se altamente agregadora de valores que impulsionaram a emergência de variados *sentidos* para o estágio, além da compreensão sobre a importância do uso de tecnologias e diferentes linguagens no ensino de geografia.

As falas dos estagiários recobriram escolhas individuais de cada um e puderam ser confrontadas no contexto das diversas visões que o grupo apresentou indicando a necessidade de colocar significados novos na educação em geral e no ensino de geografia tanto na esfera da educação básica como na esfera da educação superior.

Um dos sentidos mais importantes atribuídos ao estágio realizado foi o estímulo às práticas dialógicas que ao serem realizadas entre pares, foi se constituindo na própria essência e centralidade das práticas docentes que devem permear o ambiente da escola em geral e também o ambiente da sala de aula com os alunos.

Os estagiários puderam refletir sobre diversos aspectos cruciais implicados no trabalho educacional realizado no ensino fundamental e médio, nas escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo, tomando consciência do valor social, cultural e político do trabalho educacional e da importância do ensino de geografia para o desenvolvimento sociocultural da educação básica.

Também puderam compreender o sentido profundo da desigualdade social que, necessariamente, guarda relação também com as condições que se tem no ensino na esfera da educação pública em nossa sociedade.

Finalmente, o sentido mais interessante que emergiu nesta pesquisa foi o da sensibilidade que passaram a desenvolver para falar das práticas de professores, pois puderam observar os alunos e seus diversos comportamentos nas mais variadas situações de estágio que foram sendo relatadas e discutidas ao longo do processo desta pesquisa. Passaram assim a compreender mais as complexas relações que estão envolvidas no trabalho do professor, as quais implicam o conhecimento que deve ensinar e o conhecimento sobre seus alunos, os quais se encontram na etapa decisiva de seu desenvolvimento como indivíduos em idade escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei do Estágio Nº 11.788** de 25 de Setembro de 2008. Artigo 1º, Parágrafo 2º Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 01 Abr. 2013.
- CLAVAL, Paul. **A Terra dos Homens: a geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 137.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982, p.139.
- MONBEIG, P. **Papel e valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa**. In: Novos estudos de Geografia Humana brasileira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957, p. 18.
- PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Introdução ao conhecimento Logosófico**. 3. ed. São Paulo: Editora Logosófica, 2011, 252.
- SANTOS, M. **Geografia: além do professor?** GEOgraphia, América do Norte, 13, jan. 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/401/311>. Acesso em: 01 Abr. 2013, p. 07.
- TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: Para compreender o mundo de hoje**. Lisboa: Instituto Piaget., 2005, p.103.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p.241.

ANEXO

Citações feitas no Documentário “Educação *em transe*” a partir da bibliografia trabalhada:

“ ... Para um mundo moderno convém um ensino moderno e a geografia é uma interrogação permanente no mundo”. **Pierre MONBEIG**, Geógrafo, (1908 - 1987).

"O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho." Artigo 1º, Parágrafo 2º **Lei do Estágio Nº 11.788** de 25 de Set. de 2008.

"... o aluno que aprende pode se tornar professor, o que me parece ser uma das questões que os geógrafos brasileiros estão enfrentando. O que fazer além de ser professor?" **Milton SANTOS**, Geógrafo, (1926 - 2001)

"... Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quiser formar uma nova camada de intelectuais, chegando as mais altas especializações próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas...", **Antonio GRAMSCI**, sociólogo, (1891 -1937).

"... onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso." **Lev Semenovich VIGOTSKI**, Psicólogo, (1896 - 1934).

"... Deve-se convencer a muita gente que o estudo também é um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média, leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina no estudo, a provocar 'facilidades'..." **Antonio GRAMSCI**, sociólogo, (1891 -1937).

"... A destruição da ideia de sociedade só nos pode salvar de uma catástrofe se levar à construção da ideia de sujeito, à procura de uma ação que não vise nem lucro nem poder nem a glória, mas que afirme a dignidade de cada ser humano e o respeito que ele merece." **Alain TOURAINE**, Sociólogo, (1925 -).

"... O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial - do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos..." **Lev Semenovich VIGOTSKI**, Psicólogo, (1896 - 1934).

"... Se nossas sociedades estão desamparadas, é porque a Geografia não foi ensinada como deveria ter sido: não é a ela que cabe fazer todos compreenderem como se construiu a Terra dos homens e em quais condições ela pode continuar a sê-lo?" **Paul CLAVAL**, Geógrafo, (1932 -)

"... Conseguir que as próximas gerações sejam mais felizes que a nossa, será o maior prêmio a que se possa aspirar. Não haverá valor comparável ao cumprimento dessa grande missão, que consiste em preparar para a humanidade futura um mundo melhor." **Carlos Bernardo González PECOTCHE**, Humanista, (1901 - 1963).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO EIXO ARTICULADOR NO USO DE TECNOLOGIAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

*Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos¹
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Renata Portela Rinaldi*

INTRODUÇÃO

A reflexão e o debate sobre a Escola Inclusiva tem como base o percurso histórico de embates e conquistas das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação à Educação Especial no mundo e não obstante, no Brasil. Sabe-se que, especialmente, a partir das últimas décadas do século XX, as políticas educacionais brasileiras passaram a dedicar maior atenção aos que necessitam de um atendimento educacional especializado, trazendo para o centro das discussões sobre educação, a questão da inclusão escolar e também a formação dos professores para atender aos estudantes com perfil para esse atendimento. Por isso os movimentos internacionais de integração e de inclusão escolar do estudante com algum tipo de deficiência, de forma mais palpável a partir da década de 1990, têm influenciado as políticas educacionais na área da Educação Especial em vários países, entre os quais, também o Brasil.

Esse processo teve como ápice o direcionamento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica no país (BRASIL, 2003), com vistas à priorização da educação escolar dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, previsto por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e já assegurado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Após a promulgação da LDBEN 9394/96, outros documentos surgiram, procurando complementar o que permaneceu como insuficiente ou dúbio na legislação educacional, por exemplo, a Resolução 02/2001 da CNE/CEB (BRASIL, 2001).

De modo geral, entende-se que a legislação brasileira, mediante a LDBEN 9394/96 e, mais recentemente, o Decreto n. 6.571/08, entre outras, apresenta-se como um marco bastante significativo no processo de inclusão escolar do país, pois preconiza a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em

¹Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. E-mail: danisantos.unesp@gmail.com.

rede pública, aos Estudantes Público Alvo da Educação Especial¹ (EPAEE) desde a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) ao Ensino Superior. Portanto, são marcos fundamentais para se pensar uma educação inclusiva, pois abrem novas perspectivas de acesso e permanência nas instituições de ensino para esses estudantes.

Assim, Delors (1999) afirma que cabe à escola apresentar ao indivíduo o mundo real, incluindo suas complexidades e agitações, assim como indicar caminhos e recursos para percorrer e reconhecer esse mundo. Mas, vive-se, hoje, uma situação paradoxal, pois o mesmo sistema que luta por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o acesso e a permanência do EPAEE no ambiente escolar, limitando as possibilidades de construção do seu próprio conhecimento.

Dessa forma, partimos da premissa de que uma educação inclusiva pode garantir a toda e qualquer pessoa os seus direitos de estudar e, acima de tudo, de aprender. Mas para isso, é necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar e, assim, abra-se às possibilidades de parcerias para que tal direito não se constitua em um peso ou tarefa impossível de ser executada, mas que se caracterize como uma oportunidade de aprendizagem para todos.

Nesse sentido, no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia Semipresencial da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), cuja primeira edição está em vigência de 2010 a 2013, o Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial foi elaborado considerando o Projeto Político Pedagógico do Curso, que considera que, ao desenvolver um programa de Formação para Professores em exercício (para atuana educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão de unidade escolar), deve-se contribuir para que, além do conhecimento específico de sua área ou nível de atuação, esses professores conheçam e reflitam sobre os recursos pedagógicos e tecnológicos necessários para que sejam capazes de desenvolver um trabalho pedagógico que ofereça às crianças as condições necessárias para que elas possam construir um mundo orientado pela solidariedade e respeito às diferenças (UNESP, 2008).

Além disso, por se tratar de um programa de formação continuada de professores semipresencial, a proposta do curso tem como premissa a utilização de

¹De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) são considerados Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na ação pedagógica, implicando na fixação de balizas para: o uso das TDIC no ambiente universitário para difusão, otimização e geração do saber científico e também como elementos de uma proposta inovadora, que visa aplicar diversas possibilidades de uso desses recursos para que os professores os utilizem de fato no ambiente escolar.

Com essas premissas o Eixo Articulador foi elaborado no sentido de garantir a qualidade da formação dos professores, contribuindo então para a construção de uma escola qualidade para todos, e refletindo sobre esses aspectos que, certamente, fazem parte da vivência profissional desses professores.

Para tanto, o eixo foi elaborado visando atender aos seguintes objetivos: desenvolver conhecimentos sobre Inclusão Escolar e Educação Especial articulados aos conhecimentos específicos das metodologias de ensino; Estudar as perspectivas de Inclusão Escolar e de Educação Especial, buscando identificar suas características, diferenças e semelhanças; Analisar leis e decretos que configurem as abordagens de ensino; Identificar quais são as práticas e os recursos que podem ser utilizados na perspectiva inclusiva para o desenvolvimento das habilidades de EPAEE; Analisar possibilidades de atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo, e o Trabalho com Projetos. Assim sendo, o presente artigo visa ilustrar as etapas de organização do Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial, considerando a sua importância para a construção de um currículo de formação de professores semipresencial que problematize os temas: Educação Inclusiva e uso de TDIC na Educação, como elementos balizadores na construção de uma prática pedagógica diferenciada, globalizadora e potencializadora de habilidades.

CONSTRUÇÃO E DELINEAMENTO DO EIXO ARTICULADOR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

De acordo com o exposto em seu Projeto Político Pedagógico (2008) o Curso de Licenciatura em Pedagogia Semipresencial da Univesp/Unesp é composto por Módulos e Disciplinas de Formação Geral em um total de 3.390 (três mil, trezentas e noventa) horas de duração entre: conteúdos de formação, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso. As horas são distribuídas entre encontros presenciais (40%) e não-presenciais (60%), com momentos síncronos e assíncronos em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao longo de 06 (seis) semestres.

Atualmente o curso tem 1005 (um mil e cinco) cursistas que são professores em exercício da rede estadual de São Paulo ou municipal que tem formação específica (áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física e/ou Gestão Escolar). Esses estudantes estão alocados em turmas de 27 (vinte e sete) pólos/campi da Unesp.

Organizado em três Blocos, sendo que o primeiro deles foi constituído de três Módulos e os dois últimos Blocos de um único Módulo, o currículo do curso é formado por Temas e Disciplinas. Esses módulos integram-se por eixos articuladores, que são blocos de conteúdos que devem ser entendidos como centros geradores a partir dos quais são trabalhadas as teorias e as práticas educativas em conformidade com os Temas/Disciplinas distribuídas em cada Bloco.

O Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial está inserido no Bloco II – Didática dos Conteúdos, composto por 1.440 h/a (um mil, quatrocentos e quarenta horas/aula). Constitui assim, 120 horas (cento e vinte horas) separadas em cinco blocos de 24 h/a (vinte e quatro horas aula) semanais, cujas atividades são realizadas entre as disciplinas de Conteúdos: Didática Geral, Didática de Alfabetização, Didática de Língua Portuguesa e Literatura, Didática de Artes, Didática de Educação Física, Didática de Matemática, Didática de História, Didática de Geografia, Didática de Ciências e Saúde e, para articular ao próprio eixo, Didática de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

A elaboração do Eixo Articulador foi pensada mediante a demanda de elencar os conhecimentos sobre o histórico da Inclusão Escolar e da Educação Especial no Brasil e no mundo, considerando suas características, diferenças, semelhanças, políticas de ação e possibilidades de atuação profissional. Para de fato articular o eixo às disciplinas didática dos conteúdos, sua elaboração teve início no ano de 2009, considerando a necessidade de apresentação dos seus conteúdos sob a forma de blocos representativos de cada característica abrangida pelas áreas das didáticas. Os blocos de conteúdo do Eixo são:

- 1) Política de Educação Inclusiva e Adaptações Curriculares;
- 2) Trabalho com Projetos e Apresentação de TDIC e Objetos Educacionais;
- 3) TDIC para o trabalho com conteúdos específicos das Didáticas de Conteúdo;
- 4) Elaboração e aplicação de Planos de Ensino Inclusivos (PEI) e Projetos articulados aos diferentes conteúdos das Didáticas de Conteúdo.

Tendo como base a realização de atividades presenciais e a distância no AVA TelEduc, situado no portal Edutec¹, bem como a distribuição semanal entre as disciplinas de Didáticas de Conteúdo, a dinâmica metodológica do Eixo Articulador foi organizada no sentido de integrar teoria e prática, a partir de:

- 1) Leituras, sínteses e discussão dos textos solicitados;
- 2) Levantamento e vivência de atividades propostas por diferentes fontes, inclusive a valorização de experiências construídas pelos estudantes/professores;
- 3) Realização de pesquisas junto às instituições de ensino para que os estudantes tenham contato com a realidade e possam preparar-se para o trabalho pedagógico;
- 4) Uso das ferramentas da plataforma de aprendizagem virtual;
- 5) Organização e desenvolvimento de trabalhos em grupo (PEI);
- 6) Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado.

Com essas premissas, fez-se uma organização dos conteúdos e temas principais trabalhados ao longo do Eixo, os quais serão explanados a seguir.

DISCUSSÃO

A primeira parte do Eixo foi organizada com o sentido de apresentar os conteúdos e conceitos-chave para compreensão do seu tema, articulado ao conhecimento construído na disciplina de Didática Geral. Foram organizadas atividades para iniciar a elaboração coletiva de um PEI tendo por base os conteúdos estudados ao longo da disciplina Didática Geral. Assim, os estudantes do curso foram estimulados a aproveitar os conhecimentos construídos nessa disciplina para a organização de um PEI, baseado em um roteiro específico. Essa atividade, vinculada a outras atividades de: diálogo participativo, leitura de textos, apresentação das Políticas Educacionais (Marcos Legais) e resolução de um questionário se fundamentou na articulação das ideias frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro dos grupos formados, considerando a área de atuação profissional.

Desde esse primeiro momento foi necessário esclarecer que o foco da atividade prática deveria ser os estudantes, suas necessidades e seu contexto. Além disso, a orientação inicial era de que pudessem articular seus conhecimentos específicos para a elaboração de um plano de ensino que atendesse às diferenças de seus estudantes.

¹O endereço de acesso ao AVA no portal é: www.edutec.unesp.br (último acesso em 19/06/2012).

A segunda parte foi proposta logo após a Disciplina de Conteúdos de Didática de Alfabetização. Nesse momento, as atividades e materiais foram organizados prevendo a aplicação dos conceitos aprendidos sobre Alfabetização, pressupondo o trabalho individual e coletivo entre os estudantes, tanto nos encontros presenciais, quanto no AVA. Adicionalmente, foi proposto um debate que tratou especificamente da elaboração do PEI, iniciado na primeira semana. A finalidade da segunda semana do Eixo foi articular os planos já elaborados para uma apresentação coletiva. Essa estratégia permitiu que os estudantes do curso tivessem a oportunidade de desenvolver ainda melhor a capacidade de planejar, selecionar e aplicar, no contexto escolar e na sala de aula, os recursos pedagógicos e tecnológicos com vistas ao atendimento aos EPAEE.

Para avaliar a motivação e aprendizagem gerada por essa estratégia, ainda nesta parte foi proposto o Memorial Reflexivo, onde os professores-cursistas realizaram uma autoavaliação de todo o percurso (processo) vivido ao longo do Eixo. Assim, puderam voltar às suas anotações, em especial as atividades desenvolvidas; os estudos dos textos e vídeos; a interação com os colegas e com o Orientador de Disciplina; os PEI. O roteiro do Memorial considerou perguntas que os levassem a refletir como pessoa e profissional, visando estimular um processo reflexivo no decorrer do eixo.

Na terceira parte as atividades foram elaboradas para oferecer fundamentos para o uso de estratégias e recursos voltados à construção e implementação de práticas de ensino inclusivas, articulando-os aos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura e Artes. Nesse momento foi introduzida a perspectiva e análise de uso das TDIC no processo inclusivo. Os estudantes conheceram um Objeto Educacional (OE) “Scrapbook”¹ e tiveram a oportunidade de explorar o software na aula presencial, visando identificar possibilidades para seu uso no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares relacionados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Além do uso do OE conheceram o Portal do Professor (portal educacional do Ministério da Educação), onde pesquisaram recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para o ensino dos conteúdos escolhidos e já inseridos nos PEI coletivos. Além desse portal educacional foram sugeridas outras fontes de pesquisa e o produto final desta parte do Eixo foi a articulação dos conteúdos

¹O objetivo desse Objeto de Aprendizagem é construir um álbum de fotografias, resgatando elementos da vivência dos estudantes.

trabalhados, com base nas reflexões feitas durante o período virtual anterior, os estudantes voltaram ao PEI e acrescentaram os elementos pesquisados e utilizados nesse momento.

A quarta parte do Eixo foi elaborada no sentido de subsidiar o andamento do desenvolvimento dos PEI que foram elaborados ao longo das semanas anteriores. Nas atividades, as estratégias e os recursos conhecidos nas atividades anteriores foram articulados aos conteúdos propostos pelas disciplinas Conteúdo e Didática de Educação Física e Matemática. O contato e uso de outros OE na construção e aplicação dos PEI foi proposto novamente, fundamentando a articulação das ideias de uso desses recursos frente às realidades distintas, apresentadas por cada membro dos grupos já formados desde a primeira semana, considerando sua área de atuação profissional. Nesse momento, foi realizada uma orientação de que o foco é a aprendizagem do estudante, o desenvolvimento do seu potencial e suas habilidades, dentro do seu contexto. Também foi proposta a análise de um vídeo sobre um projeto de AEE junto a estudantes com altas habilidades/superdotação, sinalizando para a reflexão sobre as necessidades específicas desses EPAEE, visto que na parte anterior haviam analisado os EPAEE com transtornos globais de desenvolvimento. Diante disto, foi proposto que os professores-cursistas articulassem os conhecimentos e as experiências para a elaboração de um PEI que valorize a diversidade humana dos estudantes e finalmente, executassem a sua aplicação na prática. Essa atividade foi resgatada e concluída na quinta parte, exposta a seguir.

E finalmente, a quinta parte do Eixo (realizada em outubro de 2012), após as disciplinas de Conteúdos de Didática de História, Geografia e Ciências e Saúde. Nas atividades foram esclarecidos os elementos de criação desse espaço de análise sobre elaboração e aplicação dos PEI realizados ao longo do Eixo e a primeira atividade proposta foi o compartilhamento dos resultados da aplicação prática dos PEI em sua sala de aula ou escola. Nesse momento os professores-cursistas tiveram que destacar e registrar os resultados positivos do trabalho, explicitando as ações e estratégias que ajudaram a potencializar as aprendizagens dos estudantes. Indicando também, os desafios que enfrentaram nesse processo, as dificuldades encontradas na operacionalização da proposta e as angústias.

Em seguida, elegeram, entre os PEI do grupo (aplicados individualmente), aquele que melhor representava os pontos destacados para a apresentação de um pôster, guiado por um roteiro específico, que servirá para sistematizar os resultados do próprio Eixo e proporcionar a troca e reflexão entre as turmas. O momento final da

disciplina foi organizado a fim de organizar os elementos teóricos e práticos apresentados; as sugestões para a sua prática pedagógica, incluídas em cada uma das atividades realizadas; e a elaboração de um Memorial Final, contendo as reflexões sobre o seu papel no desenvolvimento do PEI, como possibilidade de contribuição para a construção de uma cultura mais democrática e inclusiva no espaço escolar.

Assim, diante das atividades organizadas, vale ressaltar que os procedimentos metodológicos utilizados tiveram como ponto de partida e de chegada os fundamentos da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (SCHLÜNZEN, 2000), a qual permitiu que todos refletissem sobre as resistências da escola às mudanças exigidas pela abertura incondicional à diversidade e às diferenças. Ao final do Eixo, foi criar um espaço de análise da própria atuação profissional, usando como ponto de partida o Ambiente CCS, e o Trabalho com Projetos com uso de TDIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de desenvolvimento do Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial compõem a necessidade de compreensão sobre as situações que podem promover os desafios da escola inclusiva, tendendo a mobilizar professores e gestores para que revejam e recriem suas práticas a partir de novas possibilidades educativas. Por isso abordamos as políticas educacionais, apresentamos experiências diversas e focalizamos o PEI como elemento fundamental no exercício docente para uma prática comprometida com a construção de uma escola inclusiva.

A possível formação dessa rede de conhecimento e de significações foi pensada como contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados. Para isso, buscamos implementar estratégias pedagógicas para a construção e integração de saberes decorrentes da transversalidade curricular, descoberta, inventividade e autonomia dos estudantes na conquista do conhecimento construído, por meio da prática de elaboração, sistematização e aplicação dos PEI.

Adicionalmente, procuramos dar a visão ao professor-cursista sobre o papel e a importância da articulação do Ensino Comum com o AEE, cuja finalidade é a de auxiliar o professor da classe comum (público-alvo desse curso) e a escola na construção, e efetivação da escola inclusiva. Dessa forma, almejamos que as escolas desenvolvam estratégias que lhes permitam ofertar uma organização pedagógica inclusiva, tornando-se ambientes polissêmicos (GALLO, 1999), favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos professores-

cursistas, contra toda a ênfase no conteúdo desvinculado da prática social e contra a ênfase no conhecimento pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**, de 17 de set. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Assembléia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF. MEC: UNESCO, 1999.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO. **Curso de Pedagogia: Projeto do Curso, Ementas e Grade**. São Paulo: Univesp/Unesp, 2008.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 2000.

O PLANEJAMENTO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E DILEMAS

*Ana Vérica de Araújo¹
João Batista Costa Santos Junior²*

INTRODUÇÃO

Planejar é uma ação intrínseca ao cotidiano de qualquer pessoa, o que a leva a executar melhor suas atividades, pois estas são pensadas e realizadas metodologicamente. Entende-se planejamento como um processo intencional e programado que requer algum conhecimento, com finalidades específicas a serem concretizadas em prazos previamente determinados e que prevê necessidades para a execução das etapas estabelecidas na sua elaboração.

Nessa perspectiva, tem-se uma visão da essência técnica do ato de planejar, definido como uma atividade a ser realizada mediante o antever e a racionalidade. De fato, planejar requer escolhas, tomada de decisões, definição de metas, que estão intimamente ligadas ao pensamento e ao conhecimento, por isso é racional. Luckesi (1992) afirma que deve ser um ato comprometido e não neutro, cuja intencionalidade é estabelecer meios para atingir fins. Planejamento é ainda para ele “uma atividade-meio, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim” (p. 118).

No planejamento, tem-se em vista a ação, onde decisões são tomadas anteriormente, para a obtenção dos objetivos esperados. Deve-se “perceber, claramente, o que é possível fazer para se poder resolver situações, a partir das intenções teóricas, a fim de se chegar a um agir correto” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1998, p. 19). Nessa perspectiva, o ato de planejar revela-se como uma tomada de decisões para ações, frente às inúmeras alternativas, objetivando atingir os resultados esperados.

Reconhecendo dessa forma a importância do planejamento para as atividades pedagógicas, este trabalho buscou conhecer as concepções de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UECE) sobre o ato de planejar, uma vez que já possuíam total afinidade com a prática docente. Também foi objetivo do projeto verificar quais concepções são levadas em consideração pelos bolsistas no momento do planejamento. Para isso, o texto abaixo retoma conceitos e dilemas sobre

¹ Docente da EEM Luiza Bezerra de Farias (Tururu-CE). E-mail: anaverica@gmail.com;

² Docente da EEM Padre Arimateia Diniz (Cascavel-CE). E-mail: jbcostajunior@yahoo.com.br

planejamento no âmbito da formação docente e toma como exemplo o PIBID do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI/UECE), ao mesmo tempo em que aponta seus benefícios para essa formação docente.

FORMAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Discutir sobre planejamento, tratando-o na perspectiva da formação docente, principalmente a inicial, é extremamente relevante, já que para Imbernón (2010) essa formação é o início da profissionalização, onde vícios e virtudes são assumidos, ainda nesse período, como processos usuais da profissão. A forma de planejamento, portanto, que será utilizada pelo docente em seu exercício de trabalho é (ou deveria ser) reflexo das concepções teóricas e experiências apreendidas e vivenciadas durante o princípio de sua formação (considerando-se a formação do professor como um processo que se dá continuamente, mesmo depois da graduação). Dessa forma,

é preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. [...] É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão. (IMBERNÓN, 2010, p. 57)

Outro ponto relevante no processo de formação inicial é a influência sofrida pelos aspirantes a docentes de suas memórias pessoais enquanto alunos da educação básica, assim como a própria concepção de planejamento concebida através do senso comum.

Gil-Pérez e Carvalho (1995) alertam para os problemas decorrentes do domínio do senso comum em relação a diferentes fatos do cotidiano escolar para a formação de professores. Dessa forma, percebe-se que, talvez um dos problemas para a prática do planejamento esteja no senso comum, ou seja, o professor já tem a ideia de que planejar não é tão importante na sua prática docente e nem tão necessário, além de ser dispendioso e estressante. Na verdade, os equívocos quanto ao modo de planejar se dão, de certo modo, pelo comodismo presente adquirido como herança de uma formação passiva, que revela-se um obstáculo, impedindo o professor de pensar ou questionar sobre os fatos e as ações, o que acaba por se tornar uma repetição de experiências.

Fusari (1984) afirma que, geralmente, o modelo adotado e valorizado pelos supervisores e gestores pedagógicos (copiado da literatura que, quase sempre não é voltada exclusivamente para a educação) é rejeitado pela maioria dos professores. Mesmo assim, apesar de saberem que não irão surtir efeito algum sobre o que

propõem, práticas ignoradas pelos professores são repetidas diversas vezes por eles. Tais fatos levaram Gil-Pérez e Carvalho (1995) a argumentarem que a formação docente deve ser refletida criticamente, para que seja de fato uma “*mudança da didática*” adquirida através de outros professores ou do tempo de estudante e que é amplamente copiada sem questionamento algum. Nas palavras dos autores, não é

conveniente a transmissão de propostas didáticas, apresentadas como produtos acabados, mas sim favorecer um trabalho de *mudança didática* que conduza os professores (em formação ou em atividade), a partir de suas próprias concepções, a ampliarem seus recursos e modificarem suas perspectivas. (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 1995, p. 30)

O ensino, nem tão pouco a formação docente devem ser uma transmissão de hábitos, mas um constante ensejo para a quebra de paradigmas, para a reflexão e a mudança das ações. Entretanto, não se pode ignorar que as transformações causam certo desconforto entre os professores, afinal, é mais cômodo e fácil se opor ao novo do que desconstruir a imagem do velho, do que é preponderante e tradicional. Esse é um dos desafios a ser enfrentado na prática que se propõe a fazer (PENTEADO, 2003). Enfim,

tendo como pressuposto que só ocorre a mudança de uma determinada situação quando ao planejar se tem certeza de onde quer chegar, deve-se ter claro que o ato do planejamento educacional é muito sério e exige compromisso, é um ato de intervenção técnica e política, não podendo ser visto como uma simples rotina. Planejar, também, implica conhecer limitações e possibilidades. (PENTEADO, 2003, p. 2)

É bem certo que não se modifica culturas de repente, mas um dos passos para se começar a falar em mudanças é a disposição em implementá-las, a vontade ou a certeza de onde se quer chegar, como colocou Penteado (2003), anteriormente. De modo semelhante, propondo mudanças significativas no âmbito da formação docente no município de Itapipoca, o PIBID, especificamente no curso de Ciências Biológicas da FACEDI/UECE vem contribuir para a quebra de paradigmas e a ressignificação do planejamento educacional.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O PLANEJAMENTO

O PIBID, criado pelo Governo Federal brasileiro em 2007, visa à valorização do magistério através do apoio oferecido aos licenciandos de instituições públicas de nível superior (SILVA et al., 2010). Esse apoio se configura na execução de projetos elaborados pelos próprios professores das universidades, cujas ações são voltadas

para o aperfeiçoamento da formação inicial dos futuros docentes e, como consequência, a elevação da qualidade do ensino.

Uma das ações do programa é inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação (SILVA et al., 2010). Essa inserção acontece de forma paulatina e gradual, através de atividades de observação, levantamentos de dados nas escolas, convívio social, formações e regências em sala de aula, todas mediadas e auxiliadas por professores do quadro de profissionais dessas escolas.

Dessa forma, os licenciandos são apresentados à escola e levados a exercerem todas as atividades que perfazem o seu cotidiano, de modo a tornarem-se íntimos ao seu futuro local de trabalho, conhecendo seus desafios, suas virtudes, suas possibilidades. Afinal, “associado ao processo formativo na universidade, é preciso considerar também a força das experiências pré-profissionais dos futuros professores na incorporação dos conhecimentos necessários para o exercício da docência” (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 53).

Ustra e Hernandes (2010, p. 730) acrescentam ainda que

os saberes necessários para a prática docente são muitos, e não existe um modelo pronto para ser seguido; mas, existe, sim, a construção de modelos ao longo de toda a vida, e, para tornar-se professor, é necessário considerar experiências e vivências desde a escolarização inicial.

O PIBID proporciona um incentivo à construção de experiências, reflexos que serão incorporados em práticas futuras. Entretanto, existe um diferencial, as teorias também são consideradas como instrumento norteador para a formação profissional docente. Imbuídos de um instrumental teórico, analisado e refletido criticamente, associado a uma vivência segura na escola, os bolsistas podem assim, propor novas práticas, desmitificando conceitos, quebrando paradigmas, contribuindo para a construção de novos preceitos e objetivos, e ainda, para uma educação renovada.

Nesse programa, planejar é uma atividade constante em todas as ações, o que familiariza os envolvidos com tal procedimento, tornando-o assim, algo próximo e essencial ao trabalho. Pois, uma das causas para a ausência de planejamento, segundo Menegolla e Sant’Anna (1998, p. 9), “seria o superficial conhecimento e o pouco preparo que os professores possuem sobre o planejamento e a sua validade científica, pedagógica e didática.”

Assim, os licenciandos, que possuem um conhecimento prévio a respeito das atividades escolares, carregado de impressões e certezas advindas do senso comum, reelaboram seus conceitos ao partilharem, de forma concomitante, prática e teoria,

reajustando-as uma à outra, de acordo com a maturidade adquirida ao longo do contato com ambas.

O PIBID, vinculado ao curso de Ciências Biológicas da FACEDI/UECE, portanto, propõe a aprendizagem da profissão docente a partir das vivências dos licenciandos com as situações que envolvem a realidade escolar, o que inclui também as situações problemáticas, desafios que, devidamente superados, irão fortalecer a futura caminhada profissional.

METODOLOGIA

Numa pesquisa, a metodologia é considerada o caminho que se percorre para chegar a determinado ponto, ou seja, os resultados esperados. As técnicas de coleta de dados ou mesmo de análise, como coloca Severino (2007), são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a pesquisa. São, portanto, os instrumentos de que se lança mão para percorrer esse caminho e alcançar os resultados da forma mais eficaz possível.

Nesta pesquisa, foram elaborados questionários destinados a sete licenciandos de Ciências Biológicas participantes do PIBID da FACEDI-UECE, com o objetivo de perceber as concepções de futuros docentes de Biologia quanto ao planejamento pedagógico e sua relevância para a atuação no ensino da disciplina. Deste número de licenciandos, somente três puderam ter seus discursos analisados, devido a dificuldades na devolução dos questionários.

Para identificá-los, na organização dos dados e resultados, foram utilizadas as letras BP (Bolsista PIBID), seguidas de números naturais para a distinção.

Gil (1991) classifica o questionário como uma das técnicas de interrogação, que se mostra bastante útil na obtenção de informações, sendo rápido, de custo baixo, sem muitas exigências e garantindo o anonimato dos sujeitos pesquisados. Além disso, as mensagens escritas são materiais aos quais se pode recorrer sempre que necessário.

O questionário propunha analisar o conceito de planejamento, sua importância e necessidade para a atividade docente, segundo as concepções de cada bolsista.

A análise dos questionários é essencial para conhecer o assunto tratado, uma vez que se encontra neles, de forma discursiva, o pensamento, as concepções, percepções e até por vezes, angústias, dilemas e experiências dos sujeitos pesquisados. Trata-se de uma técnica amplamente utilizada na abordagem qualitativa e constitui dados intrínsecos para a chegada ou ancoragem dos resultados obtidos.

Através dos relatos dos bolsistas, transcritos em parte neste texto, pudemos traçar as considerações expostas a seguir e, esperamos que, tais fatos e ideias, sirvam de norte para discussões futuras.

DADOS E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA

Neste primeiro momento, discutiremos as concepções de planejamento expostas pelos bolsistas. Depois, trataremos de sua importância enquanto prática pedagógica e o papel da formação docente para a sua consolidação.

Os bolsistas consideram o planejamento como a organização de conteúdos, a proposição de determinadas finalidades. Enquanto alguns bolsistas se limitam à concepção de planejamento tendo como propósito o repasse de conteúdos, outros vão mais além, remetendo às afirmações de Luckesi (1992) mencionadas inicialmente neste texto. É preciso conhecer também, a que finalidades o planejamento se destina, tendo-as bem nítidas e fundamentadas, para que não se torne mero ativismo, sem significados nem perspectivas. *“Métodos, meios pelos quais eu tentarei conseguir alcançar os objetivos da minha aula. (BP-1).*

O BP-1 inclui ainda, no planejamento, os métodos avaliativos, não dos alunos, mas sim de sua própria prática, como é colocado a seguir: *“métodos avaliativos através dos quais irei avaliar se meus objetivos foram realmente alcançados”. (BP-1)*

O caráter reflexivo atribuído ao planejamento é perceptível no momento de análise e avaliação da atuação profissional. Imbernón (2010) defende a autoavaliação como parte do trabalho a ser realizado durante a formação permanente do professor. E explica:

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2010, p. 51)

A avaliação deve ser amplamente considerada, como colocam Gil-Pérez e Carvalho (1995), pois se trata de um dos aspectos ou porções fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. É um dos itens que deve compor o planejamento.

O BP-3 coloca o planejamento como uma atividade de previsão, considerando-a de forma ampla e não apenas restrita ao universo da sala de aula. Vejamos: *“Em relação à educação, é o ato de pensar antecipadamente o que se pretende executar em uma sala de aula ou mesmo no estabelecimento de ensino como um todo” (BP-3).*

Essas afirmações comprovam a maturidade dos bolsistas em relação ao planejamento, uma vez que não se restringem ao “como fazer” em sala de aula. Como colocam Gandin e Cruz (2011), o foco para o planejamento do professor não é a metodologia (o “como” e “com que” dar aulas), mas a decisão e a posição sobre o conteúdo (“o que” e “para quê”).

As dificuldades quanto à execução do planejamento foram relatadas por todos os bolsistas, como por exemplo, a colocação do conteúdo no tempo restrito, fato que os levou a usar o próprio planejamento como forma de garimpar aquilo que é relevante. A falta de experiência, também mencionada, foi logo superada com o tempo e com a ajuda dos colegas e dos professores. Freire (1996) já afirma que a prática faz da pessoa novata um profissional na área em que atua, onde se confirmam, se modificam e se ampliam saberes. Dessa prática, surgem ainda saberes que são fundamentais para o exercício da profissão e que ficam intimamente ligados a esse profissional.

Em um estudo de Ustra e Hernandes (2010), é abordado o enfrentamento de problemas quanto ao planejamento e sua implementação em sala de aula, logo após o término da formação inicial de professores e que também foi percebido entre um grupo de professores em formação continuada. Esse estudo mostrou que, na maioria dos casos, os docentes não são bem preparados nas atividades de estágio, o que os leva a fracassarem nas suas ações de planejamento no âmbito da sala de aula. Gil-Pérez e Carvalho (1995) já alertam que não se solucionam os problemas referentes ao planejamento com instruções vigentes na literatura, como acontece nas disciplinas pedagógicas e estágios da graduação, é necessário, porém, um amplo estudo e ação sobre a formação inicial e continuada a que os professores são submetidos. Dessa forma, é possível perceber que o PIBID/UECE possibilitou e complementou a formação inicial docente também nesse aspecto pedagógico, através da prática.

De modo contrário ao que revela o estudo mencionado anteriormente, os bolsistas acreditam que as disciplinas de didática e Estágios Supervisionados, assim como o próprio PIBID/UECE, oferecem suporte para a prática do planejamento, isso porque, dentre o conteúdo, como afirma um dos bolsistas, estuda-se sobre as teorias didático-pedagógicas, como podemos ver no trecho “ *A teoria que valoriza a realidade social (pedagogia histórico-crítica) (BP-3)*”.

Tal bolsista demonstra pensamento crítico sobre o planejamento na escola, se posicionando frente a essa atividade com uma concepção clara e objetiva de trabalho, de metodologia, que escolheu como guia teórico. Aqui, mostra-se também, o caráter

reflexivo com que o bolsista trata o planejamento ao considerar a realidade social no seu contexto, fato revelado ainda na fala deste outro bolsista. “*A concepção dialética, que considera o planejamento como uma prática que surge a partir da realidade, pois o profissional docente deve planejar de acordo com a realidade na qual ele está inserido (BP-1)*”.

Essa base teórica oferecida durante a graduação, aos bolsistas entrevistados, está sendo bem sólida, uma vez que estes possuem um conhecimento aprofundado sobre concepções teóricas acerca do planejamento. Santos (2005, p. 3) já afirma que “o professor precisa situar-se teoricamente em relação à sua prática de sala de aula [...] e precisa de uma estratégia clara e objetiva de trabalho.”

Planejar é considerado uma prática essencial para a atividade docente, de acordo com o que foi relatado pelos bolsistas entrevistados. Ela oferece direcionamento e base para a prática pedagógica, além de organização do trabalho do professor e da instituição escolar como um todo. Estas são, para Gandin e Cruz (2011), algumas das finalidades do planejamento. “*Nesse momento o profissional docente irá decidir a melhor maneira de realizar suas atividades*” (BP-2).

Assim, para o bolsista, não deve ser o modo mais fácil, mais rápido, menos dispendioso a ser priorizado, mas o melhor para o alcance dos objetivos, do sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Aqui há uma ação de reflexão colocada como característica essencial no planejamento. Imbernón (2010, p. 40) acrescenta que

um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos.

Isso porque, para Leal (2005, p. 1), o planejamento “revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir”. Assim, é essencial ao professor essa prática pedagógica de planejar, consideração amplamente explorada aqui e que será reforçada adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente inicial, atualmente renovada com seus projetos voltados para a valorização do magistério, como é o caso do PIBID, especificamente o PIBID do curso de Ciências Biológicas da FACEDI/UECE, aparece como verdadeira “luz no fim do túnel”, incorporando atividades de planejamento em seus saberes docentes, demonstrando a importância do pensamento e da sistematização de ideias, da

possibilidade de novas funções para uma atividade tão antiga, que não seja somente a previsão do “com que” e “como” ministrar uma aula.

Qualquer que seja o contexto em que o indivíduo está inserido, ele planeja, traça metas e formula meios para atingi-las. Contrário a isso, estar o “agir aleatoriamente” mencionado por Luckesi (1992), onde o ser humano busca construir resultados sem ter nítido os seus objetivos. A partir dessas atitudes, talvez seja até possível obter tais resultados, mas não de maneira intencional e elaborada, e sim por mera sorte ou coincidência. Do mesmo modo, as ações com fins definidos, mas construídas por meios infundados e com o despreparo, podem não vir a ser concretizadas e, mesmo que finalizadas, não apresentam o sucesso esperado. Daí a importância de se planejar!

Para muitos professores, o plano de aula é um documento burocrático e obrigatório, utilizado pela coordenação como um controle da ação do professor em sala de aula, uma forma de arbitrariedade, promovendo uma relação vertical entre gestão e docentes. Tal concepção se dá pela ausência de uma formação que desmitifique esses conceitos e trabalhe o planejamento como sendo fruto de uma ação que deve acontecer em conjunto, através da parceria estabelecida entre os sujeitos que fazem a educação.

O PIBID explorou essa concepção entre os bolsistas, o que gerou uma visão madura e fundamentada sobre o ato de planejar. O contexto social, a realidade em que a escola está inserida e o público alvo a que as aulas se destinam foram as principais preocupações reveladas pelos bolsistas, sendo as primeiras questões a serem consideradas pela maioria deles no momento de traçarem os seus planos de aula.

Foi perceptível, nos relatos colhidos, a preocupação com o alcance dos objetivos, fato que, para os bolsistas, só seria possível através de um planejamento adequado, onde se pode traçar os meios, avaliá-los e adequá-los, para atingir os fins desejados. Essa prática, portanto, deve estar presente em toda a ação pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, J. C. O planejamento educacional. **Revista Ande**, São Paulo, 8, p. 33-35, 1984.

- GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37/3, p. 1-6, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2010.
- LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, São Paulo, n.15, p. 115-125, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=014>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PENTEADO, V. S. Plano de curso, plano de ensino ou plano de aula, que planejamento é esse? In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2003, Cascavel/PR. **Anais...** Cascavel/PR: Unioeste, 2003. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/11valeriadesouzapenteado.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2010.
- SANTOS, C. S. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.
- SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia. In: SELLES, S. E. et al.(Orgs.). **Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 49-69.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, M. J. P. et al. Experiências de leitura na Amazônia: o caso do PIBID química da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.In:ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15, 2010, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: SBQ, 2010. Disponível em: <<http://www.xvneq2010.com.br/resumos/R0721-1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.
- USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 723-733, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA A PARTIR DO PROCESSO DE MUDANÇA DE HISTÓRIA NATURAL PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CURSO DA UFSM

*Carla Vargas Pedroso¹
Sandra Lucia Escovedo Selles²*

ITINERÁRIOS DA PESQUISA

O presente trabalho é parte de uma dissertação de mestrado concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), que tem como objetivo geral compreender que concepções de Biologia estavam em disputa no processo em que o curso de História Natural da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, Santa Maria/RS), é substituído pelo de Ciências Biológicas. Cronologicamente e em termos de denominação esta mudança de História Natural para Ciências Biológicas ocorre no curso da UFSM no ano de 1972. Entretanto, partindo do pressuposto de que isso é um processo contínuo e gradual, e com base no entendimento de reforma de Popkewitz (1997) e Goodson (1997)³, definiu-se o período de análise entre 1965, ano em que o curso é fundado na UFSM com a denominação de História Natural, e 1973, data em que ele já se intitula Ciências Biológicas e a partir da qual existe material empírico a respeito deste processo.

A opção por investigar o referido curso de graduação da UFSM se deve a procedência de uma das autoras como egressa do referido curso. Também porque este é o mais antigo curso, vinculado a uma instituição de ensino superior pública, a formar professores de Biologia e Ciências Naturais para as regiões Centro, Fronteira-Oeste e Norte do Rio Grande do Sul. Além disso, nos últimos anos, este curso vem contribuindo na constituição de outros cursos de Ciências Biológicas no Rio Grande do Sul, com um modelo de estrutura curricular, e também com recursos humanos formados pela UFSM. A opção pelo objeto de estudo, isto é, a mudança de História Natural para Ciências Biológicas e suas implicações para a formação docente, decorre da relevância deste processo para compreender epistemologicamente o percurso desta ciência na educação brasileira.

Ressalta-se que a dissertação baliza-se pela seguinte questão: Que concepções de Biologia estavam em disputa no processo em que o curso de História Natural, da UFSM, transforma-se em Ciências Biológicas? Partindo deste

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)

² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

³No que concerne ao entendimento de reforma, estes autores defendem uma análise que considere as circunstâncias históricas na qual a reforma emerge e as diferentes arenas que a constituem.

questionamento o objetivo geral da dissertação considerava compreender as concepções de Biologia legitimadas na produção curricular dos anos iniciais do curso, numa perspectiva sócio-histórica, ou seja, em conexão com a história das forças sociais que as trouxeram para o currículo. O presente trabalho expande as perspectivas da dissertação, à medida que, visa analisar as pretensões de formação profissional articuladas às concepções de Biologia valorizadas e selecionadas no currículo acadêmico.

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa fundamenta-se teórica-metodologicamente nos estudos da História Nova (BOTO, 1994; BURKE, 1992; LE GOFF, 1998) e da História do Currículo (GOODSON, 1990, 1997, 2001a, 2001b; POPKEWITZ, 1997), pois estes campos permitem olhar para o estudo de caso como uma construção sócio-histórica. Isto significa não se ater à localização da trajetória do curso da UFSM na história geral da sociedade e do ensino superior, mas sim compreendê-la como uma parte da história, como uma realidade, que é edificada social e culturalmente e atravessada por diferentes demandas (BURKE, 1992). Além disso, esse referencial defende que as decisões dentro da instituição não ocorrem por mera estipulação de diretrizes nacionais, ou verticalização de poder, mas pelas adesões e resistências dos sujeitos envolvidos no cotidiano da instituição.

Nesse sentido, pondera-se ainda que cada docente prioriza saberes, valores e formas de trabalhar, portanto, a construção curricular deve ser vista como uma produção coletiva resultante do embate de influências e interesses, além de algumas negociações também, tendo como produto final a ênfase e a legitimação de certas vozes e a omissão de outras. No âmbito do quadro teórico-metodológico, assume-se o currículo como central na investigação, tendo em vista o entendimento de que ele não é entendido como um mero documento prescritivo, mas sim um elemento que percorre diversas instâncias e processos educacionais de uma dada instituição. Através dele é possível evidenciar como elementos mais amplos e locais são articulados e legitimam uma dada formação em nível superior. Isto é, nele estão postos os objetivos sociais do ensino legitimados pela sociedade, as articulações com as políticas públicas nacionais, as intenções educativas da comunidade institucional, a seleção e a organização dos conhecimentos, enfim, como diz Goodson (1997), o currículo é o testemunho das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas realizadas.

É preciso considerar também que o documento curricular ao sinalizar publicamente aspirações, intenções, normas e critérios para legitimar uma dada retórica,

indicia apenas uma parte da história, isto é, a retórica vencedora (GOODSON, 2001a). Deste modo, a pesquisa trabalhou de modo entrecruzado com fontes documentais escritas (matrizes curriculares, atos legislativos, atas, relatórios de atividades...) e com seis depoimentos orais de ex-professores do curso. Cabe lembrar que neste trabalho apenas algumas destas fontes serão apresentadas, tendo em vista o recorte de análise.

Em suma, com a intersecção das fontes escritas e orais, procura-se compreender a construção social do currículo dando visibilidade às vozes dos sujeitos que fizeram parte da história cotidiana do curso de Ciências Biológicas/UFSM. Segundo Prins (1992), este cruzamento de fontes pode proporcionar a oportunidade de incorporar à literatura a versão dos sujeitos, cujas opiniões, por vezes, foram descartadas pela objetividade da história geral, que reina nos documentos oficiais.

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO CURSO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM (1965-1973): DA HISTÓRIA NATURAL ÀS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Quando o curso de Ciências Biológicas surgiu na UFSM, em 1965, intitulado na época por História Natural, tinha por objetivo formar professores segundo os preceitos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL/UFSM), a qual estava vinculado.

Esta Faculdade desde seu efetivo funcionamento a partir de 1965 (Lei n.3.958/61) sempre foi uma unidade “virtual” no corpo da UFSM, tendo em vista que usou recursos de Institutos provindos de Faculdades pré-existentes à UFSM e da Faculdade Imaculada Conceição (FIC)⁴, mantida pelas Irmãs Franciscanas, em Santa Maria, desde 1955. A FIC auxiliou a FFCL com a concessão de infraestrutura de salas de aula e com pessoas envolvidas com sua gestão como, por exemplo, a diretora da FFCL que era a mesma da FIC, Irmã Consuelo. Já os Institutos da UFSM colaboraram com laboratórios para aulas práticas e principalmente com o corpo docente, pois as aulas das matérias básicas do curso de História Natural, isto é, as disciplinas relacionadas com o campo biológico, eram ministradas por professores de diversos Institutos dentro da própria Universidade, conforme segue: disciplinas da área de Biologia no Instituto de Histologia, Embriologia e Genética⁵; disciplinas da área de

⁴A diferença entre a FIC e a FFCL consistia no fato de que a primeira tinha cursos de Didática, Orientação Educacional e Cursos Polivalentes de Letras e de Estudos Sociais, enquanto que a segunda ofertava cursos da área científica (Física, Química e História Natural). Em comum, estas Faculdades ofertavam os cursos de Filosofia, Pedagogia, Geografia, História, Matemática e Letras (Neolatinas e Anglo-Germânicas na FIC e Francês e Inglês na FFCL).

⁵O Instituto de Histologia, Embriologia e Genética e o Instituto de Parasitologia e Micologia provêm da Faculdade de Medicina, anterior à criação da UFSM, o Instituto de Ciências Naturais provém da Faculdade de Farmácia, e o Instituto de Solos e Cultura foi criado na Faculdade de Agronomia.

Botânica no Instituto de Ciências Naturais; disciplinas da área de Zoologia no Instituto de Parasitologia e Micologia; disciplinas da área Geológica no Instituto de Solos e Cultura.⁶⁷

O vínculo dos primeiros professores com esses Institutos, aliado à contratação de novos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC), fez com que o corpo docente inicial do curso fosse muito variado em virtude das diferentes formações⁸, e também fizeram com que a pesquisa prosperasse. A respeito das perspectivas de formação discente, o Entrevistado B, aluno da primeira turma do curso e professor a partir de 1969, relata que na prática cotidiana visava-se:

“Eu sempre tive, eu acho, por conta do espírito dos professores fundadores nossos, primeiro formar um naturalista com possibilidade tanto de ser um pesquisador, quanto de ser um professor. Nunca se investiu num curso de História Natural, depois isso se acentuou no curso de Ciências Biológicas, nunca se investiu no “ensino de”, se investiu em Ciências Biológicas, em Biologia, em Zoologia, em Genética. Mas, sempre, como a gente tinha aquelas disciplinas pedagógicas, a gente saía com aquela visão que te possibilitava ser professor”. (Entrevistado B, grifo meu)

De acordo com os entrevistados, o curso tinha o objetivo “oficial” formar professores, porque estava vinculado a FFCL, contudo, relataram que procuravam ensinar algo sobre pesquisa científica, pois consideravam isso importante dado o mercado de trabalho da época.

Entre 1968 e 1969, o curso de História Natural passa a se organizar melhor na UFSM, pois muitos professores dos diversos Institutos são transferidos para o Instituto de Ciências Naturais, que passa a se responsabilizar pela oferta de diversas disciplinas do curso, para além da área de Botânica. Mas é a partir da década de 1970, que o curso efetivamente passa a ganhar espaço na estrutura da UFSM com a aprovação do segundo estatuto da instituição (UFSM, 1970). Este, baseado nas diretrizes da Reforma Universitária (1968), extinguiu os Institutos e Faculdades e criou os Centros de Ensino, que englobavam os cursos e departamentos. Na nova estruturação, o curso de História Natural passa a ser vinculado ao Centro de Estudos Básicos (CEB), e seus professores são transferidos dos diferentes Institutos para o novo

⁶As disciplinas complementares (Complementos de Química, Complementos de Matemática e Física, Filosofia da Religião e Realidade Brasileira) provêm de distintos Institutos e algumas da FIC.

⁷Não se descarta a possibilidade de a FIC ter contribuído também com docentes para a FFCL. Isto porque, conforme relatou o Entrevistado B e como é possível observar na estrutura organizacional da UFSM, a área pedagógica não tinha um Instituto ou Faculdade que lhe desse suporte. Desta forma, acredita-se que, ou o Departamento de Educação da FFCL era o responsável pela formação pedagógica, tendo em vista que, segundo o relatório da UFSM (1967), todos os professores da área pedagógica foram contratados para ministrar disciplinas na FFCL, ou então a FIC era a responsável, já que tinha cursos de licenciatura antes do surgimento da FFCL.

⁸Na Botânica predominou docentes provindos da Faculdade de Farmácia; a área de Biologia contou com um professor da Medicina da UFSM e dois da História Natural (um da PUC e outro da UFSM); a Zoologia inicia com um professor da Farmácia da UFSM e contrata professores da UFRGS (Medicina Veterinária); já a Geologia contou com professores dos cursos de Geologia e História Natural da UFRGS.

Departamento de Biologia, vinculado ao CEB. Defende-se que esse período foi crucial para uma crescente autonomia do corpo docente no que diz respeito às decisões sobre o futuro do curso, devido à centralização do corpo docente em um Departamento, a criação dos primeiros prédios do campus universitário, o que fez com que os espaços da FIC, assim como seus professores que administravam a FFCL fossem cada vez menos necessários, e também por causa da criação do CEB, que designa novos professores para o Conselho de Centro (não se mantém como anteriormente, isto é, semelhante ao Conselho da FFCL apenas com docentes da área de Humanas da FIC)⁹.

Com relação a matriz curricular, observa-se que esta surge em 1965 com base nos Pareceres CFE 292/62 e CFE 315/62, que estabeleciam, respectivamente, o currículo mínimo de História Natural, e a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de Licenciatura. De acordo com estes pareceres, o curso de História Natural deveria ter a duração de quatro anos letivos, e os diplomados destinavam-se, oficialmente, ao ensino das disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas e Biologia. Consta ainda que ele deveria estar organizado em seis blocos de matérias: Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética); Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática); Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática); Mineralogia e Petrologia; Geologia e Paleontologia; Matérias Pedagógicas (Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Elementos da Administração Escolar¹⁰, Didática, Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado).

Embora, o Parecer n.315/62 sinaliza-se na forma de uma observação que “cada Faculdade poderá fazer os desdobramentos e acréscimos que lhe parecer convenientes” (BRASIL, 1962, p.75), a primeira proposta de matriz curricular do curso da UFSM atendeu quase estritamente os Pareceres n.315/62 e n.292/62, acrescido de quatro disciplinas complementares: Complementos de Química, Complementos de Física e de Matemática, Realidade Brasileira Moral e Cívica e Filosofia da Religião.

Constata-se que as áreas tiveram, em alguma medida, a carga horária ampliada entre 1965 e 1970, com exceção das disciplinas complementares, por causa de Complementos de Física e Matemática. A área de Geologia foi a que mais cresceu no curso neste período inicial, em parte pelas posições assumidas pelo Entrevistado

⁹No período de existência da FFCL o conselho desta teve como diretora a Irmã Consuelo/FIC e a participação de um acadêmico e sete professores, sendo que cinco eram chefes de Departamentos da área de humanas, e apenas dois coordenadores de cursos da área científica. Já, o Conselho do CEB contou com os seguintes participantes: um diretor da área de Humanas; um acadêmico; doze chefes de departamento; e oito coordenadores de diferentes cursos de humanidades e científicos.

¹⁰Em 1969, muda para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.

D, que foi o primeiro professor contratado para a área, era formado em Geologia pela UFRGS, e assumiu a coordenação do curso de História Natural, em 1965.

Em 1970, o curso teve outro currículo em virtude do Parecer n.107/70, do Conselho Federal de Educação (CFE). Este dispositivo legal estabelece a nova denominação do curso como Ciências Biológicas, prevê duas modalidades, a Licenciatura e o Bacharelado (este na modalidade Biomédica), e propõe modificações curriculares com relação ao Parecer n.315/62.

Ao abordar sobre o Parecer n.107/70 convém lembrar, inicialmente, que o processo nacional que culmina com a mudança de denominação de História Natural para Ciências Biológicas antecede o previsto pelo CFE. Desde 1963, em que é aprovada a solicitação da Universidade do Brasil sobre o desdobramento do curso de História Natural em curso de Biologia e curso de Geologia, várias discussões surgiram com relação à terminologia do curso.

A solicitação tinha como justificativa a existência da profissão de geólogo. Entretanto, relembra-se que, na década de 1960, o movimento de unificação da área biológica¹¹ já havia ganhado amplitude, portanto, o campo não comportava mais, apenas, a História Natural, a Fisiologia e a Anatomia Comparada. Conseqüentemente, o termo Ciências Biológicas foi cada vez mais apreciado, pois valorizava o desenvolvimento de modo integrado de certos ramos da Biologia, como a Genética, a Paleontologia, a Ecologia, a Citologia, dentre outros.

Acrescenta-se a estes fatores, a criação do curso de Ciências Biológicas, em 1964, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, que, conforme exposto anteriormente nesta dissertação, é uma instituição de grande prestígio no cenário universitário nacional e tem relevante papel na trajetória das Ciências Biológicas no Brasil. Esta instituição, solicita a fixação do currículo mínimo do curso, “justificando a sua implantação, a partir da “necessidade de melhorar a formação dos docentes que ensinavam Ciências Físicas e Biológicas no ciclo ginásial e Biologia no ciclo colegial.”” (WORTMANN, 1996, p.86).

Com base nesse histórico, a Comissão Central de Revisão de Currículos do CFE aprova o Parecer n.107/70. Este dispositivo legal estabeleceu novos currículos mínimos que priorizavam o curso de Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado na

¹¹Esse movimento de unificação constitui-se numa série de discussões para tornar a Biologia uma ciência autônoma. De acordo com Ferreira e Selles (2008), defende-se que três eventos se sobressaíram e contribuíram para que as tensões pendessem a favor da ideia de unificação e autonomização das Ciências Biológicas. São eles: os esforços para obter o *status* que a Física já alcançara desde o século XVIII; a ressignificação do darwinismo em bases genético-mendelianas; e a influência da Biologia Molecular no fortalecimento da Biologia como ciência.

modalidade médica devido a hegemonia dos conhecimentos e práticas médicas) e a Licenciatura Curta em Ciências (para atuação no 1º ciclo) em detrimento do de História Natural. Além disso, estipulou, tanto para a Licenciatura, quanto para o Bacharelado, que estes currículos fossem integralizados em, no mínimo, 2.700 horas, a serem ministradas num período de três a cinco anos. Os currículos mínimos propostos pelo Parecer podem ser observados no quadro 1:

Quadro 01: Currículo dos cursos de Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado (modalidade médica).

TRONCO COMUM AOS CURSOS	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (MODALIDADE MÉDICA)
<ul style="list-style-type: none"> • Biologia Geral, incluindo <ul style="list-style-type: none"> - Citologia; - Genética; - Embriologia; - Evolução; - Ecologia. • Matemática Aplicada; • Física e Biofísica; • Química e Bioquímica; • Elementos de Fisiologia Geral, de Anatomia e Fisiologia Humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zoologia, incluindo <ul style="list-style-type: none"> - Morfologia; - Morfogênese; - Fisiologia; - Sistemática; - Ecologia dos Animais Vertebrados e Invertebrados. • Botânica, incluindo <ul style="list-style-type: none"> - Morfologia; - Fisiologia; - Sistemática; - Ecologia das Plantas e Botânica Econômica. • Geologia, incluindo <ul style="list-style-type: none"> - Paleontologia. • Matérias Pedagógicas (Parecer CFE 292/62). 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo da Patologia Humana; • Elementos da Anatomia e Fisiologia Humanas; • Instrumentação Médica, comportando diferentes especializações e orientada para: <ul style="list-style-type: none"> ❖ uma das matérias pré-profissionais do curso médico: <ul style="list-style-type: none"> - Bioquímica e Biofísica Médicas; - Anatomia e Histologia Humanas; - Fisiologia Humana; - Microbiologia, Imunobiologia e Parasitologia Médicas; - Farmacologia; - Anatomia Patológica. ❖ as atividades laboratoriais que apóiam a profissão médica como, por exemplo, estágio obrigatório e prolongado, em serviços de Laboratório Clínico, ou de Radiologia, ou de Banco de Sangue.

Fonte: Parecer CFE n.107/70

Embora, o curso de História Natural fosse considerado ultrapassado com relação ao mercado de trabalho, nos termos do Parecer n.107/70, a UFSM mantém o nome do curso de História Natural, mas em 1970 realiza uma reformulação curricular. Esta matriz que vigorou a partir de 1970, por um lado, evidencia que o corpo docente já tinha conhecimento das discussões biológicas sobre a modernização da Biologia antes da aprovação do Parecer n.107/70, pois incorpora neste currículo disciplinas novas, como Bio-Estatística, Ecologia, Evolução, Anatomia Humana, Fisiologia Humana, além de manter a disciplina de Química. Certamente, isso ocorre não só pela rede de sociabilidade mantida cotidianamente pelo corpo docente com as suas comunidades disciplinares (GOOSON, 2001a), mas também por meio da realização do I Seminário sobre o Ensino de

História Natural¹², onde estiveram presentes professores de outros estados do País. Por outro lado, a matriz curricular sinaliza certa resistência com relação às inovações, já que manteve bem elevada a carga horária da área geológica, e as áreas de Botânica e Zoologia, embora tenham sentido algum tipo de mudança, não foram modificadas a ponto de incorporar a perspectiva ecológica, como é proposto no Parecer.

Apenas em 1972, o curso de História Natural da UFSM entra em extinção e é substituído pelo de Ciências Biológicas¹³. Comparando a síntese da grade curricular do curso de História Natural (1965), com a grade do curso de Ciências Biológicas (1973), observam-se algumas mudanças e estabilidades. Especificadamente, a respeito desse processo de História Natural para Ciências Biológicas, na UFSM, as memórias dos entrevistados sinalizam como fatos mais significativos a expansão de determinados assuntos como a Genética, a Ecologia e a Evolução, a redução da área de Geologia, e reformulações nas disciplinas provindas das ações da Reforma Universitária (1968).

O documento curricular, de fato, evidencia que um dos pontos mais patentes na mudança é a queda drástica na carga horária da área geológica, de 760 para 240 horas. Essa redução ocorre pela perda das disciplinas de Mineralogia e Petrologia, e por uma grande redução de carga horária de Geologia Geral, Paleontologia e Biogeografia. Como consequência, a Geologia englobou alguns assuntos de Mineralogia e passou a funcionar no currículo como uma disciplina complementar e de suporte para a Paleontologia. Essa redução da carga horária geológica gerou um sentimento de perda na formação do profissional, especialmente, para o futuro botânico e zoólogo, de acordo com os relatos dos entrevistados.

A área pedagógica foi mais uma que sofreu reduções, pois novamente perdeu carga horária nas disciplinas de Psicologia da Educação e Prática de Ensino, além de Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau. Contudo, considerando todo o período de 1965 a 1973, constata-se que não ocorreram mudanças significativas na

¹²Este evento, realizado em 1969, foi um encontro realizado na UFSM para discutir a estruturação curricular do curso de História Natural e criar um currículo efetivo tendo em vista que o currículo de 1965 era experimental. Segundo o Entrevistado E, que integrou a comissão organizadora do evento, este reuniu várias pessoas da UFSM e convidados de Porto Alegre e de outros locais do país.

¹³É necessário destacar que houve um período de concomitância entre os cursos, pois ao entrar em extinção, os alunos do curso de História Natural não foram simplesmente transpostos para o novo curso. Deste modo, de 1972, quando houve a primeira oferta do curso de Ciências Biológicas pelo vestibular, até 1974, quando a última turma oficial de História Natural se forma, os cursos existiram concomitantemente. Considera-se como última turma oficial do curso de História Natural, na UFSM, a que ingressou em 1971, último ano de oferta deste curso. No entanto, devido a carência de dados empíricos, não se exclui a possibilidade de haver turmas em anos posteriores a 1974, pois pode ter havido alunos atrasados, ou que trancaram o curso.

área pedagógica, é perceptível certa estabilidade de suas disciplinas, com algumas reduções de carga horária.

Outras áreas que sofrem com redução de carga horária são a Botânica e a Zoologia. A primeira, com exceção da carga horária, continua com as mesmas características e subdivisões de conteúdos nas quatro disciplinas. Já a segunda retorna ao modelo de 1965, com quatro disciplinas de Zoologia, como no curso de História Natural. Destaca-se, porém, que o retorno ao modelo de quatro disciplinas gerou uma redistribuição dos conteúdos zoológicos, que não foi semelhante à proposta em 1965 (UFSM, 1978)¹⁴.

Para além de reduções, outras mudanças ocorreram na matriz curricular de 1973. Resumidamente, Ecologia, Evolução, Física e Biologia foram as áreas contempladas com mais carga horária no curso de Ciências Biológicas, em comparação com a História Natural.

Ressalta-se que a área de Biologia além de ganhar carga horária, passou a organizar suas disciplinas de modo particular. Na matriz de 1973, a Histologia, Citologia, Embriologia, Fisiologia e Anatomia Humana estão aparentemente ausentes enquanto disciplinas. Isto ocorre porque a UFSM firma um acordo com o Ministério da Educação, e implementa um projeto chamado de Ensino Integrado, na UFSM. Esse projeto propunha a organização das disciplinas biológicas mediante um ensino integrado, que tinha como “uma de suas funções prioritárias promover uma formação básica para cursos afins [...]” (UFSM, 1974, p.43). Para tanto, organizava as disciplinas em Unidades Curriculares, as quais 3 eram ofertadas no curso de Ciências Biológicas¹⁵. Além disso, esse projeto visava integrar conteúdos biológicos com conteúdos de Física e de Química.

Essa abordagem de conteúdos de Física nas Unidades Curriculares, mais o aparecimento de duas disciplinas, a Física Geral e Experimental I e II (90 horas cada), bem como o aumento de carga horária da disciplina de Estatística, sinalizam a amplitude obtida pelos conteúdos de Física no curso de Ciências Biológicas. A Química foi outro conteúdo valorizado, pois além de ser incorporada nas três Unidades Curriculares, a disciplina de Complementos de Química permaneceu, praticamente, constante de 1965 a 1973, em termos de carga horária e conteúdos.

¹⁴Recorreu-se ao catálogo de matrizes de 1978, onde estão listadas as disciplinas e as ementas deste ano e dos anos anteriores. Deste modo, localizaram-se as disciplinas de 1973 por meio dos seus códigos e títulos.

¹⁵Unidade Curricular I: tema estudo da célula e ciclo celular; disciplinas: Biologia, Bioquímica, Biofísica, Fisiologia, Microbiologia e Físico-Química; Unidade Curricular II: tema estudo dos tecidos; disciplinas Histologia e Embriologia, Anatomia, Bioquímica, Biofísica e Fisiologia; Unidade Curricular III: tema estudo dos sistemas; disciplinas: Anatomia, Histologia e Embriologia, Fisiologia, Bioquímica, Biofísica.

Por fim, destaca-se o aparecimento de Evolução e Ecologia na trajetória do curso, duas disciplinas bem representativas do processo de modernização das Ciências Biológicas, que surgiram em 1970 e ampliaram seus espaços no currículo de 1973. A disciplina de Evolução, embora, prevista no Parecer n.107/70 no âmbito da disciplina de Genética, aparece no currículo como uma disciplina independente e, em 1973, tem sua carga horária duplicada. A disciplina de Ecologia seguiu caminho semelhante à de Evolução. Mas, tendo surgido em 1970, com uma carga horária de 60 horas, teve um acréscimo apenas de um quarto de horas, em 1973.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa sinalizaram-se alguns caminhos do curso de Ciências Biológicas da UFSM, trilhados por sua comunidade acadêmica, com base em um conjunto de interpretações construídas por meio dos documentos escritos e da história oral.

Pode-se dizer que as primeiras concepções do que deveria se constituir o curso de História Natural/UFSM são construídas tendo como ponto de partida a vinculação deste à FFCL, e à organização desta unidade a partir de outras previamente consolidadas, a FIC e os Institutos. Considerando a inovação da FFCL, no que concerne à oferta de cursos científicos, e ao fato de a primeira matriz do curso de História Natural (1965-1970) seguir, quase que integralmente, o estabelecido nos dispositivos legais da época, percebe-se que a origem deste curso teve como pano de fundo o atendimento à carência de professores formados em nível superior, aliado ao movimento de renovação do Ensino de Ciências, a partir de 1950.

Os diferentes imperativos e condicionantes que atravessam a construção curricular do curso da UFSM também fizeram com que a mudança de História Natural para Ciências Biológicas no curso se tornasse uma verdadeira arena social, isto é, um processo que não ocorre apenas em termos da denominação do curso, mas também pelas disputas e negociações entre distintas concepções de Biologia.

Nesta arena social, um espaço de disputa identificado ocorreu entre a tradição médica, a farmacêutica e a naturalista. De modo geral, é possível resumir essas disputas da seguinte forma: a tradição médica ampliou bastante seu território entre 1965 e 1973 especialmente por meio da área de Biologia, que ganha respaldo no Parecer n.107/70 e com a implantação do projeto de Ensino Integrado; a área de Botânica pela procedência e pelo caráter endógeno do seu corpo docente garantiu a presença da tradição farmacêutica nas matrizes do curso; já a tradição naturalista disputou espaço por meio da área de Geologia, historicamente estabelecida, mas neste caso, fortalecida no currículo

devido à entrada de professores formados em Geologia/UFRGS, e também por causa da área de Zoologia, que embora tivesse seu corpo docente sob jurisdição do Instituto de Parasitologia e Micologia, não focou tanto em aspectos médicos/patológicos, mas sim numa perspectiva analítica dos seres vivos.

Outro espaço de tensão ocorreu entre a tradição generalista, característica da História Natural, marcada por disciplinas que valorizam atividades voltadas à contemplação e descrição da natureza de um ponto de vista “holístico”, ou seja, baseada na articulação dos seres vivos com o ambiente, e a tradição especialista, base das Ciências Biológicas, que se preocupa em atender as especificidades de cada área biológica e, portanto, valoriza o fenômeno a ser estudado. A grande ênfase na realização de saídas de campo para observar as relações da natureza, assim como a organização conteudística impressa na área de Botânica e de Zoologia, que tratavam das características dos grupos animais e vegetais apenas segundo suas variedades em si mesmas são elementos a favor da tradição generalista. Enquanto que disciplinas de cunho experimental, como Bioquímica, Citologia, Genética, caracterizadas pela aplicação de habilidades relacionadas a medidas e escalas, confirmam a presença da tradição especialista.

Em virtude desta relação tensionada entre distintas tradições, o movimento de modernização das Ciências Biológicas não se efetivou integralmente na mudança de denominação do curso da UFSM. Aspectos da modernização foram instaurados, com a introdução de disciplinas como Ecologia, Evolução, com o fortalecimento da Anatomia, Fisiologia, Química e Física, e pela substituição da disciplina de Complementos de Física pela de Bio-Estatística. Entretanto, a estabilidade da Botânica e da Zoologia em termos de conteúdo, e a estabilidade dos tipos de aulas práticas sinalizam certa resistência a este movimento.

Essas mudanças e estabilidades na área biológica geraram outro território tensionado: as possibilidades de formação profissional previstas para o curso de Ciências Biológicas. Um espaço de disputa ocorreu no âmbito da formação do especialista, ou seja, entre a formação do historiador natural e do biólogo¹⁶. Outro foco de tensão, que ficou mais visível nas justificativas apresentadas no Parecer n.107/70 e menos no que concerne à trajetória do curso da UFSM, foi a relação entre a formação do especialista, seja ele biólogo, ou historiador natural, e a formação do professor para a Educação Básica. Embora o Parecer enfatizasse que a formação do professor,

¹⁶Embora, o exercício da profissão de “biólogo”, só tenha sido reconhecida em 1979, pela Lei n.6.684/79, defende-se que a imagem deste profissional já estava sendo construída antes, especialmente, nesse processo de mudança de História Natural para Ciências Biológicas.

tendo em vista as necessidades das disciplinas científicas escolares, seria melhor em cursos de Licenciatura Curta e de Ciências Biológicas, na UFSM parece que isto ficou à margem das discussões curriculares, mais voltadas para as questões relacionadas à formação do pesquisador.

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. Nova História e seus velhos dilemas. **Revista da USP**. Dossiê Nova História, n.23, set-nov/1994, p.23-33.
- BRASIL. Lei n.3.958, de 13 de setembro de 1961. **Incorpora à Universidade do Paraná a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Paraná e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=113515&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 24 nov. 2011.
- BRASIL. Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 24 nov. 2011.
- BURKE, Peter. Abertura: A nova História, seu passado e seu presente. In: BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992, p.7-37.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.292, de 14 de novembro de 1962. Matérias pedagógicas para a licenciatura. **Documenta**. Brasília, n.10, p.95-101, dez./1962.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.315, de 14 de novembro de 1962. Currículo mínimo do curso de História Natural. **Documenta**. Brasília, n.10, p.75-76, dez./1962.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.107, de 4 de fevereiro de 1970. Currículos mínimos do curso de História Natural e de Ciências Biológicas. **Documenta**. Brasília, n.111, p.173-179, fev./1970.
- FERREIRA, M. S.; SELLES, S. L. Entrelaçamentos históricos das Ciências Biológicas com a disciplina escolar Biologia: investigando a versão azul do BSCS. In: PEREIRA, M.G.; AMORIM, A.C.R. (Org.). **Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 37-61.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. n.2, 1990, p.230-254.
- _____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **Currículo: teoria e história**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.
- _____. **O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001b.
- LE GOFF, J. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MOREIRA, A. F.; FERREIRA, M. S. A história da disciplina escolar ciências nas dissertações e teses brasileiras no período 1981-1995. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**. v.3, n.2, 2001, p.133-145.

_____. Uma Sociologia Política da Reforma Educativa: Poder, Conhecimento e Escola. In: _____. **Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 21-51.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 1992, p.163-198.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Segundo Estatuto da UFSM. **Conselho Universitário.** Diário Oficial da União, Parecer n.465, de 05 de julho de 1970.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Catálogo Geral da UFSM com grades curriculares dos cursos de graduação.** Santa Maria. Imprensa Universitária: 1974

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Catálogo Geral da UFSM com grades curriculares dos cursos de graduação.** Santa Maria. Imprensa Universitária: 1978.

WORTMANN, Maria Lucia. Do curso de Ciências Naturais da Universidade de Porto Alegre ao atual Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: examinando a trajetória de um currículo universitário. **Episteme.** v.1, n.2, p.79-103, 1996.

DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Corina Fátima Costa Vasconcelos¹

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, especificamente no campo curricular, são intensos os debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, sexualidade, linguagens e outros determinantes presentes na sociedade contemporânea. Essas discussões tornam cada vez mais evidentes as diversidades que constituem a sociedade brasileira em geral e, em particular, a Amazônia legal brasileira, *locus* de referência deste estudo.

A diversidade cultural na Amazônia é constituída por “populações indígenas de diferentes etnias, pela cultura cabocla como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo” (CAVALCANTE; WIEGEL, 2006, p. 02), além de imigrantes oriundos das diversas partes do país. Esta diversidade cultural se manifesta nas salas de aula, contrastando com uma concepção de educação afirmadora de uma hegemonia cultural.

Pode-se dizer que a pluralidade cultural desses povos tem servido como instrumento de exclusão e marginalização no contexto das escolas orientadas por um currículo monocultural que despreza a riqueza da diversidade e impõe seu modo de vida e sua visão social, moral e política a toda a sociedade. As práticas curriculares neste sentido têm contribuído para o aumento das desigualdades sociais e exclusão desses grupos dos processos educativos e políticos.

Tal compreensão tem suscitado a adoção de uma nova concepção de currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária. Neste sentido, o currículo escolar, como *cruzamento das diversas culturas* (CANDAU, 2008), deve estar diretamente relacionado às expectativas multiculturais, a fim de valorizar e respeitar as diferenças. Assim, torna-se um elemento potencializador da promoção política e sociocultural dos sujeitos do processo educativo e não instrumento de negação do diferente.

Os discursos multiculturais² em educação objetivam tornar visíveis as manifestações e expressões culturais dos grupos silenciados de modo a igualar

¹ Professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM em Parintins, AM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFAM. corina.ftima@yahoo.com.br

oportunidades para aqueles que são culturalmente diferentes, valorizando a diversidade e apontando para novas práticas pedagógicas que possam romper os paradigmas que tratam o diferente como sinônimo de desigualdade.

Autores como Candau (2008), Canen (2008), Moreira (2009) e outros têm colocado o multiculturalismo no centro de suas discussões, compreendendo-o como um campo teórico, prático e político, “que busca respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar” (CANEN, 2011, p. 02).

O multiculturalismo se coloca como possibilidade para o enfrentamento do currículo na perspectiva do homem branco europeu, dominante nos sistemas de educação. A predominância desta prática curricular tem levado à marginalização de outras experiências e formas de conhecimento, gerando desigualdades e exclusões. Neste contexto, este trabalho objetiva fazer uma discussão sobre a diversidade cultural na Amazônia e suas implicações no currículo escolar, acenando para uma abordagem curricular numa perspectiva multicultural, comprometida com uma educação voltada para a cidadania plural e participativa.

O CENÁRIO AMAZÔNICO: CONTEXTOS E DIVERSIDADE

Ao falar em Amazônia, o imaginário se volta para sua exuberante riqueza natural colocando-a como patrimônio da humanidade. Não é possível pensá-la sem suas florestas, rios, peixes, aves. É inegável que é um dos maiores, diversos, complexos e ricos bioma do mundo. Por outro lado, na busca da compreensão do complexo amazônico não basta apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, entender o modo de vida da “multidiversidade de povos e nações” (BENCHIMOL, 2009) que constituíram a identidade amazônica. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há espaços históricos e socialmente construídos, determinados pela singularidade de cada povo, seus costumes e práticas culturais.

O complexo amazônico, segundo Benchimol (2009), é formado por um conjunto de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearam sua organização social, econômica e cultural.

²O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, no sentido de terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (SILVA, 2007, p.85).

[...] O conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia inicialmente foi um processo predominantemente indígena. A esses valores e culturas foram sendo incorporados [...] novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantados pelos seus colonizadores e povoadores. Entre eles: portugueses, espanhóis, em particular, europeus, com algumas contribuições africanas, semíticas e asiáticas, além de novos valores aqui aportados por migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (BENCHIMOL, 2009, p.17).

A descrição evidencia a riqueza que constitui a identidade amazônica. A diversidade de saberes, falares, imaginários e modos de vida revelam a presença de “diferentes tipos sociais que, diante das condições mais adversas, inventaram e reinventaram formas de sobrevivência, adaptaram-se passiva e ativamente às sutilezas complexas dos seus múltiplos ecossistemas” (FRAXE, 2010, p. 02). Aos índios e caboclos da Amazônia, devem-se os saberes dos segredos do rio, da terra e da floresta, bem como múltiplas formas de sobrevivência por meio do conhecimento da natureza e de seus recursos naturais, além de um rico acervo do seu místico e messiânico imaginário constituído de lendas, mitos, crenças e histórias (BENCHIMOL, 2009).

Em termos socioculturais, a Amazônia é marcada por essa ampla *diversidade*, cujos povos convivem por meio de uma teia complexa de relações e mobilizações que são diversas e singulares. Diversidade aqui compreendida como “[...] a construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 1997). Para a autora, a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnica artística e científica, vivências e representações do mundo. E, embora a diversidade seja elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas de ressaltar como positivo e melhor os valores que lhes são próprios, gerando o etnocentrismo.

Esse processo, aliado à exploração e à apropriação dos recursos naturais, tem se configurado como instrumento de exclusão e extermínio, sobretudo, das populações indígenas amazônicas que foram silenciadas pelo poder e imposição dos valores e modos de vida do colonizador.

Contudo, a Amazônia possui um patrimônio milenar, herança desses primeiros habitantes da floresta, cujo extermínio não apagou a leitura que fizeram das águas, das árvores, dos animais e dos fatos cotidianos, a qual se denomina de cultura amazônica (GHEDIN, 2006). Este mosaico cultural se manifesta em diferentes

espaços, em particular, na escola, contrastando com uma visão etnocêntrica e homogênea do outro e de suas condições socioculturais.

Neste debate, corrobora-se com o posicionamento de Weigel (1995), quando enfatiza que um grupo étnico, mesmo submetido a relações assimétricas de poder, em processo de alienação e imposição cultural, será capaz de manter sua identidade étnica se conseguir sustentar um campo de cultura própria, acrescido de elementos apropriados de outras culturas, por meio de mecanismos de resistência, apropriação e inovação cultural. Este posicionamento evidencia que os povos da Amazônia (índios, caboclos, ribeirinhos, remanescentes quilombolas, pescadores) continuam a afirmar suas identidades e lutam por seus direitos de cidadania plena na sociedade, resistindo continuamente a um sistema capitalista que privilegia a formação de comunidades culturais homogêneas e silenciadoras das diferenças.

Nessa perspectiva Teixeira e Bezerra (2007) evidenciam as discussões em torno do *hibridismo cultural* (CANCLINI, 2008) e argumentam que “uma cultura no encontro com outra não assimila passivamente as influências, mas se hibridiza e se recria na interação, valorização e reconhecimento das especificidades de cada uma, levando a construção de um currículo multicultural e híbrido” (p. 03).

A escola, enquanto espaço de cruzamento de culturas, deve acolher as múltiplas vozes dos diversos grupos presentes na Amazônia, questionando as relações de poder que perpassam os discursos e práticas teórico-pedagógicas, de modo a silenciar os estereótipos e processos discriminatórios e destituídos de identidades culturais.

Portanto, travar discussões em torno da diversidade cultural na Amazônia e seus diversos contextos leva a compreensão de que a complexidade sociocultural traduz uma perspectiva de análise que busca romper com a concepção monocultural de cultural, vislumbrando uma perspectiva de cultura voltada para o reconhecimento das identidades culturais como sendo uma construção não homogênea e absoluta, mas sempre diversa e relativa, dado seu caráter histórico e sociocultural.

SABERES CULTURAIS AMAZÔNICOS E O CURRÍCULO MULTICULTURAL: BREVE REFLEXÃO

A vasta diversidade cultural que caracteriza a região Amazônica representa para a escola um grande desafio, sobretudo, no que diz respeito às experiências e práticas curriculares vivenciadas nas salas de aula. Pensar o currículo nesta direção implica a participação dos grupos excluídos nas decisões que irão formar as novas gerações. Isso exige dos educadores uma postura ativa e decisiva na construção de

um currículo que atenda as necessidades de cada realidade particular onde a escola se encontra.

A construção de um currículo voltado para as diversidades que formam a cultura na Amazônia deve expressar as diferenças, as contradições, as formas de viver, as belezas naturais, os trabalhos e as etnias. Um currículo nessa direção incorpora a cultura das mulheres, dos homens, dos jovens, das crianças e dos idosos nos mais diversos ambientes e situações vividas (GHEDIN, 2006).

Desse modo a relação entre educação e cultura não pode restringir-se ao contexto do currículo. O currículo deve dialogar com as diferentes culturas, contemplando as especificidades e diversidades de cada grupo. Para tanto, é preciso conceber a cultura como um “conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (MOREIRA, 2007, p. 27). Nesse sentido, representa *um conjunto de práticas significantes* (CANEN; MOREIRA, 1999), construídas nas relações produzidas pelos diferentes grupos, a partir da compreensão do contexto onde vivem e dos significados atribuídos neste espaço-tempo.

Como sistema entrelaçado de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, as instituições ou os processos; ela é um contexto no qual os significados podem ser descritos de acordo com as múltiplas vozes que a produzem.

Moreira (2007) discute amplamente a concepção de currículo como um espaço de construção e reconstrução da cultura, no qual se travam embates entre as intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como diferente.

Esta concepção de currículo compreende a escola como um espaço de cruzamento de culturas, na qual há disputas e confrontos entre os diferentes grupos étnico-culturais. Por outro lado, é o espaço no qual podem ser efetivadas práticas e experiências que contemplem as múltiplas culturas, de modo a estabelecer um diálogo com a unidade e a diversidade sem negar as identidades dos educandos. Contudo, faz-se necessário repensar a escola que se sustenta num discurso homogeneizador, pois, de acordo com Moreira e Candau (2008, p. 16):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Tendo em vista o discurso monocultural predominante no contexto escolar, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de manter silenciadas múltiplas vozes. Esta compreensão implica pensar o currículo numa perspectiva multicultural.

Segundo Candau (2008), o debate multicultural na América Latina e, em particular, no Brasil nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

A autora chama atenção para a necessidade de se pensar o multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade em detrimento das tendências multiculturais liberais ou “folclóricas” que não problematizam as relações desiguais de poder ou os mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas (CANEN; MOREIRA, 1999). O multiculturalismo intercultural, conforme a autora, é o mais adequado para a construção de sociedades mais democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

A defesa desta concepção busca promover uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. “Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2008, p. 23).

Esta concepção de multiculturalismo é denominada por Silva (2007) de *multiculturalismo crítico*, no qual as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder. O autor argumenta que “as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas” (p. 88). É preciso focalizar as relações de poder presentes no momento de sua construção.

Um currículo, nesta concepção, segundo o autor, não se limitaria apenas em ensinar a tolerância e o respeito, mas insiste na análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. “Não haverá justiça curricular se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas

pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (CONNELL *apud* SILVA, 2007, p. 90).

Assim, pensar o currículo nas escolas na perspectiva do multiculturalismo significa questionar nas práticas educativas a compreensão hegemônica de conhecimento, sua visão a-histórica e status de universalidade, silenciadores dos múltiplos saberes dos sujeitos que fazem parte do processo cultural e histórico no qual a escola está situada.

Segundo Candau (2002), com o fenômeno da globalização predominaria a tendência de que “[...] as expressões particulares fossem substituídas por linguagens gerais, uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos [...]” (p. 04). Contudo, a indústria cultural “[...] não estaria conseguindo, como previsto, uniformizar o planeta, formar consumidores, dirigir seus gostos e forjar em todos um padrão de comportamento comum” (p. 15).

Esta assertiva é corroborada por Weigel (1995), para quem o grande impulso da globalização das sociedades acabaria por homogeneizar todos os povos e as identidades étnicas, sociais e culturais e, devido à submissão desses povos às imposições econômicas, políticas e culturais do grande capital transnacional, estariam fadados a desaparecer. Contudo, a mesma realidade tem demonstrado a resistência desses grupos por meio de movimentos sociais marcantes e conflituosos no mundo todo.

Robins (*apud* SILVA, 2011) argumenta que “a globalização envolve uma extraordinária transformação” (p. 21). Por outro lado, tem produzido diferentes resultados em termos de identidade como se posiciona Silva (2011, p. 21):

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

Hall (2006) afirma que há, juntamente com o impacto “Global”, um novo interesse pelo “local”. Os processos de comunicação e a tecnologia diminuíram os espaços-tempo, saberes são compartilhados, houve mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Para o autor “parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas identificações* globais e *novas identificações* locais” (p.78).

A Amazônia não ficou imune às transformações provocadas pela globalização e nos processos históricos de sua configuração, sofreu influências significativas em sua organização econômica, social, política e cultural. Tal fenômeno afetou profundamente a vida dos povos amazônidas, por outro lado, possibilitou a luta pela afirmação de seus direitos e iniciaram um processo de questionamento dos discursos e representações hegemônicas sobre as suas identidades. Tais representações não reconhecem a cultura e o modo de vida, o espaço vivido dessas populações, cuja história tem sido construída em meio estereótipos reducionistas de caráter colonialista.

Nesta perspectiva, como já se afirmou anteriormente, a relação currículo e cultura deve transcender o espaço da escola e reconhecer que as identidades dos alunos são construídas nos diferentes espaços e nas relações travadas com o “outro” no seu cotidiano, ao mesmo tempo, buscar o diálogo entre o global e o local, visto que modificações ocorridas nesses espaços afetam a vida de todos. “Os conteúdos e as práticas curriculares devem incluir todos os sujeitos, dialogar com a unidade e a diversidade sem destruir as identidades dos educandos” (TEIXEIRA; BEZERRA, 2007).

Ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente (CANDAU, 2008) de modo a criar novas possibilidades de discursos e práticas curriculares, de forma a promover tanto a representação de vozes culturais plurais como o diálogo das diferenças.

Portanto, cabe às instituições de ensino rever seus discursos e práticas, quem em nome da ciência, têm silenciado e negado saberes, cultuando o paradigma da homogeneização sustentado nos pilares da exclusão e desigualdade. O currículo escolar precisa ser um espaço de cruzamento de culturas onde os saberes de cada povo lhes confirmem uma identidade própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade cultural amazônica tem se apresentado como um desafio para as práticas curriculares desenvolvidas nas instituições de ensino. Isto porque tem predominado nas salas de aula um currículo monocultural, sustentado por processos de dominação e exclusão da cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários, cujos saberes são negados e silenciados.

Perceber e refletir sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural suscita a possibilidade de práticas curriculares fundamentadas na perspectiva do multiculturalismo. Porém, não se está defendendo aqui o

multiculturalismo que visa apenas o respeito e a tolerância à diferença ou que trabalha as singularidades plurais como tema transversal. O que se propõe é a (re)construção das práticas curriculares a partir do multiculturalismo crítico, por meio do qual é possível questionar as relações de poder presentes nas construções das identidades.

Portanto, promover uma educação multicultural não é tarefa fácil. Às instituições de ensino cabe o desafio de ressignificar os seus conhecimentos por meio do diálogo com os múltiplos saberes presentes no espaço da escola.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, S. **Amazônia**. Formação Social e Cultural. 3. ed. Manaus: Vozes, 2009.

CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

CANEN, Ana; MOREIRA, Flávio. Reflexão sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em debate**. Fortaleza. Ano 21, v. 2, n.38, p. 12-23, 1999.

CAVALCANTE, L. I. P. WEIGEL, V. A. C. **Educação na Amazônia**: oportunidades e desafios. Disponível em www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicações. Acesso em: 02 Fev. 2012.

FRAXE, Therezinha et al. **O ser da Amazônia**: identidade e invisibilidade. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 08. Jan. 2013.

GHEDIN, E. **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem**. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

GOMES, N. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Belo Horizonte: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____.(org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, C.; BEZERRA, R. **Escola, Currículos e Cultura(s)**: a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1102/84>. Acesso em: 12 Jan. 2012.

WEIGEL, Valéria. Educação, Cultura e Globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. **Revista Contexto e Educação**. Ano 9, n.38. Abr-Jun. p. 40-48, 1995.

RE(CONSTRUÇÃO) DE CONCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O MOVIMENTO CORPORAL COMO LINGUAGEM DA CRIANÇA¹

*Fernanda Rossi²
Dagmar Hunger³*

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores(as), que tem como objetivo contribuir para que mudanças pedagógicas possam ser implementadas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, configura-se como um elemento multidimensional que não esgota nas questões acadêmico-científicas, mas incide também nas dimensões atitudinais e emocionais dos professores.

As mudanças geradas pela participação em ações formadoras podem advir de diferentes dimensões, como ressalta García (1999). O autor refere que é possível (e necessário) analisar mudanças decorrentes da formação contínua em relação aos conhecimentos específicos dos participantes, à utilização das competências, às opiniões e sentimentos, à capacidade de organização, ao rendimento dos alunos, entre outros.

Compreendemos, assim, que articuladamente aos conhecimentos específicos, as concepções dos professores apresentam-se como diferenciadores do cotidiano educativo, uma vez que diferentes concepções induzem diferenças na ação pedagógica. Como reporta Richardson (1996 apud MARCELO, 2009, p. 15) “as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar”.

Diante desse quadro, objetivamos analisar as concepções (re)construídas por professoras pedagogas, participantes de um programa de formação continuada em Educação Física, no que se refere aos significados e ao processo educativo do movimento corporal na infância.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida conforme a metodologia qualitativa (ALVES-

¹Pesquisa resultante da análise de dados parciais da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, em 2013. Apoio: FAPESP

²Doutora em Ciências da Motricidade/ UNESP/ Rio Claro: e-mail fernandarossi_ef@hotmail.com

³Livre-Docente do Departamento de Educação Física/FC da UNESP/Bauru e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP Rio Claro. Bolsista Produtividade CNPq PQ-2.

MAZZOTTI, 1999; ANDRÉ, 1995) e a coleta dos dados ocorreu por intermédio de observações de campo em um programa de formação continuada, entrevistas semiestruturadas com catorze professoras Pedagogas da educação infantil, participantes do programa, e, complementarmente, por observações da prática pedagógica de quatro professoras desse grupo, contemplando uma turma de crianças do mini-maternal II, duas turmas do jardim I e uma turma do jardim II.

O referido Programa de Formação foi desenvolvido entre os anos de 2009 e 2011, por uma Universidade pública em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo. Inserido na área da Educação Física, seguiu os pressupostos da pesquisa-ação (ELLIOTT, 1998), promovendo ações reflexivas a partir da parceria entre docentes-pesquisadores, professoras escolares e estudantes da graduação, no universo dos saberes da cultura corporal de movimento.

O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista – Processo n.º 2450/46/01/11 e às participantes foi garantido o anonimato (os nomes atribuídos às professoras e às escolas são fictícios).

A investigação que empreendemos e apresentamos neste artigo pressupõe o diálogo entre a produção acadêmico-científica e os relatos, práticas e saberes das professoras participantes do estudo. Abordamos, inicialmente, as concepções (re)construídas pelas professoras em relação ao movimento corporal como forma de expressão e comunicação, ou seja, como linguagem infantil, e na sequência, a ludicidade como principal meio de expressão do movimento corporal na infância.

O MOVIMENTO CORPORAL COMO LINGUAGEM DA CRIANÇA

O movimento corporal integra as diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas. Para a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, o movimento constitui-se como uma das principais formas de expressão, sua principal linguagem: é a forma pela qual ela conhece o mundo e explora o ambiente. Como ainda não possui a verbalização, a criança se expressa pelo movimento, revela seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, entre outros, evidenciando situações físicas, emocionais e mentais.

De acordo com as professoras participantes da pesquisa esse entendimento foi desenvolvido no programa de formação continuada mediante os conhecimentos veiculados e as reflexões geradas no grupo. Assim destacou a professora Beatriz: “o movimento que era para mim, era como mais um componente curricular, [o programa] me fez entender realmente que é a linguagem da criança, principalmente da criança

pequena”. A professora também enfatizou que busca compreender a criança de modo integral: “a criança é um ser como um todo, então eu não tenho como discernir, é muito interdisciplinar o tempo todo”. E, para a professora Vera, “não é a mesma coisa que era antes, você olha o aluno, você consegue ver como ele é puro movimento, o motivo, você consegue enxergar certas coisas”.

Ao refletir sobre o movimento corporal infantil cabe analisar as concepções de corpo que permearam nossa história social e educacional. Qual o lugar ocupado pelo *corpo* no contexto educacional formal? De acordo com Nóbrega (2005) para pensar o lugar do corpo na educação (e na escola) é necessário, primeiramente, conceber o sujeito como um ser corporal, ou seja, compreender que o corpo da criança não é um instrumento das práticas educativas, já que as produções humanas (ler, escrever, dançar, jogar, contar etc.) somente são possíveis pelo fato do indivíduo ser corpo.

De modo semelhante questiona Kishimoto (2001, p. 7), pensando no contexto da educação infantil:

Qual a participação do corpo e do movimento na educação? A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social.

Como disse a professora Paula, “*criança é movimento, criança é brincadeira, criança é imaginação [...]*”. Para a educadora, precisamos “*valorizar mais a infância*”, porque muitas vezes perde-se “*o foco, muda o foco só pra escola, escola, escola, escola, sendo que você pode educar e transmitir os mesmos conhecimentos que você faz, às vezes, sentado numa carteira, você pode dar numa brincadeira*”. “*Eles aprendem brincando*”, corroborou a professora Juliana.

Entretanto, “o corpo e o movimento, apesar de valorizados nos processos educativos, ainda são considerados elementos acessórios na formação do ser humano” (NÓBREGA, 2005, p. 603). Precisamos superar o aspecto de instrumentalidade e ampliar as referências educativas quanto ao trabalho com o movimento na escola.

A professora Vera, uma das mais experientes do grupo, indicou a reconstrução de seu olhar para com as crianças que frequentemente são consideradas indisciplinadas pelo excesso de movimento na escola: *[...] os arteiros, antigamente você falava: ‘Ah é bagunceiro!’ Não, agora a gente já vê que [...] não é bem bagunceiro, a gente consegue ver o outro lado que antes a gente não via. É a maneira*

dele, você consegue enxergar o que você não via antes.

Ao observarmos a prática pedagógica da professora Vera, verificamos que a mediação da professora nas brincadeiras que aconteciam no parque da escola ocorria no sentido de orientar as crianças para evitar acidentes, argumentando que as regras são necessárias para o desenvolvimento infantil. Entretanto, a educadora não demonstrou buscar “disciplinar” seus corpos, ao contrário, demonstrava satisfação e dava retorno positivo às crianças quando conseguiam elaborar novos movimentos nos brinquedos e desenvolver novas habilidades.

As reflexões geradas no programa de formação também contribuíram para a compreensão da professora Beatriz quanto à razão das crianças não permanecerem imóveis: *“querer que eles permaneçam mais sentados, em ordem? Eu consigo entender por que você pede e ele não te atende. Por quê? Porque ele quer se movimentar e explorar o espaço que ele tem o tempo inteiro”*.

Em relação ao movimento corporal predomina na instituição escolar uma concepção racionalista e de disciplinarização dos corpos, de controle dos gestos e manifestações, acarretando para a criança a perda da espontaneidade, da liberdade de criação e livre expressão, como se fosse possível conhecer o mundo e apropriar-se dos saberes somente pela razão, sem envolver a percepção dos sentidos corporais.

Problematizam autoras como Kishimoto (2001) e Strazzacappa (2001) que a noção de disciplina empregada na escola sempre foi a do “não-movimento”. As crianças *educadas* e *comportadas* seriam aquelas que simplesmente não se movessem, no modelo de escola-militar da primeira metade do século XX, sendo que ainda prevalece essa ideia do não-movimento como conceito de *bom comportamento* escolar (STRAZZACAPPA, 2001). Complementa a autora que:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. [...] Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA 2001, p. 70)

Na concepção de Kishimoto (2001), não há como pensar em desenvolvimento integral da criança sem incorporar o corpo, o movimento. Mas, para a professora

Luana, “[...] na educação infantil a gente tem o hábito de falar na escola: ‘não corre que você vai cair, não faz isso!’ [...] De ficar taxando a criança, de não deixar ela se movimentar mesmo, e a gente perde a noção do quanto isso é importante pra ela”.

A professora Gisele criticou a noção de que o corpo em movimento é inconveniente na escola, embora este seja o comportamento esperado dos alunos por parte da comunidade escolar: “é mesmo, o corpo é pra ficar parado, porque o corpo atrapalha!”, e lamenta, que se assim for: “tem uma hora que ele vai se acomodar”.

Como constata Foucault (2006, p. 117) com o advento da Idade Moderna, as escolas deixam de ser lugares de suplício e de aplicação de castigos corporais para se tornarem instituições de formação de “*corpos dóceis*”. A docilização do corpo (imbuídos das relações de poder da sociedade) tem suas vantagens sociais e políticas em relação ao castigo corporal, pois este enfraquece o corpo, enquanto aquele os torna produtivos, obedientes e manipuláveis.

Mas, a ação educativa, conforme Neira e Nunes (2007), deve assumir a função de tornar quem aprende ciente das relações de poder e como as instituições sociais modelam representações que exercem ação sobre e por meio dos corpos dos sujeitos da aprendizagem.

A professora Luana compreendeu que o movimento é forma de expressão: “*fez ver que realmente era importante, que realmente precisava trabalhar isso [...] E que ela [a criança] também pode aprender através do lúdico, ela pode estar executando movimentos e nem perceber que é através do lúdico que ela está fazendo*”. E para a professora Priscila é a “*cultura do corpo, de movimento, que a criança é essencialmente movimento nessa faixa etária, e da importância de trabalhar isso, de não ficar aquela coisa maçante em sala de aula*”.

Essas são concepções importantes de serem debatidas em ações formativas, diante da constatação de que

[...] as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interditas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista (histórico) corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 239)

E na cultura infantil, a realização do movimento corporal se dá por meio do lúdico – especialmente do jogo, da brincadeira – questão para a qual voltamos nosso

olhar na continuidade deste artigo.

A LUDICIDADE COMO EXPRESSÃO DO MOVIMENTO CORPORAL INFANTIL

A apropriação do mundo depende da experimentação do sujeito e na educação infantil as experiências lúdicas, importante meio de reconhecimento do mundo pela criança, são geralmente adaptadas para atingir finalidades secundárias, colocando em segundo plano a importância que a vivência lúdica tem em si mesma para o desenvolvimento pleno infantil.

O brincar e a ludicidade são elementos da cultura corporal a serem mediados na educação infantil num contexto em que cada vez mais a comunicação de massa estimula o consumo desenfreado na infância. Como se pode verificar no documentário *Criança, a Alma do Negócio* de Renner (2008), o desejo de consumir está presente em todas as classes sociais, a diferença fundamental é que umas consomem mais que outras.

Todavia, a frustração ocorre para ambas, na medida em que aquela que consome mais nunca está satisfeita, pois se trata do consumo pelo consumo, sem significado do ponto de vista da ludicidade. Embora as crianças menos favorecidas economicamente não tenham condições de adquirir muitos dos brinquedos e outros objetos que gostariam, frustram-se constantemente por serem *bombardeadas* por muitas horas, todos os dias, pelo marketing infantil. Conforme citado no documentário, as crianças brasileiras são as que mais assistem TV no mundo, quase cinco horas por dia; por conseguinte estão a mercê do slogan *compre, compre, compre* dirigido a elas e transmitido o tempo todo nesse meio de comunicação.

O ideal consumista contribui para forjar novas culturas infantis, mas não somente ele. Como observa Marcellino (1999) a obrigação precoce é outro desequilíbrio importante da infância; é como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse a espontaneidade e a capacidade de brincar. Tal desequilíbrio é verificado na exigência dos pais e responsáveis (também da escola), que procuram manter uma agenda repleta de atividades como aulas de inglês, balé, lutas, natação etc. que deixam de ser lúdicas no momento em que são impostas.

As professoras participantes do programa relataram a ansiedade da família para com a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças da educação infantil, como no relato da professora Patrícia: [...] *tem muitas mães que ainda acham que na escola a criança tem que ler e escrever no primeiro momento, e tem que começar a ler e escrever e não tem negócio com elas, tem muitas. [...] Elas têm pressa, a mãe tem*

pressa de ver a criança escrevendo, nem que for mecanicamente ali, mas ela tem que escrever. A mãe tem muita pressa, aí você tem que trabalhar isso, tem que falar pra mãe que não é um monte de tarefa que tem que levar pra casa. É um trabalho ainda custoso, eu falo a longo prazo, porque conscientização, mudança demora! Mas eu percebo que quando a professora tem essa conscientização, tem um resultado mais rápido [...].

A professora Luciana revelou tal conscientização: *“é no brincar que ela [a criança] demonstra o que ela entende de mundo acima de tudo, e eu vejo na minha prática o brincar como o mais importante”*. Mas tem de enfrentar certas barreiras para direcionar sua prática pedagógica com a turma do maternal, como contou: *[a coordenação] tirou todo o brincar da minha prática, tirou tudo. [...] agora eu não posso mais utilizar brinquedos, é só atividade sensorial. [...] Só que como eu sei, sensoriais para essa pessoa... sensorial seria apenas música, ou musicalização, mas como eu olho muito mais para o meu aluno do que para os outros, que estão gerindo, eu procuro mudar o nome da atividade para trabalhar a mesma coisa.*

Ao questionarmos sobre a razão para tal iniciativa, a professora explicou que *“a justificativa é que as crianças estavam cansadas de brincar [...] estão cansadas dos brinquedos, de manhã é brincar e a tarde é brincar, e a criança cansou de brincar, então tem que modificar isso”* (Professora Luciana).

A professora Paula atua com turmas do mini-maternal e jardim II. Entretanto, sugeriu que nossas observações na escola fossem com a sua turma do mini-maternal, por considerar que com essa faixa etária tem mais autonomia para desenvolver o movimento corporal e experimentar os conhecimentos veiculados no programa de formação continuada, já que com a turma do jardim precisa responder a muitas “obrigações”, como desenvolver com as crianças inúmeras tarefas nos cadernos, objetivando a alfabetização e a preparação da criança para o ensino fundamental.

Não raramente, a estrutura escolar supervaloriza certas aprendizagens em detrimento de outras e fragmenta o conhecimento. Como ressalta Kishimoto (2001, p.7), *“as práticas pedagógicas atribuem maior tempo para atividades intelectuais voltadas para aquisição das letras e números. Brinquedos e brincadeiras aparecem no discurso, mas na prática restringem-se ao recreio e momentos de transgressão das normas”*.

No tempo do trabalho escolar, com o impacto da obrigação precoce, acelera-se o presente em busca de um futuro determinado. Lembra Kishimoto (2001, p. 11) que *“com a urbanização, industrialização e novos modos de vida, esqueceu-se a criança, encurtou-se a infância, a criança tornou-se um precoce aprendiz”*.

A professora Joana referiu-se à potencialidade da ludicidade na infância, dizendo que *“é assim que a criança aprende, a partir do lúdico... quanto mais atividades que estimulem a imaginação, mais a criança aprende, mais ela pensa sobre a realidade dela e acaba passando isso, a questão da linguagem, da matemática, de tudo”*. Mas, para as professoras Patrícia e Renata mediar os conteúdos da cultura corporal de movimento na educação infantil, com o caráter lúdico, não é tarefa fácil. *Se você não estiver assim bem atuante, se você não acompanhar, é uma área que até morre dentro da escola. [...] Porque dá trabalho, porque cansa [risos]. Dá trabalho, cansa, então deixa essa pra depois! (Professora Patrícia). Em tudo que você vai trabalhar se você introduzir o lúdico, com certeza os resultados serão bons. E o bom do movimento é que tudo, assim, acho que tudo pode ser trabalhado de forma lúdica. Você vai trabalhar direita e esquerda? É na brincadeira, é na música, música pra criança é lúdica também. Então é tudo ludicidade, acho que é por isso que o movimento tem tanto sucesso. Muitos professores não gostam muito de trabalhar porque dá trabalho, mas não é a questão de dar trabalho, é porque às vezes ela acaba esquecendo essa parte do lúdico. (Professora Renata)*

Observamos nas escolas que a alegria reina nos momentos destinados ao parque. De acordo com as professoras, esse momento (trinta minutos da rotina diária) é destinado a atividades livres das crianças. As professoras ficavam atentas às crianças, chamando a atenção algumas vezes quando, segundo elas, os pequenos se excediam nos movimentos (notou-se uma preocupação constante com a integridade física da criança), mas incentivando-as nas brincadeiras em diferentes situações. Nos momentos de brincadeira no tanque de areia também observamos uma grande satisfação das crianças.

Embora se atribuam muitas funções educativas aos jogos e brincadeiras, Marcellino (1999) chama a atenção para o fato de que o brinquedo, o jogo e a brincadeira são gostosos, dão prazer e trazem felicidade, e por isso nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar sua importância e necessidade. Por isso, há que se refletir sobre o brincar dentro dos muros da escola. Teria ele somente a função de promover aprendizagens secundárias?, pois, para a professora Nádia: *“o brincar é fundamental, ele é muito importante desde que ele tenha assim um objetivo”*.

Para Huizinga (1971) o jogo tem uma função significativa – encerra um determinado sentido. O autor é contrário à postura que atribui ao jogo finalidades secundárias, fisiológicas ou psicológicas, pois a maioria dessas hipóteses parte do pressuposto de que o jogo liga-se a alguma coisa que não seja o próprio jogo,

preocupam-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. Defende, portanto, sua significação primária e não sua utilidade secundária.

Notamos uma situação na escola da professora Vera em que a mesma disse ter sido surpreendida. Organizou uma atividade de faz-de-conta oferecendo às crianças diversas fantasias de personagens de histórias infantis e contou que a expectativa era que elas não se interessariam em brincar, pois somente havia desenvolvido essa atividade de modo orientado, para trabalhar a expressão corporal. Pensou que ao dar liberdade às crianças as mesmas ficariam sem ação e ocorreu o inverso, as crianças dançaram, cantaram, encenaram espontaneamente, contando com a animação da professora que também se envolveu com os pequenos em alguns momentos. Diz Kishimoto (2001, p. 11) que não podemos nos esquecer de que valorizar a ludicidade significa, também, considerar que “no bojo da questão está a concepção de brincar como ação livre, iniciada, motivada e mantida pela criança”.

Marcellino (1999, p. 53) constata a ocorrência do “furto” do componente lúdico da infância, um descompasso entre o discurso oficial (que valoriza a infância e a ludicidade) e a ação social. Nota-se, cada vez mais, a restrição de tempo e de espaço para a criança, o que reduz a cultura infantil ao consumo de bens culturais (produzidos pelos adultos para ela e não por ela), transformando o brinquedo em mercadoria. Esses fatores revelam a dominação exercida sobre a cultura infantil e comprometem a evasão do real e, conseqüentemente, a imaginação de novas realidades.

A escola não pode contribuir para a negação do lúdico à infância, seja pela omissão ou pela sua presença negativa. Para Marcellino (1999, p. 85) muitas propostas existentes na instituição escolar geralmente “são tão carregadas pelo adjetivo ‘educativo’, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa”. Cita como exemplos os *passeios educativos* e os *dias de lazer obrigatórios* que, pela obrigatoriedade, acabam se tornando artificiais. Nota-se, ainda, o caráter de adestramento do lúdico: instrumentalizado pela instituição educacional como, por exemplo, na pré-escola em que as atividades são desenvolvidas com o objetivo de preparar a criança para o futuro; e a perspectiva do controle: utilizado para abrandar o comportamento pelo cansaço (o recreio é um exemplo interessante, onde as crianças *gastam* suas energias e posteriormente permanecem quietas para as aulas).

Em busca da superação da problemática aqui posta, especialmente o *furto* do componente lúdico da infância, Marcellino (1999) faz referência a uma escola

concebida como a continuidade do brincar, sendo preciso reconsiderar os conteúdos num processo de mediação que considere o componente lúdico da cultura da criança, dando condições para a ocorrência da alegria e propiciando a evasão do real. É um *jogo do saber* praticado com características lúdicas.

Se na cultura infantil o movimento corporal se revela pela ludicidade, emerge resgatar espaços e tempos para o brincar cotidianamente, pois como diz Benjamin (1984, p. 75), “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”.

É fundamental, portanto, que seja oferecido à criança tempo e espaço para que o lúdico possa ser vivenciado intensamente, formando uma base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. Afinal como contou a Professora Juliana: “tudo que eu brinquei, nunca mais eu esqueci”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que as vivências, conhecimentos e reflexões veiculados no programa de formação continuada propiciaram para as professoras novos olhares e novas possibilidades de trabalho educativo com a cultura corporal de movimento na educação infantil. As participantes compreenderam o movimento corporal como linguagem da criança a ser explorada nesta etapa educacional, integrando-o de modo articulado às diferentes linguagens e expressões da criança para a ampliação das possibilidades de vivência concreta de uma infância lúdica.

Enfatizou-se a preocupação em superar a aplicação mecânica do movimento corporal nas atividades educativas e o caráter instrumental normalmente associado ao movimento na escola, ou seja, superar a concepção de que o movimento corporal é um *suporte* para aprendizagens secundárias, desconsiderando a relevância do movimento como forma de linguagem e da formação ética e estética ao inserir a criança no universo da cultura corporal de movimento, de modo que ela vivencie e transforme a diversidade de manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento construídas e (re)construídas ao longo de nossa história.

Concluimos que as ações desenvolvidas no programa de formação ultrapassou a esfera dos conhecimentos específicos ou técnicos e configurou a formação continuada como um espaço de construção e reconstrução de concepções, propiciando às professoras a mediação crítica do processo de ensino e aprendizagem ao considerarem a relevância do movimento corporal para a formação plena e integral da criança.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**: educação, conhecimento, linguagem e arte. 2011. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO. Direção: Estela Renner. **Documentário**. Brasil: Maria Farinha Produções, 2008.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. p. 137-152.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 31. ed. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- KISHIMOTO, T. M. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1999.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan.-abr. 2009.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama: ECA/USP**, Online, v. 3, p. 6, 2007. Disponível em: http://www.eca.usp.br/caligrama/n_9/pdf/06_neira_nunes.pdf . Acesso em: 26 mar. 2012.
- NÓBREGA, T. P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago., 2005.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, n. 53, abr.-2001. p. 69-83.

O FAZER DOCENTE: AS DIFICULDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PAULISTA

*Juliana Aparecida Rissardi Finato¹
Ivete Maria Baraldi²*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um recorte da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida durante o período de agosto/2011 a julho/2012 sob o título “As dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática: uma análise sobre a formação e atuação docente no Estado de São Paulo”. Trataremos, aqui, de algumas das dificuldades expressadas por professores de matemática do Estado de São Paulo.

A documentação existente na área educacional, oficial ou não, trata apenas de regulamentações, deixando em último plano os obstáculos enfrentados pelo professor durante sua formação e/ou em seu trabalho docente. Conhecer esses desafios, vivenciados por outros profissionais, pode auxiliar na implantação de políticas públicas de formação de professores que os amenize. Este trabalho, portanto, possui como objetivo traçar características das circunstâncias vivenciadas pelo professor de matemática paulista durante sua atuação, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas cotidianamente por esses profissionais.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, iniciou-se com a leitura de depoimentos de professores de matemática paulistas que foram cedidos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM) em seus trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Após essa primeira etapa de leitura, composta por quarenta e oito depoimentos, foi realizada uma análise com base em Lüdke e André (1986). Dos depoimentos, recortes foram retirados e elencados conforme suas proximidades, gerando categorias de análise que foram mais bem estudados separadamente.

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.45)

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática–UNESP/Rio Claro-
julianarfinato@yahoo.com.br.

² Docente do Departamento de Matemática - UNESP – Bauru – ivete.baraldi@fc.unesp.br

Apresentamos na seção que segue os resultados dessa pesquisa, ou seja, algumas das dificuldades expressadas pelos professores de matemática do Estado de São Paulo durante seus processos de atuação docente. Os depoimentos relatam o período de 1950 até o início da década 2000.

AS DIFICULDADES

Diante da importância e necessidade de conhecer os desafios enfrentados pelos professores de matemática enquanto se formavam ou atuavam, este texto visa apresentar algumas das dificuldades relatadas nos quarenta e oito depoimentos que foram elencados para a realização da pesquisa, colhidos em trabalhos de Iniciação Científica (MARTINS, 2003), Mestrado (SOUZA, G., 1998; BERNARDES, 2003; GALETTI, 2004; MARTINS-SALANDIM, 2007) e Doutorado (BARALDI, 2003; SILVA, 2004) dos integrantes do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM).

O INÍCIO DA DOCÊNCIA: A FALTA DE EXPERIÊNCIA

A passagem do papel de aluno de um curso de Licenciatura para o de professor é uma das primeiras dificuldades enfrentadas por esse profissional, afinal é “[...] como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (SILVA, 1997 apud SOUZA, 2009, p. 36).

Esse é o momento do “choque com a realidade”, definido por Veenman (1984, p. 143) como “[...] o colapso dos ideais missionários formados durante o curso de formação de professores, com a realidade dura e rude da vida cotidiana em sala de aula³”.

Esse período é marcado, conforme Costa e Oliveira (2007), por dificuldades referentes ao domínio de conteúdo específico bem como didático-metodológicos. Ainda, a articulação entre teoria e prática e ausência de uma “aplicabilidade” na sala de aula do que se aprendeu na faculdade são outros elementos dificultadores dessa fase inicial.

A falta de experiência com o ensino é um grande obstáculo para os recém-formados, sendo fator de insubordinação por parte dos alunos como mostra o depoimento da professora Regina: “*Eu tinha certeza que ele tinha colado, do jeito que ele tinha feito a prova, sabe? Daí começou aquela discussão... Botar você em*

³ “[...] the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life”. (VEENMAN, 1984, p, 143, tradução nossa).

cheque... ‘Você está começando a dar aula agora e está querendo exigir demais. Você não é muito experiente’. Porque era a primeira vez que eu estava dando aula em faculdade. – Professora Regina (SILVA, 2004).

Essas dificuldades marcantes do início da docência podem servir para explicar o benefício da idade na docência, salientado no depoimento da professora Maria Lígia: “A Cida Bilac, uma educadora famosa de Rio Claro, falou uma vez para mim que a única profissão em que a idade é um benefício é o magistério, porque os professores mais velhos são mais respeitados”.– Professora Maria Lígia Venturi Gianotti (SILVA, 2004).

Outra justificativa para essa afirmação da professora está presente no caráter inconclusivo da formação inicial, ou seja, a formação profissional docente ocorre ao longo da carreira. “A profissionalização docente ocorre num processo contínuo e abarca experiências e saberes diversos, que vão garantindo ao professor o domínio do trabalho e de si mesmo” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 25).

No entanto, mesmo com as dificuldades existentes nesse início da carreira profissional docente, Perrenoud (2002 apud SOUZA, 2009, p. 38) esclarece que esse período é o de maior abertura para a reflexão e debate, ocasionando mudanças.

Mas mesmo sendo passageira, essa difícil fase do início da docência poderia ser amenizada se a universidade se aproximasse da realidade escolar. Para tanto, precisa “ultrapassar a perspectiva certificatória e assumir uma postura mais solidária e mais comprometida com a escola básica e com o professor que se faz cotidianamente dentro dela” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 43-44).

A DOCÊNCIA NA ESCOLA RURAL: UM TRABALHO ÁRDUO

Os depoimentos analisados nesta pesquisa referentes à escola rural relatam desde o início da década de 1950 até o final de 1970. O período inicial justifica-se pela idade dos entrevistados mais antigos, enquanto que para seu término temos como hipótese o êxodo rural acontecido nesse período em detrimento do chamado “milagre econômico”, período de intensa industrialização no país e conseqüente saída da população rural rumo a cidade.

A escola rural era condicionada a um Grupo Escolar⁴ localizado na zona urbana. Mensalmente, o docente deveria se dirigir a zona urbana a fim de participar

⁴O Grupo Escolar era responsável por atender as quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental. Segundo Souza, R. (1998, p. 32) pode ser definido como um “sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados para cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias

das reuniões “pedagógicas”, que segundo Martins (2003) tinham caráter administrativo: os diários e os relatos das situações vivenciadas pelos professores da zona rural deveriam ser apresentados nesta reunião, bem como os cadernos dos alunos para acompanhamento das atividades realizadas.

De forma geral, a escola rural era responsável por atender as três primeiras séries do Ensino Fundamental. Como era estruturada com apenas uma sala de aula, todos os estudantes eram ensinados pelo mesmo professor que buscava meios para atender a essa demanda heterogênea: *“(...) enquanto as crianças da 3ª série, que eram em menor número, iam realizando os exercícios após uma pequena explicação, ia ensinando a 1ª série e, ao mesmo tempo, já passava a matéria para a 2ª série na lousa e ia explicando.”* – Professora Neusa Aracy Costa Sampaio (MARTINS, 2003).

Quanto às dificuldades estruturais da docência na escola rural, temos como exemplo, a precariedade do transporte. O trem, o ônibus, a jardineira, a charrete e o cavalo eram possibilidades para se chegar ao destino. Os professores que se valiam de veículo próprio não encontravam facilidades: estradas de terra esburacadas e enlameadas em dia de chuva.

A zona rural ainda era responsável por impor ao professor outras demandas que não competem a esse profissional, acarretadas pela precariedade das condições de trabalho desse ambiente. O professor era o elo entre a zona urbana e a rural. Martins (2003) salienta, ainda, que a falta de outros profissionais na escola rural transferiu ao professor a responsabilidade por toda a parte administrativa da escola, como o número de matrículas, transferências e abandonos. Os depoimentos analisados trazem, ainda, a limpeza da escola e a preparação da merenda aos estudantes como exemplos desse acúmulo de funções.

para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau”.

Nessas Escolas Isoladas⁵ havia muitas dificuldades. Era o professor quem fazia a merenda, uma merenda pré-fabricada, a água ficava um quilômetro longe da escola, não tinha poço (...) Na escola havia uma escala (de trabalho dos alunos), que ficava atrás da porta. Na 'escalinha' estava quem ia limpar a sala, quem ia buscar a água... as meninas que iam me ajudar a fazer a merenda. (...) Eu dormia muito pouco... precisava estudar para dar aula no outro dia. – Edson Fávero (GALETTI, 2004).

Havia ainda o problema da evasão escolar, afinal “[...] nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola” (LEITE, 2002 apud MARTINS, 2003, p. 86). As faltas costumavam ser frequentes em época de safra, pois os estudantes auxiliavam os pais na colheita. A evasão era predominante a partir do segundo ano do ensino fundamental. Essa situação acarretava ao professor o papel de incentivador dos pais quanto à importância da escolarização.

Outro ponto a destacar referente a escola rural é o seu caráter de “terra de passagem” (MARTINS, 2003) . A necessidade de acúmulo de pontos⁶ para uma melhor colocação no Concurso de Títulos realizado para efetivação transformava a escola rural no destino procurado pelos professores novatos, devido à baixa concorrência ocasionada pela dificuldade de acesso. Ainda, a baixa pontuação no concurso de ingresso “obrigava” o professor a lecionar na zona rural enquanto não obtivesse uma melhor colocação em um novo concurso. Isso pode ser observado no relato de uma professora que passou por essa situação, presente no trabalho de Oliveira e Costa (2007) do qual trazemos a ponderação dos autores:

⁵Segundo Martins (2003, p. 57), “são consideradas escolas isoladas aquelas em que, dentro de uma área de 2 quilômetros de raio, haja 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais, ou 30 crianças, quando se tratar de sedes de distritos ou zona rural”. Eram vinculadas a um Grupo Escolar urbano, que possuía estrutura completa: salas específicas com turmas – diferente do modelo multisseriado das escolas isoladas -, direção, secretaria, servente e pátio.

⁶Os pontos eram adquiridos pelas substituições que se fazia, pela atuação em cursos noturnos, pelos cursos realizados, pelo o número de alunos promovidos e de acordo com as dificuldades de acesso ao local em que estavam atuando” (MARTINS, 2003, p. 64).

Quando a aluna-professora diz 'não tive pontuação necessária para trabalhar na zona urbana, fui então para zona rural', aparece a estratificação no destino concedido aos professores com menos pontos nas seleções para ingresso na carreira. Os colocados em classificações inferiores devem se deslocar para espaços também 'menos privilegiados' de trabalho. Fica claro que os dois espaços – zona urbana e zona rural – não têm o mesmo valor social e profissional, e estar na zona rural pode ser vivido como punição, até se conseguir uma colocação melhor, como se vê neste depoimento: 'No ano seguinte fui transferida para a zona urbana e tudo começou a melhorar'. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 34)

Os pontos salientados acima nos lembram do discurso da igualdade de oportunidades de Bertaux (1979 apud MARTINS, 2003, p. 39): "Ou a igualdade de oportunidades traz consigo a igualdade de condições; ou então – o que é muito mais provável – a desigualdade de condições, em curto prazo, leva à desigualdade de oportunidades". Os estudantes da zona rural não tiveram as mesmas condições daqueles da zona urbana, será que tiveram as mesmas oportunidades?

LDB DE 1971 E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Nos depoimentos analisados, foi possível perceber que uma grande modificação, para os professores, foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Essa lei estabeleceu uma nova estrutura para o sistema escolar, agora dividido em dois ciclos: o 1º grau com duração de oito anos – resultado da união do ciclo primário com o ginásial – e o 2º grau com duração de três anos.

Romanelli (2001) aponta como vantagem dessa nova estrutura a eliminação do exame de admissão existente entre o ensino primário e ginásial, responsável pela seletividade desse ciclo de ensino. O Exame de Admissão foi implantado em 1931 (com a reforma Francisco Campos) e se caracterizava por uma avaliação classificatória realizada como forma de selecionar os estudantes que poderiam adentrar no ensino secundário (atuais 6º ano do Ensino Fundamental a 3º ano do Ensino Médio). Esse exame foi o responsável pela seletividade do ensino secundário. Sua influência perdurou, oficialmente, até 1971 quando foi extinto pela LDB. A justificativa para sua realização era a falta de escolas para atender a todos os estudantes que haviam concluído o ensino primário. (MENEGUETI, 2012)

A seletividade era bem vista pelos depoentes, afinal "*os alunos entravam muito bem preparados*" (SILVA, 2004) e "*era muito mais fácil lecionar*" (BARALDI, 2003). A extinção do exame foi considerada, por parte de alguns depoentes, a causa da decadência na qualidade do ensino público estadual.

Mas a partir de certa época, o exame de admissão foi abolido e o ensino massificado. Foi ficando decadente, ou, quem sabe, mudando de cara. Porque nivelou o ensino pelo lado mais baixo, entendeu? Democratizou, mas democratizou esculhambando o que tinha de bom. Acabou o exame de admissão, que era uma peneira que segurava muita gente do lado de fora. Todo mundo passou a ter acesso, mas massificou muito. – Professora Clara Betanho Leite (SILVA, 2004).

A formação necessária aos professores para trabalhar com o novo ambiente escolar, marcado pela heterogeneidade, não foi internalizada pelos docentes, ocasionando as dúvidas sentidas quando da implantação da mudança.

A (DES)VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR (1950-2000)

Baseado nos relatos dos depoentes desta pesquisa, esta seção pode ser dividida em duas partes: um período de valorização do trabalho docente que se inicia na década de 1950, estendendo até o final de 1970 e um segundo momento marcado pela desvalorização do professor (década de 1980 a 2000).

Para os depoentes a valorização do professor de matemática só ocorre se forem contemplados dois fatores fundamentais: respeito da sociedade e boa remuneração financeira. Ambos são salientados de forma positiva nos depoimentos que se referem às décadas de 1950 a 1970.

Na época [década de 1970], professor era uma pessoa muito, muito prestigiada. Respeitada. Além disso, tinha uma boa remuneração. (...) quando comecei a dar aula, eu ganhava bem. Me lembro que não era demais. Alguns anos antes, uns dez anos da minha entrada, professor ganhava como um juiz de direito. Ganhava bem (...) todo mundo sonhava ser professor nessa época. E... por vários motivos, porque ganhava bem e porque era respeitado – Professor Sérgio Pedroso (SILVA, 2004).

Devido às comparações quanto a remuneração recebida por um professor e um juiz de direito, Baraldi (2003) realizou uma comparação entre os salários de um professor secundário e de um juiz de direito na década de 1960 e chegou à conclusão que as afirmações dos professores são reais e não apenas mera liberdade metafórica.

No entanto, a partir da segunda metade da década de 1970 já é possível encontrar relatos que se refiram ao baixo salário pago aos professores, bem como a perda do respeito da sociedade pela profissão professor.

Como eu queria ser professora, para vários dos meus professores isso era equivalente a não querer evoluir socialmente. Um deles (...) questionou esta minha decisão; para ele, pessoas inteligentes deveriam ser cientistas e não professores. Nessa época [meados de 1970] estava iniciando a desvalorização social da atividade 'ser professor'. – Professora Maria de Fátima Mucheroni (BERNARDES, 2003).

Depois da metade da década de 1980, acho que começou uma desvalorização. (...) Justamente nessa época, o salário começou a mudar, umas perdas que nunca mais recuperamos. (...) A sociedade começou a desvalorizar a ponto de ninguém querer que o filho seja professor. – Professor Clodoaldo Pereira Leite (SILVA, 2004).

Baraldi (2003) salienta que o processo de desvalorização do professor, marcado pela diminuição dos salários, foi consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Os depoimentos, em conformidade com Garnica (1992), apontam o governo estadual paulista de Paulo Maluf (1979-1982) como o principal período de desvalorização da profissão docente.

Ainda, segundo os professores, a desvalorização salarial causa a saída de bons professores do magistério oficial, contribuindo para a queda da qualidade da educação oferecida: “Infelizmente, tenho que admitir: um bom salário provoca o aparecimento de cérebros mais importantes, porque atrai alunos bons que se dedicariam ao Magistério. (...) Realmente, o salário é um fator importante para atrair pessoas capacitadas.” – Professor Rubens Zapater (BARALDI, 2003).

PROBLEMAS SOCIAIS: AS DÉCADAS DE 1990 E 2000

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1996 trazia como sugestão a implantação do sistema de Progressão Continuada visando a garantia de acesso e permanência na escola. O Estado de São Paulo acatou a sugestão implantando-a em 1998 (GUILHERME, 2000).

Pastore (2011) traz uma definição ao sistema:

A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PASTORE, 2011).

No entanto, sua implantação não foi muito bem aceita pelos professores da rede estadual, devido ao nivelamento do ensino por baixo, ou seja, os alunos com maior dificuldade de aprendizagem eram tomados como referência para o ensino dos demais: “O ensino é dado em função do ‘mau’ aluno, não em função do ‘bom’. O ‘bom’ fica para trás e é igualado por baixo” – Professor Sérgio Pedroso – (SILVA, 2004).

Ainda, os professores salientam que com a implantação do sistema de Progressão Continuada, acabaram perdendo a autoridade sobre os alunos e não conseguiram mais manter a disciplina. Isso ocorreu devido à impossibilidade de reprovação do estudante, que não mais sentia necessidade de estudar.

“O que estragou o ensino, na minha opinião, foi aquela Secretária da Educação que tirou as notas. Aquilo estragou tudo, porque o aluno ao entrar na escola já sabia que ia ser aprovado. O professor ficou com as mãos atadas, não tinha mais meios para manter a disciplina. Você dava questões, eles não faziam. (...) No meu tempo não... no meu tempo era nota ‘no duro’. O professor tinha autoridade, podia reprovar o aluno. – Professor Thiago Alves da Silva Leandro” (GALETTI, 2004).

Quando se referem a esse período (1990-2000) os depoentes relatam uma nova dificuldade não elencada anteriormente: a violência e a indisciplina no ambiente escolar, que atrapalham o trabalho docente. “Mas está cada vez mais difícil a escola. Cada ano, a clientela vem mais pesada, excluídos, mesmo. O pai, às vezes, é presidiário, a mãe é presidiária... É um pessoal que a gente tem que fazer alguma coisa por eles. É como se diz, se a gente não fizer, vai ser à bala. Tem dia que a gente tem vontade de largar tudo, sair, bater a porta, ir embora, sabe? Falar: ‘Não volto mais!’. Está cada vez mais difícil. (...) Eu não me sinto preparada para essa realidade. Quer dizer, seu ensinar muito bem, sei dominar muito bem uma classe, mas essa clientela que está aparecendo agora assusta qualquer professor, entendeu? Na hora do recreio, eles se drogam e entram drogados... Na aula, depois das nove, é horrível, você vê, assim, sabe? (...) Por mais que eu goste, acho que agora eu tenho que me aposentar”. – Professora Maria Lígia Venturi Gianotti (SILVA, 2004).

As décadas de 1990 e 2000 apresentam algumas dificuldades não salientadas anteriormente – falta de interesse do estudante, indisciplina, drogas, violência – mas isso não significa que estes mesmos obstáculos não foram sentidos anteriormente. Ainda cabe um estudo dos fatores que levaram os professores a salientar os problemas sociais ao invés das dificuldades estruturais elencadas em períodos anteriores: seria a desvalorização da escola o fator preponderante?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos nos permitiram compreender as diversas dificuldades que o professor era obrigado a enfrentar, seja enquanto se formava ou quando de sua atuação em sala de aula.

Os professores relatam dificuldade em atender as modificações implantadas pelas políticas educacionais devido à velocidade em que acontecem. Ainda, em

grande parte, essas mudanças ocorrem sem a preparação do professor que tem de se “virar” para realizar os objetivos propostos. Outro ponto destacado refere-se à democratização do ensino e a “promoção automática” que retirou dos professores a autoridade diante dos estudantes, bem como sua autonomia na realização de seu trabalho. Esse fator foi considerado, por muitos professores, como responsável pela queda na qualidade do ensino brasileiro devido ao nivelamento “por baixo” que tem sido realizado nas escolas e que ocasiona um nível menor de exigência aos estudantes. O enfrentamento da violência na sala de aula tem sido outro elemento obstáculo para o professor, que diz não ter formação para essa realidade.

Diante de todos os desafios apresentados, a falta de formação/preparação adequada aparece como maior causadora de dificuldades. Assim, faz-se necessário uma política pública educacional de apoio ao professor: seja em questões econômicas, sociais ou mesmo de estrutura escolar e condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BERNARDES, Marisa Rezende. **As várias vozes e seus regimes de verdade: estudo sobre profissionalização (docente?)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa: vol. 10, n. 2, p. 23-46, 2007.

GALETTI, Ivani Pereira. **Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientações para tecer paisagens**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. A universidade e a escola de primeiro e segundo graus: um estudo de emergentes a partir da análise de discursos de professores. **MIMESIS**. Bauru: v. 13, n. 1, p. 13-26, 1992.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões. 2000. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXIII. **Anais ...** Caxambu-MG: 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1306p.PDF>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. E. **Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista**. Monografia (Iniciação Científica)- UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2003.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2007.

MENEGUETI, P. A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e exame de admissão. COLÓQUIO “ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, VII. Florianópolis: UDESC, v. 2, n. 2, 2012. **Anais...** 2012.

PASTORE, M. **Nove respostas sobre a progressão continuada**. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/progressao-continuada-brasil-622270.shtml>. Acesso em: 25 set. 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, S. R. V. da. **Identidade Cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico**, 2009, n. 8, p. 35-45.

SOUZA, G. L. D. de. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953-1980**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.

SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, 1984, v. 54, n. 2, p. 143-178.

ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PIBID: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

*Jaqueline Ramalho Nogueira Santos¹
Izabella Quinta da Silva²
Rodrigo Lisboa Grandó³
Luma Karla Schulz Santos⁴*

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

No final das últimas décadas do século XX, a educação brasileira passou por mudanças significativas, a partir de um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e do repensar das práticas educativas no país. Essas mudanças também influenciaram nas transformações ocorridas no ensino de História, articuladas com um aumento da produção historiográfica.

De acordo com Fonseca (2003) as mudanças ocorridas no ensino de História foram estratégicas, uma vez que, não baseou-se apenas na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. E assim, o ensino de história passou a ter uma nova configuração, com a ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas pelo professor em sala de aula.

Diante dessa nova realidade, também tornou-se fundamental que as instituições públicas e privadas investissem na formação de professores, com o objetivo de reconstruir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, escreve Fonseca (2003, p.60)

Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor se ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.

Há que se ter, então, uma preocupação ainda maior com a formação dos profissionais que, inseridos no cotidiano da sala de aula, tenham a capacidade de lidar com as novas problemáticas e novas tecnologias à disposição da educação, que se perceba membro de uma comunidade global, multifacetada, complexa e que transfira

¹ Centro Universitário São Camilo-ES -jaquelinesantos@sacamiloes.br Apoio: PIBID/CAPES

²izabellaquinta@hotmail.com

³rodrigolisboagrandó@gmail.com

⁴lumaschulz@gmail.com

da teoria para a prática os saberes construídos ao longo da graduação. Para Libâneo (2002, p.115) a didática atual

tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar.

Novas formas de aprender necessitam de novas formas de ensinar e, para isso, é necessário investir na formação de profissionais que atendam às novas exigências do sistema educativo, especialmente no que se refere à transposição dos conhecimentos construídos na universidade para a prática escolar.

Diante dessa realidade, o Governo Federal instituiu no ano de 2010, através do Decreto de Lei nº 7.219, de 24/06/2012, o Pibid (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como uma iniciativa de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos aprovados pelo programa devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola parceira do projeto. E foi neste contexto que o Curso de História do Centro Universitário São Camilo – ES implementou no segundo semestre letivo do ano de 2012, após aprovação do PIBID/CAPES, o Projeto de intervenção pedagógico a ser aplicado em escolas de ensino fundamental e médio da rede municipal e estadual de dois municípios do Sul do Estado do Espírito Santo.

O projeto da subárea de História pautou-se na proposta de oferecer aos alunos das escolas parceiras uma educação individualizada, que lhe propiciasse meios para facilitar e possibilitar a aprendizagem, através de diferentes ações, em destaque nesse trabalho, do projeto de “Reforço Escolar”. Não obstante a isso, outro objetivo foi viabilizar um contato maior do licenciando com o educando com dificuldades de aprendizagem que, no cotidiano da sala de aula, não podem ser resolvidas, mas que com tratamento personalizado consiga minimizá-las ao máximo, a partir da aplicação de diferentes estratégias de ensino. E ainda, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, proporcionando-lhes oportunidades de criação e

participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Alunos com diferentes dificuldades cognitivas fazem parte de uma realidade cada vez maior nas escolas brasileiras, exigindo dos educadores novas estratégias que lhes oportunize uma aprendizagem significativa e, muitas vezes, individualizada. Essas dificuldades que envolvem o cotidiano escolar e o processo de ensino e aprendizagem também são realidades bastante visíveis na educação básica dos municípios do Sul do Estado do Espírito Santo e em especial, dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Muqui. Nesse sentido, buscou-se desenvolver o projeto de intervenção pedagógica, a partir de algumas questões teóricas:

- Quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de História no processo de ensino- aprendizagem das escolas parceiras do projeto?
- Quais as estratégias de intervenção metodológicas que deveriam ser utilizadas pelos licenciados para melhoria do desempenho dos discentes das escolas parceiras, a partir do levantamento das principais dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de aprendizagem na disciplina de História?

Não pretendemos dar respostas definitivas a essas questões, mas sim, contribuirmos para ampliar a discussão sobre formação inicial do professor e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem na construção do saber histórico nas escolas brasileiras. Ressalta-se que o estudo não tem como propósito discutir todos os enfoques referentes a formação inicial dos professores de História e sim, analisar uma questão pontual, que é compreender como novas metodologias do ensino de História facilitam o processo de ensino – aprendizagem na Educação Básica.

O projeto foi desenvolvido em etapas. Na primeira etapa foram selecionados os dez alunos do curso de História que participariam do projeto. Utilizou-se com critério de seleção, alunos que cursavam o quarto período do curso. Na segunda etapa foram selecionados os supervisores das escolas parceiras que acompanhariam o desenvolvimento do projeto. Na terceira etapa, alunos e coordenador da área de História, elaboraram um questionário diagnóstico a ser aplicado nas turmas nas quais os alunos licenciandos desenvolveriam o projeto. O objetivo da diagnose era levantar dados referentes às metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas de História. O questionário continha cinco questões. Estes, foram aplicados por

amostragem aos alunos das escolas parceiras. Foram aplicados 200 questionários. Destes, 153 foram respondidos. Por fim, o coordenador de área e os licenciandos identificaram, a partir dos dados levantados na diagnose, quais eram as estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores de História e a partir do resultado, implementaram ações diferenciadas no projeto de intervenção metodológica nas escolas parceiras do PIBID/Centro Universitário São Camilo – ES, junto aos discentes que apresentavam dificuldade de aprendizagem e participaram das aulas do projeto de reforço.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as novas abordagens da História, o professor precisa romper com a visão factual e linear do processo histórico em que as relações sociais são tomadas como ponto de partida para o estudo da sociedade. O ato de ensinar na sociedade atual requer um novo pensar das práticas docentes, pautado na concepção de história como construção, rompendo-se com a história sequencial, factual, causal e teleológica, tão recorrente no meio escolar do país, bem como, no ensino de História a partir de uma nova abordagem “História Nova”: ampliação das fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes), além das obras de arte. Tudo que fosse registro da ação humana passou a ser considerada fonte histórica.

Assim, no decorrer desta parte do trabalho, procuraremos analisar duas das cinco questões respondidas pelos discentes no início da implementação do projeto, quanto as principais estratégias didático-metodológicas utilizadas pelos professores de História nas escolas parceiras, bem como, a sugestão por parte dos discentes das estratégias metodológicas que deveriam ser utilizadas pelos professores de História nas aulas. Quanto aos recursos didáticos mais utilizados pelos professores de História em sala de aula, observe a tabela abaixo:

Tabela 1 - Recursos didáticos utilizados pelo professor em sala de aula

Recursos	Respostas
Datashow	26 respostas
TV	6 respostas
Quadro branco	135 respostas
Computador/notebook	3 respostas
Sala de vídeo/informática	22 respostas
Som	2 respostas
Livros	5 respostas
Revistas	6 respostas
Total	205 respostas

Ao analisarmos os dados acima, podemos observar que os professores de História utilizam predominantemente como estratégia de ensino, o quadro branco, o que nos remete a um ensino pautado em aula expositiva.

Quanto aos recursos didáticos sugeridos pelos discentes para a utilização como estratégia de ensino na disciplina de História, destaca-se:

Tabela 2 - Recursos didáticos sugeridos pelos discentes como estratégia de ensino nas aulas de História

Música	37 respostas
Textos literários	17 respostas
Livro didático ou apostila	21 respostas
Datashow	29 respostas
Filmes	90 respostas
Revista em quadrinhos	20 respostas
Jogos diversos	41 respostas
Visita técnica	1 resposta
Computador	1 resposta
Internet	1 resposta
Total	258 respostas

Ao analisarmos os dados acima, podemos observar que os alunos sugerem que o ensino de História seja realizado a partir de diferentes estratégias de ensino, e não somente de aulas expositivas.

E assim, ao compararmos os dados apresentados na tabela 1 e na tabela 2, reforçamos a ideia de que ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História temos a necessidade de reconstruirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. Segundo Fonseca (2003) o professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo.

Diante dos dados levantados, coordenador da subárea de História e licenciandos organizaram atividades metodológicas pautadas nas sugestões dos alunos das escolas parceiras. O projeto de “Reforço Escolar” e as outras atividades desenvolvidas nas escolas alicerçaram-se na incorporação de diferentes linguagens para a construção do saber histórico.

Os resultados parciais obtidos no cumprimento da primeira etapa do projeto no final do ano letivo de 2012 pautou-se na melhora do nível da aprendizagem dos alunos

no campo do saber histórico e dos acadêmicos, instrumentalizando-os para uma prática mais inclusiva e eficaz. Os bolsistas puderam aplicar aulas de reforço no contra turno nas escolas conveniadas ao programa, oferecer palestras e oficinas sobre o estudo da História a partir da utilização de documentos (fonte primária); análise de filmes. Todos os supervisores que acompanharam a aplicação do subprojeto em História nas escolas parceiras avaliaram de forma positiva a intervenção dos bolsistas na melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos contemplados com as atividades voltadas para o reforço escolar.

Nesse sentido, o PIBID/Centro Universitário São Camilo-ES permitiu a democratização do acesso ao saber e possibilitou o confronto e o debate de diferentes visões e assim, estimulou a incorporação e o estudo da complexidade da construção do conhecimento e da experiência histórica, bem como, promoveu a compreensão das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas. Isto, pois cada escola apresenta uma realidade sócio-econômica e cultural própria. O programa também oportunizou aos alunos bolsistas o domínio dos principais aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos da História, articulando-os, de forma crítica, criativa e prática às temáticas pautadas no conhecimento histórico. E ainda, ampliou a discussão no ambiente acadêmico dos velhos paradigmas de formação docente e da realidade do cotidiano escolar com a busca de novos referenciais teórico-metodológicos de uma educação crítico reflexiva e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article>.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O PROCESSO DE INCLUSÃO

*Eliane Mahl¹
Fátima Elisabeth Denari²*

DESVELANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A inclusão de alunos com deficiências no ensino regular tem sido alvo de debates, dúvidas, incertezas e controvérsias no âmbito escolar, sobretudo nas falas de muitos atores envolvidos no cotidiano da educação brasileira, em especial dos professores, principais responsáveis pela ação educativa dos alunos e; mesmo sabendo ser este um direito legalmente garantido, a incerteza quanto à prática pedagógica ainda ronda os discursos destes, afirmando não estarem preparados para a atuação com alunos com deficiência.

Em se tratando da disciplina de Educação Física, este discurso torna-se mais agravante, pois se sabe que esta disciplina carrega consigo marcas de uma história excludente, atrelada a aptidão física, aos hábitos de higiene e ao esporte, visando sempre à competitividade, esta também exacerbada entre as próprias pessoas com deficiência, haja vista as Paraolimpíadas. Diante deste contexto histórico, acredita-se que, a disciplina em questão terá de enfrentar uma nova realidade em face da política de inclusão escolar.

Afirmamos isso porque a história percorrida pela Educação Física ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, em que pese seu intenso envolvimento com as mais diversas formas de atividades voltadas ao público com e sem deficiência, apresenta, ainda, problemas das mais diferentes ordens e formas, como qualquer outra área do conhecimento, sobretudo no tocante ao atendimento, ao ensino e a pesquisa voltada para as pessoas com deficiência (SILVA; CARMO, 2004).

Diante dessas observações verificadas de maneira generalizada no ambiente escolar, a Diretoria Regional de Ensino de um município do interior paulista, abraçou a ideia de propor um curso intitulado “Adequações Curriculares de Educação Física para alunos com deficiência” tendo como finalidade aprofundar os conhecimentos dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, bem como oferecer a estes professores uma reflexão sobre a

¹Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: do_mahl@hotmail.com

²Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: fadenari@terra.com.br

aplicabilidade das atividades propostas no currículo e as adequações necessárias para oportunizar aos alunos, principalmente com deficiência, qualidade nas respostas educativas e no desenvolvimento da autonomia crítica e autocrítica.

Assim sendo, três professores que trabalham na Secretaria de Educação da Diretoria Regional de Ensino, em específico nos setores da Educação, Educação Física e Educação Especial propuseram, neste curso, oferecer aos professores de Educação Física da rede pública de ensino subsídios teóricos e práticos para programar adequações curriculares as especificidades dos alunos em processo de inclusão no ambiente escolar, criando ações estratégicas organizativas do currículo básico do ensino fundamental e médio a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos, com deficiência ou não, pertencentes a estas etapas da educação básica.

Ressalta-se que, as possíveis adequações curriculares na disciplina de Educação Física a serem realizadas para atender os alunos com deficiência, incluídos na rede pública de ensino, estão respaldadas nos conteúdos dispostos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo³, especificamente nos Cadernos de Educação Física⁴, os quais não abordam questões relacionadas ao atendimento pedagógico de alunos com deficiências, e como estes Cadernos norteiam o trabalho pedagógico de todos os professores de Educação Física da rede, surgiu assim a necessidade de realizarem-se adequações.

Nos meandros deste curso, como participante do mesmo e professora de Educação Física, surgiu a intenção de não apenas abarcar os conhecimentos propostos para minha prática pedagógica, mas também contribuir com demais profissionais da área por meio de pesquisa científica.

Com este pensar surgiu o objetivo deste estudo: verificar junto aos professores de Educação Física quais as orientações teóricas, metodológicas e técnicas foram por eles vivenciadas na formação inicial e continuada, especificamente em relação à

³A Secretaria de Educação do estado de São Paulo propõe um currículo de todas as disciplinas para os níveis de Ensino fundamental II e Ensino Médio, a fim de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos. Este currículo é intitulado como Proposta Curricular e completa um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias do trabalho nas aulas, nas experimentações, nos projetos coletivos, nas atividades extraclasses e nos estudos interdisciplinares (SEE/ SP, 2008, p. 09).

⁴Os Cadernos do Professor de Educação Física tratam da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressam de diversas formas por meio dos jogos, da ginástica, das danças, dos jogos e das lutas. Estes conteúdos estão subdivididos por bimestre para cada série do ensino fundamental II. Assim o professor de Educação Física tem um Caderno para cada série e cada série tem quatro cadernos (SEE/SP, 2008).

temática da inclusão de pessoas com deficiência, e como estas orientações influenciaram e/ou influenciam suas práticas pedagógicas atuais.

Para isto, apresentam-se, a seguir, os caminhos metodológicos utilizados.

MÉTODOLOGIA

- **Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, delineada pelo modelo transversal⁵ descritivo e seus dados foram detalhados por meio de análise de conteúdo.

Justifica-se a escolha pelo enfoque qualitativo quanto ao fato de que este enfoque fornece maior profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes e de experiências únicas, oferecendo ainda um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 14). O delineamento da pesquisa processou-se pelo modelo transversal descritivo, pois o mesmo “consiste em medir, analisar ou situar um grupo de pessoas, objetos, situações, contextos, fenômenos em uma variável ou conceito [...], proporcionando sua descrição” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 228).

Para analisar os dados coletados optou-se por utilizar o emprego de análise de conteúdo, sendo esta compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam inferência de conhecimentos relativos as condições de produção e recepção destas mensagens (BARDIN, 2008).

- **Participantes e instrumentos para a coleta de dados**

Participaram desta pesquisa vinte professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino de cinco municípios do interior paulista. Para manter a integridade dos participantes, suas identidades foram preservadas e as informações fornecidas por meio da coleta de dados foram utilizadas apenas como fim de pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos.

⁵Os modelos de pesquisa transversal coletam dados em um só momento ou em curtos espaços de tempo. Seu objetivo é descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em dado momento (ou descrever comunidades, eventos fenômenos ou contextos). É como tirar uma fotografia de algo que está ocorrendo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de um questionário com perguntas fechadas e abertas, sendo que o mesmo possibilitou destacar três grandes categorias de análise a partir das respostas dos professores sobre suas compreensões sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino regular. São elas: características dos participantes, formação inicial e continuada; vivência com a prática da inclusão educacional.

- **Procedimentos para coleta de dados**

Como a pesquisadora deste estudo era integrante do grupo de professores de Educação Física que frequentavam o curso “Adequações Curriculares de Educação Física para alunos com deficiência”, a mesma apenas encaminhou um ofício a Diretoria Regional de Ensino, explicitando sobre a pesquisa e solicitando autorização para a aplicação do questionário com os professores de Educação Física participantes do curso. Após a autorização, aconteceram conversas com todos os professores de Educação Física durante o curso, explanando os objetivos da respectiva pesquisa.

Posteriormente, coletou-se a assinatura no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, no qual também consta um breve resumo da pesquisa e dos objetivos propostos, e por fim, agendou-se data e horário para que os mesmos pudessem responder ao questionário. A data para a coleta de dados sempre coincidia com data de realização do curso que acontecia quarenta minutos antes do início do mesmo.

Ressalta-se que, nem a pesquisadora ou os vinte professores de Educação Física que participaram da pesquisa eram os organizadores do Curso de formação continuada ofertado pela Diretoria Regional de Ensino.

APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

- **Apresentando o ambiente da coleta de dados**

O curso de formação continuada intitulado “Adequações Curriculares de Educação Física para alunos com deficiência” foi estendido a cinco municípios pertencentes a Diretoria Regional de Ensino do interior paulista, a qual ofertava o curso em questão. A participação era destinada aos professores de Educação Física que atuavam, direta ou indiretamente, com alunos com deficiências, indiferente de qual deficiência, sendo que o curso teria a duração de dez meses distribuídos em três horas semanais a ser realizado no ambiente (salas de aula e quadra esportiva) de uma escola pública.

No início o curso contou com a participação de mais de trinta professores, mas ao seu término restaram apenas vinte, sendo que os desistentes alegaram diversos motivos pela não continuidade no mesmo. A cada encontro os assuntos abordados

compeliam a debates, reflexões, trocas de ideias e ideais, experiências, erros e acertos vivenciados sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares do ensino público, sendo que as metodologias variavam entre as políticas e as práticas deste processo; ou seja, aconteciam leituras, palestras, debates, reflexões, mas também os professores demonstravam por meio de vivências práticas como os conteúdos contidos nos Cadernos de Educação Física poderiam/deveriam ser abordados para alunos com e sem deficiência, objetivando desta forma atender a *todos* os alunos, não os separando por apresentarem maiores ou menores habilidades, mas visando proporcionar o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando e compreendendo as limitações que cada qual apresenta.

Nos meandros deste curso, como participante do mesmo e professora de Educação Física, surgiu a intenção de não apenas abarcar os conhecimentos propostos para minha prática pedagógica, mas também contribuir com demais profissionais da área relatando a experiência vivenciada. Assim, sob a orientação de minha professora da pós-graduação em Educação Especial, a qual sou aluna em uma Universidade Federal, elaborei um questionário que versava sobre a formação inicial e continuada, bem como as vivências com a prática educacional da inclusão, objetivando verificar quais as orientações técnicas, metodológicas e técnicas estes professores vivenciaram em sua formação inicial e continuada em relação à temática da inclusão de alunos com deficiência e como estas orientações influenciaram em suas práticas pedagógicas atuais.

Diante disso, para melhor apresentar e discutir os resultados obtidos a partir dos dados coletados foi considerado as características individuais dos participantes em relação a trajetória e experiência profissional no que se refere à temática da inclusão na disciplina de Educação Física, confrontando as análises com discussões advindas de outras investigações já realizadas e disponíveis da área.

O questionário foi composto pelas seguintes itens:

- Características dos participantes: gênero, idade, área de formação inicial, formação continuada (cursos, especialização, pós-graduação), regime de trabalho, anos de experiência profissional;
- Formação profissional: disciplinas cursadas na formação inicial que abordavam a temática da inclusão, as disciplinas ofertadas na formação inicial foram suficientes para influenciar na prática pedagógica atual, o que deveria ser ofertado na formação inicial e continuada sobre a temática da inclusão, importância da formação continuada, o que influenciou na prática pedagógica atual frente ao processo de inclusão.

- **Características dos participantes da pesquisa**

Em relação ao gênero, identificaram-se doze participantes do sexo masculino e oito do sexo feminino, sendo que a média de idade ficou entre e trinta e sete anos e o regime de trabalho de todos os participantes variava entre vinte e quarenta horas semanais. Todos os professores atuam no ambiente escolar a mais de cinco anos; porém, torna-se necessário frisar que dentre os vinte participantes dez atuam a mais de vinte anos.

Na análise da área de formação inicial e continuada observou-se que todos os participantes apresentavam Licenciatura Plena em Educação Física, bem como especializações nesta área de conhecimento. Todavia, estas especializações apresentam as mais variadas nomeações, tais como: Educação Física Escolar, Treinamento Esportivo, Educação Especial, Desenvolvimento Motor, Fisiologia do Exercício, Atividade Física e Saúde, Gerontologia, entre outras. Dentre os vinte participantes, dois cursam pós-graduação em uma Universidade Federal em nível de mestrado e outro doutorado.

Quando questionados quanto ao motivo da busca de especializações, as respostas de dezoito participantes compeliavam para a importância da constante procura em melhorar o perfil e desempenho profissional, e que somente a formação inicial em Educação Física acabava por tornar-se insuficiente. Já os dois participantes que estão cursando pós-graduação responderam que sentem a necessidade de ampliar a busca de novos ambientes de trabalho; ou seja; visam atuar em universidades objetivando melhorar sua vida orçamentária e produzir cientificidade por meio da produção acadêmica de artigos, livros, pesquisas, entre outros.

Nesta etapa é interessante observar dois pontos. Primeiro: a formação inicial de todos os participantes é em Licenciatura Plena em Educação Física; isto é; a formação inicial contemplava tanto os conhecimentos relacionados à área de licenciatura quanto de bacharelado. Deste modo, pode-se justificar a diversidade de especializações presentes no grupo de participantes, pois com a também diversidade de mercado de trabalho na área da Educação Física, após a conclusão do curso de formação inicial, há a necessidade de dar continuidade a formação profissional visando fatores financeiros, profissionais, pessoais, políticos, entre outros, sendo que a especialização do profissional não condiz com a atual situação de empregabilidade do mesmo (SHIGUNOV; NETO, 2001).

O segundo ponto a ser observado diz respeito à importância que os participantes atribuem a constante busca por formação continuada, observando que

todos os professores buscam conhecimentos na área da Educação Física, não especificamente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. Questionados sobre porque não buscam especializações relacionadas à área escolar, unanimemente, mencionaram que a oferta por especializações específicas para a área de Educação Física no ambiente escolar é rara. Os professores mencionaram que deveria ser ofertado maior número de cursos de formação continuada, não necessariamente especializações ou pós-graduação, mas cursos de curta duração que proporcionassem discussões relativas ao atendimento de qualidade a alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, pois a presença física não é garantia de que os benefícios presentes na legislação serão alcançados.

- **Formação profissional frente à inclusão de alunos com deficiência**

O processo de análise da coleta de dados permitiu compreender que os professores, sem exceções, percebem fragilidades em sua formação inicial. Dentre os vinte professores, dezoito responderam não terem cursado nenhuma disciplina na formação inicial destinada a entender o processo de inclusão de alunos com deficiência nas suas futuras aulas na rede regular de ensino, e os dois que responderam terem sido oportunizados a compreender esta temática, ressaltaram que as mesmas foram abordadas superficialmente, sendo enfatizado mais as questões patológicas da deficiência do que o processo pedagógico que a mesma requer no ambiente escolar.

Falbenbach et (2010), em um estudo que buscou investigar as compreensões sobre a inclusão na escola no discurso dos professores de Educação Física, versam que:

É fato constatar que os projetos pedagógicos dos cursos de formação dos professores de Educação Física apresentam pouco conteúdo quando o tema é inclusão na rede escolar de ensino. É comum perceber que o currículo de formação apresenta, com frequência, apenas uma disciplina que vai tratar desse tema. Assim, o futuro professor de Educação Física é pouco confrontado com estudos nessa linha. Para piorar a realidade já difícil, também podemos inferir que os professores formadores, no nível superior, não possuem contato com essa realidade, aspecto que acaba distanciando ainda mais as discussões acadêmicas sobre o fenômeno (FALBENBACH et al, 2010 p. 81).

A partir dessa difícil realidade sobre o tema inclusão na formação inicial nos cursos de Educação Física, podemos perceber o quanto precisa ser repensado as questões que abordam esta temática no ensino superior, a fim de encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhoria das propostas educativas em nossas escolas, para somente assim poder-se falar de educação para todos, sendo

que, talvez, uma das soluções mais significativas fosse proporcionar desde as primeiras fases do curso de Educação Física teorias e práticas consistentes que orientassem o trabalho pedagógico dos futuros professores, oferecendo-lhe condições necessárias para o ensino e aprendizagem de conhecimentos com relevância social, vinculados a explicações da realidade social e escolar concreta.

Para isso, Florian, Rose e Tilstone (2009) acrescentam que o ritmo a que nos deslocamos no sentido da inclusão será inevitavelmente ditado não apenas pela legislação, mas também pelos meios fornecidos aos professores para que enfrentem as necessidades mais complexas de alunos que passam de escolas/instituições especiais para escolas regulares; ou seja, a preparação dos professores para os desafios educacionais deve começar pela formação inicial e chegar a todo o corpo docente em exercício, via meios de formação bem planejados, de modo a abordarem os problemas que o professor irá deparar-se.

Todos os professores necessitam ser equipados com as capacidades necessárias para lidarem com questões de necessidades especiais, sendo, portanto essencial que a formação inicial de professores se confira uma maior prioridade à realização de mudanças eficazes (FLORIAN; ROSE; TILSTONE, 2009, p. 26).

Sob este prisma, não queremos dizer que as coisas são simples de serem resolvidas, mas sim alertar para a necessidade urgente de uma reforma de pensar e agir frente à formação de professores, visto a complexidade da estruturação e aplicação das estratégias de ensino para a viabilização de uma aprendizagem que respeite as diferenças no ambiente escolar e se caracterize como realmente inclusivo.

Nesta senda, voltamo-nos aos participantes da pesquisa, os quais foram unânimes em mencionar que a formação inicial em Educação Física deveria também promover a transformação radical de algumas crenças, atitudes e preconceitos frente às pessoas com deficiências, pois eles próprios antes de atuarem diretamente com a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas valorizavam a limitação do aluno, a deficiência em si e não as possíveis potencialidades, possibilidades e capacidades de seus alunos com deficiência.

Os professores participantes da pesquisa relataram ainda que o que os auxiliou a entender que o processo inclusivo é estarem dispostos a considerar e a respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações foi a prática pedagógica diária; porém, os cursos de formação continuada, em

especial, o que estavam participando no momento⁶, contribuem e muito para esse processo de entendimento, principalmente por proporcionar a troca de informações, conhecimentos e experiências com seus colegas profissionais da área da Educação Física que, também, apresentavam as mesmas angústias frente ao processo de inclusão, especialmente devido as suas práticas pedagógicas atuais serem reais e não fictícias como no período da formação inicial.

Esta troca de experiências é de fundamental importância para a construção do saber. Sabendo-se de tal importância, Borges (2003) comenta que na prática pedagógica e durante os cursos formativos, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências de vida, com as experiências de outros profissionais. “Esses saberes se constituem um saber-fazer ou saberes que (in)formam suas ações e com base neles [...] estabelecem relações com o conhecimento já sistematizado” (BORGES, 2003, p. 21).

Neste ínterim, pensar em qualidade de ensino, principalmente no que se refere ao processo de inclusão, é pensar na formação inicial e continuada de seus principais responsáveis, os professores. Pensar na formação destes profissionais da educação é uma maneira de começar a construir e cultivar políticas e práticas de inclusão concretas, para além do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que se pesem as dificuldades impostas pelo novo ordenamento legal no campo educacional no que se refere ao processo de inclusão, é comum que os professores apresentem resistências, medos, angústias, inseguranças e incertezas frente o acesso de alunos com deficiência no ensino regular, sendo que uma das reações mais comuns é acabar afirmando não estar preparado para este enfrentamento, principalmente pelos poucos conhecimentos adquiridos na formação inicial sobre esta temática, como se comprovou nesta pesquisa.

Todavia, quem busca formação na área da educação acabará por descobrir que é na prática cotidiana dos alunos que a diversidade se colocará de forma mais evidente e intensa, e assim o professor acabará confrontando-se com a pluralidade, com as singularidades próprias das diferenças, com a falta de reconhecimento de seus direitos e dos de seus alunos, com a falta de apoio para o enfrentando dos obstáculos de uma aprendizagem significativa, dos alunos com e sem deficiência.

⁶Os professores referiam-se ao curso Adequações Curriculares de Educação Física para alunos com deficiência, o qual era ofertado pela Diretoria Regional de Ensino.

E mesmo, talvez, sendo uma visão utópica, não se pode deixar de acreditar que todo ser humano é indispensável e importante para a construção de uma sociedade mais justa, e como o aluno também adquire valores por meio da educação, que estes valores venham atrelados ao reconhecimento de que cada ser humano é único e especial, tendo muito a contribuir com suas diferenças sejam elas advindas da deficiência ou não.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5.ed. Lisboa, Pt: Edições 70, 2008.
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- FALKENBACH, A. P.et al.. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física com a inclusão de crianças com necessidades especiais. In: FALKENBACH, A. P. **Inclusão: Perspectivas para as áreas da educação física, saúde e educação**.Jundiaí: Fontoura, 2010
- FLORIAN, L.; ROSE, R.; TILSTONE, C. Pragmatismo sim, dogmatismo não. A produção de uma prática mais inclusiva. FLORIAN, L.; ROSE, R.; TILSTONE, C. (Orgs). In: **Promover a educação inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget Ed. 2009.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO. C. H. LUCIO. P. B. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.
- SSE/SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.
- SHIGUNOV, V.; NETO, S. A. **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina: O autor, 2001.
- SILVA, R. V. de S. e; CARMO, A. A. do. Aspectos filosóficos da deficiência. In: **Curso de Capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Brasília: MEC, SEEP, 2004.

ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA ÁREA DE QUÍMICA

*Rafael Henrique Roda¹
Diego Camargo Bitencourt²
Maycon Jhony Silva³
Andréia Francisco Afonso⁴*

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa instituído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na forma de bolsas, recursos materiais e participação dos bolsistas em eventos científicos para divulgação dos trabalhos realizados.

O projeto tem permitido aos bolsistas de iniciação à docência um contato mais próximo com a realidade escolar; desenvolvendo atividades utilizando metodologias diferenciadas, em parceria com os professores da escola, não só nas salas de aulas, mas em diferentes ambientes da escola.

Ele tem como alguns de seus objetivos: incentivar a formação inicial e continuada de professores; a valorização do magistério e promoção da melhoria da educação básica (CAPES, 2010).

Um dos eixos do projeto PIBID da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), é a interdisciplinaridade, visando à integração entre as áreas que atuam na escola. Esta interação proporciona momentos de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, discussão e reflexão, seja no planejamento, na aplicação e avaliação dos trabalhos, que envolvem um único tema.

A interdisciplinaridade surgiu na Europa, na década de 1960, a partir de um movimento estudantil. No Brasil, iniciou-se como um modismo no final da mesma década, e foi sofrendo sérias distorções (FAZENDA, 1999).

Entretanto, na literatura ainda encontramos diferentes definições para interdisciplinaridade, não existindo um consenso. Japiassu (1976), um dos pioneiros no Brasil a estudar o tema, afirma ser a interdisciplinaridade um avanço no ensino

¹ UFSCar. Departamento de Química. CAPES. Bolsista de iniciação à docência PIBID. rhroda@hotmail.com

² UFSCar. Departamento de Química. CAPES. Bolsista de iniciação à docência PIBID. camargo_acqualuz@yahoo.com.br

³ UFSCar. Departamento de Química. São Carlos, SP. jhony.ufscar@gmail.com

⁴ UFSCar. Programa de Pós-Graduação de Química. São Carlos. CNPq. Orientadora PIBID da área de Química. andreaafonso@ufscar.br

tradicional, à medida que se supera a fragmentação dos conhecimentos. Esta impede a compreensão das possíveis ligações que podem ser feitas entre os diferentes conteúdos ensinados nas escolas (MORIN, 2000), impedindo a possibilidade do diálogo e a cooperação entre as disciplinas.

Segundo Fazenda (2008, p.1),

se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca, frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), destacam a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio de conteúdos em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar. Segundo Mello (2000), a polivalência prevista na lei é adquirida antes do ingresso nos cursos de licenciatura, ou seja, já na educação básica, quando o estudante adquire competências e habilidades das várias disciplinas da grade curricular para o exercício da cidadania. Assim, a autora afirma que:

Essa polivalência ele pode e deve transferir para seu exercício profissional, abrindo-se, portanto, aos conhecimentos das demais áreas curriculares, interagindo com seus colegas para estabelecer relações entre sua especialidade e as outras disciplinas a fim de estar propício a praticar a interdisciplinaridade (MELLO, 2000, p.105).

Devemos destacar também a importância que as atividades interdisciplinares têm nas escolas, principalmente quando o conteúdo abordado está voltado para o cotidiano dos estudantes. Estes últimos têm a oportunidade de articular conhecimentos de diferentes disciplinas que fazem parte do currículo escolar, de forma contextualizada, seguindo a proposta das Orientações Curriculares para o Ensino médio (BRASIL, 2006, p.36) “Outra possibilidade de ação pedagógica a ser desenvolvida, complementar à contextualização, é a abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Idealmente, a interdisciplinaridade deve ser construída no contexto do projeto pedagógico da escola”.

Além disso, Asubel (1968) afirma que essa integração de todas as disciplinas com a realidade do aluno, torna o conhecimento mais atrativo, fazendo com que o mesmo perceba a importância do que está sendo ensinado.

A interdisciplinaridade torna possível a integração entre conteúdos aparentemente distintos, possibilitando a formulação de um saber mais crítico, formando cidadãos mais conscientes.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a influência que a elaboração e aplicação de atividades interdisciplinares, desenvolvidas no âmbito do PIBID, em uma escola estadual de São Carlos, exerce na formação inicial de três bolsistas de iniciação à docência, da área de Química.

METODOLOGIA

A escola estadual onde foram realizadas as atividades interdisciplinares é uma das cinco participantes do PIBID, na cidade de São Carlos, SP. A escolha das instituições escolares utiliza como critério o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Escolas com médias muito baixas, comparadas à média nacional, são selecionadas, visando melhorar o desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesta instituição escolar, há bolsistas de iniciação à docência de sete áreas: Química, Biologia, Física, Letras, Matemática, Filosofia e Educação Física. Uma das propostas para que ocorresse maior integração entre as áreas e entre licenciandos e alunos dos Ensinos Fundamental e Médio foi a realização de atividades interdisciplinares no intervalo.

A escolha do intervalo se deu para mostrar que outros ambientes da escola, como o pátio, podem ser utilizados para o aprendizado. Os estudantes podem ficar mais próximos dos bolsistas de iniciação à docência, interagindo, e manuseando os materiais utilizados nas atividades, com mais liberdade.

As reuniões para planejamento dessas atividades interdisciplinares se deram de forma organizada, por um grupo de licenciandos de três ou mais áreas distintas participantes da escola, com foco nos objetivos a serem alcançados.

Elas se iniciaram com a discussão para escolha dos temas mais adequados, com a ajuda dos docentes da escola. Esses temas estavam voltados para a realidade dos estudantes, visando uma facilitação na compreensão dos conhecimentos científicos ensinados. Também, no sentido de mostrar que fenômenos cotidianos podem ser explicados através de diferentes abordagens, de forma interligada. Tafner (2005) salienta que, a partir do momento que o educador traz situações com as quais o educando se identifica, consegue uma das condições fundamentais para o aprendizado: a contextualização, a interação e diálogo.

A partir daí, foram elaboradas as atividades, com a escolha dos métodos que pareciam ser mais eficazes.

Para atrair a atenção dos alunos durante o intervalo, a abordagem se dava através de uma dinâmica, gráficos coloridos, ou experimentos, nos quais se podiam

observar as reações causadas, pois “motivar para a aprendizagem escolar é uma tarefa nada fácil, pois percebe-se que os alunos não encontram razões para aprender. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nesta aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender” (BINI e PABIS 2008, p.3).

Durante o desenvolvimento desses trabalhos interdisciplinares, os bolsistas PIBID exploraram os conhecimentos prévios dos estudantes, adquiridos no ambiente escolar ou fora dele, o que se tornava um ponto de partida para as intervenções.

É importante destacar que, muitas vezes, os futuros professores explicavam conceitos básicos não só da sua área, pois o entendimento do fenômeno exposto exigia um conhecimento mais amplo também dos bolsistas.

Após a realização de cada atividade interdisciplinar, houve momentos de discussão, com a finalidade de avaliar os resultados, principalmente, em relação ao interesse demonstrado pelos discentes no tema, e se os métodos foram eficientes para motivar os alunos para a aprendizagem.

As atividades realizadas, assim como a reflexão sobre a prática são descritas nos portfólios ao final de cada semestre. Estes são postados no sítio do PIBID/UFSCar.

Foram selecionados trechos dos portfólios de três bolsistas de iniciação à docência da área de Química, nos quais eles destacam a importância das atividades interdisciplinares na formação inicial. Os nomes foram trocados por codinomes para preservar a identidade dos licenciandos.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por conhecimentos mais amplos se torna cada dia mais importante, visto que, as novas tecnologias, que se fazem presentes no dia a dia, trazem uma quantidade grande de informações que precisam ser entendidas passando pelas diferentes áreas do conhecimento.

E o ensino desses conhecimentos não pode ficar restrito à sala de aula, com os recursos básicos ali presentes. Pode ocorrer em diversos locais, saindo daquela visão tradicional para espaços de educação diferenciados. Para Carvalho et al.(2007), o fato de a maior parte das escolas públicas não possuírem laboratórios, não justifica a falta de exploração de outros locais, para uma atividade motivadora.

Para os bolsistas de iniciação à docência, a escolha do tipo de atividade a ser desenvolvida, uma vez que a atenção dos alunos, em um ambiente informal, fica mais

dispersa quando comparada a uma aula em salas fechadas, proporcionou o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade.

Em um ambiente informal, os alunos conseguiram expor mais suas dúvidas, diminuindo a distância entre a teoria ensinada em sala de aula e a prática experimental, estimulando a curiosidade. Houve uma aproximação maior entre licenciandos e os estudantes da educação básica.

Para Sandro, um dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química, esta foi uma característica percebida durante o desenvolvimento das atividades interdisciplinares, como está demonstrado em um trecho retirado do seu portfólio: *“Assim como qualquer atividade extracurricular desenvolvida, apesar de algumas falhas esta (Feira do Conhecimento) proporcionou não só aos alunos, mas também aos professores e bolsistas PIBID uma oportunidade única de interação e aproximação entre os envolvidos”*.

A aproximação entre os envolvidos é um dos fatores importantes para que a interdisciplinaridade aconteça. Ela foi destacada também por Hartmann e Zimmermann (2007, p.4) “[...] a interdisciplinaridade pode aproximar docentes de diferentes disciplinas de modo a diminuir o distanciamento entre duas culturas – a humanista e a científica [...]”.

Diante de inúmeras tarefas que o professor tem que desenvolver na escola, nem sempre este encontra tempo para se reunir a seus pares, a fim de planejarem trabalhos que envolvam as diferentes disciplinas da grade curricular, numa perspectiva de diálogo entre as áreas.

Para Vygotsky (apud GASPAR, 1987, p.160), a relação entre conceitos científicos adquiridos formalmente e conceitos adquiridos informalmente, que ele denomina de espontâneos, tem características peculiares. Os conceitos científicos geram uma estrutura sólida para se desenvolver ascendentemente os conceitos espontâneos, ou seja, quando um aluno tem a estrutura científica necessária e de boa qualidade os conceitos espontâneos acabam surgindo de forma mais lógica. Por outro lado, os conceitos espontâneos podem ser considerados facilitadores para a aprendizagem dos conceitos científicos. Portanto, uma concepção espontânea incorreta, não é um obstáculo à aprendizagem, mas sim, um apoio.

Assim, para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade surge como uma necessidade imposta pelo surgimento cada vez maior de novas disciplinas. É necessário que haja pontes de ligação entre as disciplinas, já que elas se mostram muitas vezes dependentes umas das outras, para analisar o mesmo objeto de estudo.

O bolsista de iniciação à docência da área de Química, Carlos destaca essa experiência em seu portfólio: *“Na educação escolar podemos trabalhar a interdisciplinaridade, selecionando um único tema e sendo este abordado por todas as disciplinas. Este trabalho traz uma experiência com outras áreas e com os alunos da escola, podendo ajudar diretamente nas dúvidas dos alunos, em um “leque” de informações bastante amplo”*

E através das atividades interdisciplinares desenvolvidas no intervalo, os alunos conseguiram relacionar os diferentes conteúdos das disciplinas, compreendendo que, apesar de separadas pela grade curricular, elas estão interligadas.

Entretanto, alguns desafios foram enfrentados, como a dificuldade em relacionar a teoria vista na academia e a prática vivenciada na escola, como demonstra o excerto abaixo, extraído do portfólio de Sandro: *“Esta interação proporciona a junção de conhecimentos e vivências distintas entre academia e o tipo de trabalho realizado junto à escola”*.

O que é confirmado por Wilson, Floden e Ferrini-Mundy (apud GALVÃO e REIS, 2002, p.167) *“As escolas e as universidades possuem, frequentemente, visões distintas difíceis de conciliar”*.

Contudo, na elaboração dos portfólios, os bolsistas são orientados a buscarem aportes teóricos que os ajudem na interpretação dos momentos vivenciados na escola. Através da pesquisa e estudo de diferentes trabalhos publicados torna-se mais fácil perceber que a teoria e prática caminham juntas.

Outra dificuldade apontada pelo bolsista Raul, foi a divergência de ideias e opiniões, durante as reuniões com licenciandos das diferentes áreas do conhecimento que integram a equipe PIBID/UFSCar na escola. *“Com essas atividades, tive uma compreensão do que significa um trabalho interdisciplinar e de quão grande é a dificuldade de realizá-la, pois estamos acostumados com atividades puramente disciplinares, e por ser uma situação nova”*.

Entretanto, esta experiência tornou-se um aprendizado, à medida que proporcionou aos futuros professores o exercício do respeito, aprendendo a trabalhar com as diferentes visões, para alcançar um mesmo objetivo.

As dificuldades encontradas na aplicação das atividades foram repensadas, de modo que as subseqüentes se realizassem de forma mais satisfatória, atingindo os objetivos propostos. Os bolsistas perceberam que esses momentos não devem ser desprezados e sim, reavaliados, tornando-se um aprendizado.

Através da análise dos portfólios, podemos perceber que os licenciandos mostram-se abertos à interdisciplinaridade, apesar de não haver uma ideia clara do seu significado e nem como ela pode acontecer nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília. 2006. 240p.
- BINI, L. R.; PABIS, N. Motivação ou interesse do aluno em sala e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. **Revista Eletrônica Latus Sensu**, v. 3, n. 1, mar. 2008, p.1-19.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>. Acesso em: 28 mar. 2013.
- CARVALHO, H.W.P, BATISTA, A.P.L., RIBEIRO, C.M. **Ensino e Aprendizado de Química na Perspectiva Dinâmico-interativa**. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID45/v2_n3_a2007.pdf. Acesso em:12 mar. 2013.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. In: ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, XIV. **Anais...** 2008, p.324-335.
- GASPAR, A. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. **Cad. Cat. Ens. Fis., Florianópolis**, v.9,n.2: p.157-163, ago.1992.
- HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, V. 7, N. 2, 2007, P.1-16.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n.1, 2000, p.98-110.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TAFNER, E.P. **A contextualização do Ensino como fio condutor do processo de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-08.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2013.

AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA INVESTIGAÇÃO A RESPEITO DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

*Julyette Priscila Redling¹
Luciana Maria Lunardi Campos²
Renata Cristina Geromel Meneghetti³*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o ensino de matemática no Ensino Fundamental ciclo II - que compreende do 6º ao 9º ano - bem como sobre a possibilidade de desenvolvimento profissional docente mediada pela utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

A importância da resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem é ressaltada na literatura da área de educação matemática e em documentos oficiais, como as orientações curriculares apresentadas na Proposta Curricular para o Ensino de Matemática (SÃO PAULO, 2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao Ensino Fundamental - Matemática (BRASIL, 1998), que a prenunciam como perspectiva metodológica de ensino, permitindo a abordagem de conceitos, procedimentos e atitudes necessários à formação do aluno e de problemas do cotidiano, relacionando-os a diversos assuntos da matemática.

Dessa forma, a Resolução de Problemas é vista como uma metodologia alternativa para o ensino-aprendizagem da matemática, uma vez que segundo Allevato (2005) falar em resolução de problemas é falar sobre métodos, meios e regras que conduzem à descoberta, inovação, investigação, propondo ao aluno uma nova abordagem de técnicas e estratégias que exigem pensamentos matemáticos diversos, podendo promover o gosto pela descoberta da resolução e o interesse pela matemática.

Assim, tendo a resolução de problemas como um dos temas presente nas propostas atuais de ensino, considera-se como fundamental a reflexão sobre as possibilidades do professor adotar essa metodologia, visando à aprendizagem

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru. jredling@gmail.com

²Professora Doutora. Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Campus de Botucatu. camposml@ibb.unesp.br

³Professora Doutora. Instituto de Ciências Matemáticas e Computação, USP, Campus São Carlos. rcgm@icmc.usp.br

significativa do aluno. Segundo Ausubel (1980), a aprendizagem significativa constitui-se quando algo novo, através de ideias e informações, se relaciona com estruturas de pensamento disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, proporcionando assimilação dos conceitos e diferenciando os mesmos de forma a estabilizar e equilibrar o seu raciocínio.

O reconhecimento da importância da Resolução de Problemas como Metodologia de Ensino para o ensino-aprendizagem da matemática, levou-nos a questionar sobre o modo como os professores estão trabalhando a resolução de problemas com seus alunos e, se esse modo está de acordo com a relevância a ela atribuída e a desenvolver este estudo.

É possível verificar que os problemas quando trabalhados em sala de aula pelos professores, em sua maioria, são desenvolvidos somente como uma forma de aplicação de conhecimentos já adquiridos anteriormente pelos alunos, mostrando que existe um equívoco em relação ao verdadeiro conceito de resolução de problemas, confundindo-o com a realização de meros exercícios em que o aluno aplica fórmulas ou processos operatórios, ao invés de ser considerada como uma metodologia de ensino (BRASIL, 1998).

Para Pozo (1998), os problemas são atividades diferentes dos exercícios, nos quais os alunos dispõem de algoritmos que propiciam a obtenção de resultados, enquanto na resolução de problemas isso não acontece. Uma definição de problema concebida por Onuchic (1999) se traduz em: “problema é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em resolver (p. 215)”, isto é, qualquer situação para a qual o aluno não dispõe de um método imediato de resolução, mas que desperte seu interesse e estimule-o a pensar.

Ao discutir a Resolução de Problemas em matemática, Schroeder e Lester (1989) apontam três maneiras diferentes de abordar resolução de problemas: ensinar sobre resolução de problemas, ensinar a resolver problemas e ensinar fazendo uso da resolução de problemas.

O professor que ensina sobre Resolução de Problemas procura ressaltar como sugere Polya (1986), um conjunto de quatro fases distintas com o intuito de resolver problemas matemáticos: 1) compreensão do problema; 2) estabelecimento de um plano; 3) execução do plano e 4) verificação da solução; ao ensinar a resolver problemas, o professor mostra aos alunos muitos exemplos de conceitos e dá muitas oportunidades de sua aplicação na resolução de problemas rotineiros ou não; no entanto, ao ensinar matemática através da Resolução de Problemas, esta é concebida

como uma metodologia de ensino, onde o problema é visto como um elemento contribuinte do processo de construção do conhecimento. (ANDRADE, 1998).

A importância da utilização da Resolução de Problemas em sala de aula é defendida por diversos autores, dentre eles Mandarino (2002), Onuchic (1999) e Carvalho (1994), os quais afirmam que, com a Resolução de Problemas, tem-se a oportunidade de propiciar o diálogo maior entre professor-aluno, aluno-aluno, na busca de soluções para os problemas, promovendo um ambiente rico para aprender matemática, na medida em que esse diálogo proporciona uma maior aproximação dos alunos com os professores, facilitando a verificação dos caminhos trilhados na busca da resposta dos problemas e da apreensão dos conhecimentos matemáticos; e dos próprios alunos que, ao trabalharem em grupos, podem se ajudar mutuamente utilizando seus conhecimentos prévios.

Outro ponto importante, destacado por Rodrigues (2006) é que o trabalho com a metodologia de ensino-aprendizagem através da Resolução de Problemas propicia ao aluno criar estratégias na busca de solução para o problema, justificá-las, dando a eles a oportunidade de modificar seus conhecimentos prévios e construir novos significados. Zuffi e Onuchic (2007) também enfatizam que a vivência e a realização de tais problemas pelos alunos constituem-se numa oportunidade de ativar os processos de pensamento, levando-os a maior chance de se tornarem indivíduos intelectualmente competentes.

Em estudos realizados por Nóvoa (1995) sobre formação do professor, é destacado que o aprender contínuo é essencial na profissão docente e que o desenvolvimento profissional do professor é um processo ininterrupto.

Garcia (1998) enfatiza a importância do conhecimento que os professores devem possuir a respeito do conteúdo que ensinam, bem como a forma como devem organizar esse conhecimento para um tipo de ensino que produza compreensão para os alunos. Shulman (1986) ao tecer considerações também a esse respeito ressalta que o professor deve compreender a disciplina que vai ensinar sob diferentes perspectivas, isto é, deve estar aberto a novas – “formas de ensinar” - ter conhecimento e estar disposto a trabalhar com as diversas metodologias de ensino - para que os conceitos se tornem mais compreensíveis aos alunos.

Dessa maneira, acreditamos que essas novas formas de ensinar podem ser abordadas a partir tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores.

Assim, formulamos a seguinte questão de pesquisa: *“Qual a compreensão de professores de matemática do Ensino Fundamental II sobre a Resolução de Problemas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem de matemática? E quais são suas ações de ensino envolvendo resolução de problemas?”*

Assim, pudemos traçar como objetivo principal desta pesquisa a identificação e análise da compreensão de professores de matemática do ensino fundamental sobre a Metodologia de Resolução de Problemas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem da matemática e as influências dessas concepções em suas ações na sala de aula.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste trabalho, destaca-se, entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, a pesquisa do tipo pesquisa de campo, visto que essa foi à escolhida para desenvolver o trabalho porque tem grande potencial para se trabalhar com questões escolares.

Optamos pela pesquisa de campo do tipo qualitativo-descritivo pela grande vantagem que esta proporciona na obtenção de dados diretamente na realidade. De acordo com Soares (2010), sem em nenhum momento desmerecer a pesquisa teórica, é na pesquisa de campo que as teorias propostas podem ser validadas ou refutadas. Assim, com a utilização da pesquisa de campo é possível o acúmulo de conhecimento sobre determinado aspecto da realidade, conhecimento esse que pode ser comprovado e utilizado por outros pesquisadores.

Participaram da pesquisa professoras do Ensino Fundamental II, licenciadas em Matemática, que lecionam em escolas públicas estaduais no município de Pirassununga, interior de São Paulo.

A coleta de dados se deu por meio de questionário, observações e entrevistas informais semi-estruturadas, com o objetivo principal de identificar e analisar a compreensão de professores de matemática do Ensino Fundamental II sobre a metodologia de ensino-aprendizagem de matemática através da Resolução de Problemas, sua importância nesse processo e suas ações na sala de aula.

As observações foram realizadas com a intenção de buscar uma compreensão das concepções das professoras a respeito do ensino e aprendizagem a partir da resolução de problemas e verificar dentro de que perspectiva desenvolvem o trabalho com a resolução de problemas em suas aulas.

O uso dos questionários serviu como fonte complementar de informações, principalmente na etapa inicial e exploratória da pesquisa, além de caracterizar e descrever os sujeitos do estudo.

As entrevistas informais semi-estruturadas foram realizadas para confirmar ou não e justificar os dados obtidos durante as etapas anteriores à coleta de dados, visto que estas, além de permitirem uma obtenção mais direta e imediata dos dados, servem para aprofundar o estudo dos dados e complementar outras técnicas de coleta.

Em nosso trabalho escolhemos como procedimento de análise dos dados a técnica de análise de conteúdo, conceituada por Bardin (1977) como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação dessa técnica, a saber, uma se refere à verificação de hipóteses e/ou problemas, ou seja, através da análise de conteúdo é possível encontrar repostas para as questões formuladas, além de confirmar ou não as afirmações feitas antes do trabalho de investigação. Outra forma de se trabalhar com a análise de conteúdo esta relacionada à descoberta do que está manifesto por trás dos conteúdos, indo além do que está sendo declarado (MINAYO, 2002).

Durante a análise dos dados, buscamos identificar relações entre os discursos dos professores (questionários e entrevistas) e suas ações em sala de aula, verificadas a partir das observações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- **A Resolução de problemas:** o discurso e a prática de três professoras

Nas informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas, a respeito da formação das professoras, foram analisadas as respostas referentes aos assuntos ligados à formação inicial, que de modo geral foram apontadas como tendo sido bastante teórica e desvinculada da matemática escolar. E que apesar das práticas terem contribuído para a atuação profissional, são as experiências em sala de aula que promoveram um verdadeiro aprendizado.

A ausência de relação entre a matemática acadêmica e a matemática escolar ficou mais evidente, quando as professoras relataram que apesar de reconhecerem que os conteúdos específicos matemáticos contribuíram de alguma forma para sua

formação, elas acreditam e defendem o aprendizado da matemática escolar durante a graduação. É como se a formação específica obtida durante a graduação não tivesse sentido para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Encontramos nesse ponto, uma contradição nos seus discursos: como as professoras consideram os conteúdos específicos matemáticos importantes para sua formação, e não vem relação entre eles e a matemática ensinada aos alunos?

Acreditamos que a relação entre a Matemática Escolar e a Matemática Acadêmica, deva estar presente nas explicações e justificativas dos conceitos matemáticos apresentados aos alunos da Educação Básica, utilizando-se para isso, as teorias elaboradas pelos matemáticos; não devendo ser a Matemática Escolar, considerada como mais uma componente curricular a ser estudada na graduação.

Em relação à formação continuada, as professoras consideram que ela é um meio de se obter ou revisar conhecimentos que serão trabalhados em sala de aula. Além de destacarem tais ações, como possibilidade de atualizar a prática docente.

Mais uma vez, a presença da ideia de aprendizagem de conhecimentos da matemática escolar para posterior trabalho com os alunos, ficou clara no discurso das professoras. A formação continuada foi concebida como meio de se obter tais conhecimentos, considerados tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem, já que durante a formação inicial, os conteúdos específicos matemáticos não se apresentam dessa forma.

Contudo, deve ficar claro que o papel da formação continuada não está relacionado somente a esse ponto. Segundo Brasil (1999), embora a formação continuada não tenha recebido o devido destaque até a década de 90, ela agora, tem um papel muito importante no processo de desenvolvimento docente, há vista que suas atribuições são:

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e dos conhecimentos teóricos [...] apoiar-se na reflexão sobre a prática [...] e promover processos constantes de auto-avaliação [...] para construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

O discurso das professoras - suas crenças e concepções - em relação à Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas foi obtido por meio do questionário e das entrevistas.

Nas entrevistas, foi solicitado às professoras que discorressem sobre a compreensão do conceito de metodologia de ensino-aprendizagem. O discurso das professoras mostra que a metodologia de ensino-aprendizagem é compreendida como

todo o percurso desde a preparação das aulas até os modos como os conteúdos serão apresentados aos alunos, isto é, envolve as ações práticas docentes para trabalhar os conteúdos matemáticos.

Ao serem questionadas sobre o contato com a Resolução de Problemas, as professoras relatam que este vem desde a Educação Básica e que durante a formação inicial e continuada, a Resolução de Problemas esteve presente nas demonstrações dos conceitos matemáticos. Em relação às dificuldades em trabalhar com problemas, elas relataram que a maior dificuldade está relacionada aos problemas de compreensão das situações por parte dos alunos, além da falta de tempo e o compromisso de cumprir os cronogramas.

Sobre isso, Floriani e Beatriz D`Ambrozio (2005) apontam que a falta de tempo do educador leva-o a certos impedimentos de modificar sua prática pedagógica tendo como referencial um plano que sane as dificuldades diárias. É esse obstáculo na vida profissional do professor, especificamente o de matemática, que o faz viver em constante reflexão acerca de quão grande é a problemática.

Esses dados apontam para uma visão da Resolução de Problemas enquanto conteúdo matemático, que pode ser ensinado por meio de técnicas já pré-determinadas; e por ser tratado dessa forma, isto é, como conteúdo, pode ter os mesmos problemas que acontecem com alguns conteúdos matemáticos, a saber, a prioridade de escolha do trabalho com os conteúdos mais relevantes que cada professor considera, justificado pela falta de tempo e importâncias atribuídas.

Partindo dessa compreensão, as professoras então foram questionadas a respeito das dificuldades em introduzir os conteúdos matemáticos através da Resolução de Problemas. Tal pergunta foi de encontro com o discurso anterior das professoras e teve como objetivo verificar como elas a responderiam, já que por considerarem a Resolução de Problemas como conteúdo matemático, certamente responder essa questão se tornaria difícil.

As professoras defenderam a utilização da Resolução de Problemas após a introdução formal dos conceitos matemáticos e, justificam esse posicionamento declarando a ausência de conhecimento prévios dos alunos e suas dificuldades de compreensão, além da dificuldade de contextualização dos conteúdos.

Como já citado anteriormente, para Onuchic (1999), nem sempre os professores estão preparados para operacionalizar tal metodologia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que eles acreditando que a formalização precoce dos conceitos facilita o trabalho com os alunos, seguem uma ordem pré-

estabelecida de como introduzir novos conceitos: trabalham-se os conteúdos a partir de uma excessiva mecanização dos procedimentos de resolução e depois se utilizam da resolução de situações denominadas problemas para verificar a aprendizagem.

Em relação à importância da Resolução de Problemas em suas atuações profissionais, as professoras investigadas declararam que ela contribui tanto para o desenvolvimento do raciocínio, quanto para a descoberta de estratégias que ajudem na promoção da aprendizagem os alunos, através de novas ações no processo de ensino-aprendizagem, além de ser considerada como mais um instrumento de avaliação dos alunos.

A partir das observações realizadas durante as aulas das professoras selecionadas foi possível notar que o episódio mais próximo da utilização da resolução de problemas foi o uso de algumas situações aplicadas como finalização de conteúdo, o que se aproximaria da definição de ensinar a resolver problemas. Contudo, concordamos com Pozo (1998) que não é suficiente dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas faz-se necessário "criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta" (POZO,1998, p.14).

Sintetizando as informações obtidas no questionário, nas entrevistas e nas observações, podemos destacar a importância dada a Resolução de Problemas pelas professoras no processo educativo e para sua atuação profissional. Contudo, a sua utilização ainda esta longe de ser caracterizada dentro da perspectiva metodológica que nos propomos a investigar, que é a de ensinar e aprender matemática através da resolução de problemas. Tem-se ainda a ideia de que deve aprender a resolver problemas para aprender matemática e por isso, os problemas são utilizados apenas aplicação dos conceitos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossa questão da pesquisa, "*Qual a compreensão de professores de matemática do ensino fundamental sobre a Resolução de Problemas e sua importância no processo de ensino-aprendizagem de matemática? E quais são suas ações de ensino envolvendo resolução de problemas?*", verificamos ao longo deste trabalho que as professoras em seus discursos demonstram já terem tido algum contato com a Resolução de Problemas enquanto perspectiva metodológica e deixaram indícios de que a utilizavam em sala de aula.

No entanto, suas ações em nenhum momento mostraram tal estratégia sendo utilizada. Este fato se confirmou, quando os sujeitos foram questionados a respeito do

momento que os problemas são propostos em suas aulas, onde afirmaram que os utilizam na introdução de conceitos novos, mas que durante o período de observação ficou evidente que tal procedimento não ocorreu.

As entrevistas, nesse ponto, só vieram a confirmar tal fato, uma vez que o trabalho com Resolução de Problemas é defendido após a formalização tradicional dos conteúdos, contrariando assim, os discursos anteriores. São destacadas ainda, algumas dificuldades em se utilizar a Resolução de Problemas na introdução dos conteúdos em sala de aula, a saber, a dificuldade de contextualização (visão utilitarista da matemática) e a falta de conhecimentos prévios dos alunos. Outros fatores que também podem ser citados estão relacionados a problemas de ordem institucional, como a falta de tempo e o compromisso com o cumprimento do currículo.

A Resolução de Problemas, de acordo com Diniz (2001), deve ser compreendida a partir de três concepções: como meta, como processo ou como habilidade básica. Contudo, notamos que a concepção dos professores segue apenas a dimensão da Resolução de Problemas como meta, ou seja, todo o ensino estrutura-se primeiro em formalizar o conteúdo, para que depois o aluno possa resolver os problemas a partir das informações e os conceitos envolvidos na resolução.

Trata-se da concepção de que se ensina matemática para resolver problemas. A Resolução de Problemas é vista como um conteúdo que deve ser ensinado pela matemática. Assim, esta maneira de ensinar matemática se concentra na resolução de um determinado problema, rotineiro ou não. Os professores parecem se apegar ainda à concepção do problema como instrumento para ser utilizado como aplicação da teoria e isso pode dificultar que ocorram transformações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Contudo, a hipótese de que a Resolução de Problemas pode ser utilizada como ponto de partida para o ensino da Matemática é considerada pelos professores como uma prática inovadora e pode ser percebida em vários momentos, pelos indícios que conseguimos perceber através das respostas do questionário e durante as observações. Mas, ficou evidente a necessidade de um espaço para a produção de significações pelos professores e da relevância dessa produção para que eles não sejam simples aplicadores de conhecimentos produzidos por outros.

As práticas inovadoras, entre as quais acreditamos se encontrar a Resolução de Problemas como ponto de partida para ensinar Matemática, representam um desafio e um modelo teórico que ainda é pouco conhecido pelos professores e precisa ser melhor explorado e compreendido, fato que consideramos ser possível tanto na

formação inicial para os futuros professores, quanto aos docentes já em serviço através de ações de formação continuada. A atualização é uma necessidade constante entre os professores, pois estes precisam responder às situações “novas” que surgem a cada dia.

Defendemos que a superação do distanciamento do fazer matemática, da construção dos conceitos por parte dos participantes é necessária para que a educação possa ser encarada como um aprendizado que poderá oportunizar, aos sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagens, construções de conceitos e formulações problematizadoras dessa área do saber. Isso está sendo a proposta dessa pesquisa, ou seja, trabalhar a matemática a partir de problemas e indagações para que possa ocorrer a posterior sistematização do conhecimento.

Dentro da formação inicial, algumas mudanças que podemos sugerir estão relacionadas à apresentação das diferentes perspectivas da Resolução de Problemas no contexto educacional e ao desenvolvimento do hábito de resolver e formular situações problema dentro das disciplinas específicas matemáticas e pedagógicas, de modo a se tornarem hábeis para propor situações aos seus alunos.

As ações de formação continuada para professores de matemática devem ter por objetivo propor espaço para discussões, relatos de experiências, desenvolvimento de atividades para os professores utilizarem em sala de aula, além de proporcionar a discussão de suas crenças, concepções, bem como a viabilidade de mudanças conceituais e formação de grupos de estudo e pesquisa em Educação Matemática (DUARTE; MESQUITA, 2009).

Nesse sentido, apontamos o ensino-aprendizagem através da Resolução de Problemas, como uma tentativa de modificar a prática consolidada nas aulas de matemática, tornando os problemas um meio para que o foco do processo de ensino-aprendizagem passe a ser nos alunos.

Desse modo, concluímos o nosso trabalho, destacando a importância de se formar professores capazes de trabalhar com diferentes metodologias de ensino no processo educativo, dentre elas, especificamente no nosso caso, a Metodologia de Ensino-Aprendizagem através da Resolução de Problemas, já que como pudemos identificar pela literatura, ela pode trazer grandes contribuições à aprendizagem dos alunos, ao possibilitar que ele seja o foco principal e atuante na construção do seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G. **Associando o computador à resolução de problemas fechados**: análise de uma experiência. Tese (Doutorado em Educação Matemática)- UNESP/Rio Claro-SP, 2005.
- ANDRADE, S. **Ensino-Aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e decodificação de problemas**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista, UNESP - Rio Claro, 1998.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- BRASIL. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Matemática**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, D. L. **Metodologia do ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DINIZ, M. I. Resolução de Problemas e Comunicação. In:SMOLE, K. S. DINIZ, M. I. (org.) **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. São Paulo: Artmed, 2001.
- DUARTE, M. H., MESQUITA, M. G. F. Formação Continuada de Professores de Matemática: uma Extensão Válida. CONGRESSO DE EXTENSAO DA UFLA,IV (CONEX – 2009). **Anais...** Lavras – MG, 2009.
- FLORIANI, J., D'AMBROSIO, B. S. Conteúdo e metodologia na formação de professores. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa EDITORA; Campinas, SP: GEPFPM – PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. 223p.
- GARCIA, C. M., Pesquisa sobre a Formação de Professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 9, 1998, p. 51 – 75.
- MANDARINO, M. C. F., **Os professores e a arte de formular problemas contextualizados**, 2002. Disponível em <http://www.bienasbm.ufba.br/OF12.pdf> . Acesso em 03/08/2008
- MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa, D. Quixote, 1995, p. 93-114.
- ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M.A.V. (Org). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & Perspectivas**. Editora UNESP, São Paulo (SP), p. 199 - 218, 1999.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciências, 1986.
- POZO, J. I. (Org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- RODRIGUES, I. C., **Resolução de Problemas em Aulas de Matemática para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e a Atuação dos Professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio): 1º grau.**São Paulo, SEE/CENP, 2008.

SCHROEDER, T. L., LESTER Jr., F. K. Developing Understanding in Mathematics via Problem Solving. TRAFTON, P. R., SHULTE, A. P. (Ed.). **New Directions for Elementary School Mathematics.**National Council of Teachers of Mathematics, 1989.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOARES, J. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** Belo Horizonte – MG, 2010. Disponível em: <http://www.jjsoares.com/media/download/Pesquisa%20_Cient%C3%ADfica_novo.doc>. Acesso em: 30 abr. 2010.

ZUFFI, E. M., ONUCHIC, L. R., O Ensino – Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas e os Processos Cognitivos Superiores. In: **Revista Iberoamericana de Educacion Matemática.** Espanha, nº 11, 2007, p. 79 – 97.

OS PROFESSORES E O RESULTADO DO IDEB: POSSÍVEIS PROBLEMATIZAÇÕES

Paula Inácio Coelho¹

INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores incita-nos a direcionar nossas inquietações para as políticas públicas de formação docente, para a estruturação e qualidade dos cursos de licenciatura, para os investimentos públicos e a criação de bons programas de formação continuada. Nestes casos pensamos na formação inicial e continuada do (a) professor (a), conduzida por um currículo explícito e por ações intencionais direcionadas para o tipo de profissional que se deseja formar. No entanto, além deste aspecto intencional a formação docente também é constituída por experiências que fazem parte do dia-a-dia do ser professor (a).

Ao sair dos cursos de licenciatura o (a) professor (a) continua seu processo de formação em constante diálogo com suas experiências profissionais e os diferentes discursos sobre e para o professor que circulam em nossa sociedade. Discursos, por exemplo, da mídia que retrata professores em seus programas e divulga “modelos” de professores bem sucedidos, pois conseguiram elevar os índices de qualidade educacional em suas escolas. Premiações são realizadas para que tais professores sirvam de exemplos para os demais. O próprio MEC criou, em 2005, o prêmio Professores do Brasil, cujo objetivo, segundo o mesmo, é “reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras.”²

Quando pensamos nas experiências profissionais vividas pelo professor no cotidiano escolar, não podemos deixar de destacar também os inúmeros desafios e surpresas enfrentadas diariamente. As cobranças por bons resultados, a exigência de maior envolvimento; as relações afetivas com os alunos e seus problemas; a relação com as famílias dos alunos; as dificuldades enfrentadas pela desvalorização da profissão, enfim, as situações são diversas e as exigências de enfrentamento por parte do (a) professor (a) as acompanham.

Desde o ano de 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vem fazendo parte do cotidiano dos (as) professores (as) das escolas públicas. Seja

¹IFSULDEMINAS/Inconfidentes - paulaicoelho@hotmail.com

²<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>

através da preparação da escola para a aplicação da prova, da divulgação, a nível nacional, do resultado de cada escola, das intervenções e cobranças para a conquista de bons resultados, das comparações e os ranques entre as escolas, as ações e efeitos das avaliações que constituem o IDEB³ fazem parte do campo de problematizações da atividade docente.

Neste artigo proponho-me a pensar o IDEB como uma política pública de avaliação cujo resultado referente à unidade escolar e todas as ações que envolvem a estruturação do índice pode tornar-se um campo de problematizações das condições do trabalho docente pelos próprios sujeitos submetidos a esta avaliação.

O estudo foi realizado em uma escola do município de Cabo Frio, RJ, que no ano de 2007 obteve o resultado mais baixo dentre as escolas do município no IDEB, 3,1⁴. Realizei entrevista semiestruturada com as professoras dessa escola, cujas turmas foram submetidas à avaliação do governo e estão representadas em seus respectivos resultados no IDEB, contabilizando um total de cinco professoras.

A escola fica localizada na periferia de Cabo Frio em um bairro chamado Jardim Però e atende a crianças da classe popular. Este bairro, assim como os próximos a ele, é fruto da expansão demográfica do município. Das professoras entrevistadas, duas possuem formação superior em Pedagogia e as outras três são formadas pelo Curso Normal de nível médio. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas e todas as professoras demonstraram vontade de contribuir para a realização das mesmas.

O IDEB E A AFERIÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL?

Desde sua criação o IDEB vem sendo considerado pelo poder público e por grande parte da população, uma referência para a avaliação da qualidade da educação em nossas escolas. Os resultados são midiáticos, escolas e professores são divulgados como exemplo e a receita para a realização de um bom trabalho quase sempre é dedicação, amor e compromisso docente. Como bem ressalta Paraíso (2006) em seu estudo sobre a ação pedagógica da mídia educativa, o que está em andamento através desse discurso da mídia é um projeto de governo dos professores

³O IDEB é composto pelos resultados da Prova Brasil, criada em 2005, e aplicada aos alunos de todas as escolas municipais de 4ª a 8ª série, cujas turmas possuem mais de 20 alunos; e o Saeb, que avalia o mesmo nível de ensino, mais os alunos do 3º ano do ensino médio, porém, por amostragem. Para cada escola é atribuído um índice. Os resultados do IDEB são medidos em uma escala de 0 a 10 e, em 2005, chegou-se ao índice de 3,8. O objetivo do governo é que a educação do país alcance, até o ano de 2022, a média 6,0, média atingida pelos países desenvolvidos.

⁴Estes dados foram retirados da minha dissertação de mestrado "O IDEB e a pedagogia da política para a formação continuada de professores gerada no contexto da reforma educacional dos anos 90: governo e regulação das subjetividades docentes" defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFF no ano de 2009.

que busca reformar os próprios docentes. Modelos de professores bem sucedidos são divulgados, tais professores passam a servir de exemplo para os demais, são convidados a relatar, a falar sobre seu modo de ser professor, de como eram antes e como se transformaram, porque seu trabalho deu certo, foi destaque, ganhou um prêmio.

[...] o discurso da mídia educativa investe para fazer acreditar na possibilidade de práticas educativas bem-sucedidas (independentemente do lugar onde a docente esteja e trabalhe). Tenta fazer sonhar com uma escola de boa qualidade. Investe para que docentes acreditem que as mudanças dependem, em grande parte, de atitudes “emocionais e profissionais” das/os professoras/es. Procura mostrar que aquelas/es que fazem “um bom trabalho” e tornam o currículo mais dinâmico são professoras/es comuns, trabalham em escolas comuns e também enfrentam dificuldades. Todas/os, portanto, podem fazer o mesmo. Com essas estratégias, ensina-se na mídia educativa que as/os docentes devem transformar-se em profissionais diferentes, fazer sua prática de modo diferente e contribuir para a construção de uma educação de boa qualidade. Basta acreditar, querer, estudar e fazer. (PARAÍSO, 2006, p. 103).

Saviani (2007) considera o IDEB a identidade do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁵ e a sua criação pauta-se, especificamente, pela aferição da qualidade da educação brasileira. Segundo o autor, o IDEB, “[...] constitui um recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar ações e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022” (SAVIANI, 2007, p. 1245)

As discussões a respeito da qualidade da educação reapareceram, no contexto de criação do PDE, principalmente, a partir das reivindicações do setor empresarial. Tal fato é constatado pelo autor devido a complementaridade entre o PDE e o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em 6 de setembro de 2006, que caracterizou-se como uma grande campanha de mobilização dos Municípios, Estados, famílias e comunidades em prol da melhoria da qualidade na educação básica. O autor considera como tendência dominante deste movimento, uma ação política que prioriza a “pedagogia de resultados”, estes, aferidos com instrumentos específicos de avaliação e considerados de qualidade total, quando atendem às demandas de mão de obra qualificada para as empresas.

⁵O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é constitutivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em abril de 2007. O PDE consiste em um conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade da educação em seus diferentes níveis e modalidades. No entanto, Saviani (2007), não considera o PDE como um Plano, mas, sim, como um programa de ações educacionais que não se relaciona com os objetivos traçados no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 2001.

[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. (SAVIANI, 2007. p.1253)

Camargo; Pinto; Guimarães (2008) consideram que ao utilizar como instrumentos específicos para a aferição da qualidade educacional, a Prova Brasil e a taxa de promoção, o IDEB não leva em consideração fatores que interferem diretamente na qualidade do ensino, como as questões referentes ao contexto socioeconômico da comunidade onde a escola está inserida, a formação de seus professores e as condições materiais da escola. Sendo assim, os autores consideram que os pilares de sustentação do IDEB são vulneráveis e sujeitos a alterações para que a escola passe a receber mais recursos.

Da maneira como o índice está montado, ao invés de investir em medidas de longo prazo que sabidamente melhoram a qualidade do ensino, os municípios, para não verem minguar o repasse de recursos do governo federal, tendem a adotar medidas cosméticas, ou mesmo a valer-se de fraude. A imprensa noticiou casos de escolas que diziam a determinados alunos, aqueles que tinham as maiores dificuldades, que não precisariam vir à escola no dia da Prova Brasil, por exemplo. (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008, p.832)

Além disso, os autores destacam, também, a consolidação de um sistema de ranking entre municípios e escolas, e conseqüente estímulo à competição entre os mesmos.

O RESULTADO DO IDEB E AS POSSIBILIDADES DE SUA PROBLEMATIZAÇÃO PELAS PROFESSORAS

Como afirmei no início do artigo a escola local do estudo foi a que obteve o resultado mais baixo no município de Cabo Frio na avaliação realizada no ano de 2007. Diante de tais condições como as professoras problematizaram o resultado da escola em que trabalham no IDEB?

Uma das questões abordada de forma hegemônica pelas docentes refere-se à responsabilização das famílias e dos alunos. Às famílias atribuíram o problema da não participação e envolvimento com a educação dos filhos e aos alunos a indisciplina e desinteresse. Ainda nessa vertente, uma professora chega a questionar a própria forma de avaliar constituinte do IDEB que desconsidera as especificidades do contexto de cada escola.

“Eu acho que o IDEB em nossa escola tem relação com a comunidade, falta de participação dos pais. A família é muito importante, não que tenha culpa, mas que o índice mais baixo na

nossa escola, muita criança com idade avançada nas salas, com crianças pequenas, acaba atrapalhando. Eu acho que a família é importante". (Professora 2).

"Eu acho complicado assim porque são vários fatores que levam a um resultado desses. A gente vive numa comunidade muito complicada, difícil, a gente tem pouco apoio da família.[...] Então, quando se faz uma avaliação dessas, não sei bem como ela é feita, quais são os requisitos para se fazer uma avaliação dessas, mas a gente, eu não sei se está sendo analisada a realidade da comunidade, se é levado em conta esse tipo de coisa, porque a gente trabalhou em outro lugar e a gente vê a diferença, porque aqui é uma comunidade muito complicada". (Professora 4 CB).

"Eu acho que essas crianças estão muito mal disciplinadas do que eram antes, a gente sente muito mais dificuldade de trabalhar, as turmas estão mais cheias, a gente tem muita cobrança, eu sinto dificuldade em relação a isso, a modificação das crianças entendeu". (Professora 1 CB).

"[...] há desestímulo até porque a gente vê uma falta de apoio da família, de tentar fazer as coisas pra desenvolver o nosso trabalho, a gente tá vendo assim que tá tentando fazer outra coisa pra resgatar um monte de coisa que a gente até dizia que estava perdido, mas a gente não vê muito apoio da parte da família. Então a gente fica no desespero de tentar fazer a nossa parte sozinha e não tem outro apoio, não tem outro lado segurando também junto com a gente". (Professora 5 CB).

Outra questão abordada pelas docentes refere-se às condições materiais e estruturais da escola. Antes do resultado do IDEB, por exemplo, a escola não possuía equipe pedagógica para atender os dois turnos. Esse investimento só veio a acontecer devido ao baixo rendimento da escola no índice.

"Bom, eles avaliaram em termos de conteúdos, no final do ano passado, o nível das crianças estava defasado. Essa escola antes não tinha, não era bem vista, no caso não davam atenção devida pra escola. Estava meio desorganizado, agora desde que fizeram essa pesquisa, não vai mais existir mais isso. Está bem acima entendeu. Agora estão vendo que a escola, tem a parte da supervisão que é muito boa, os professores estão assim vestindo a camisa mesmo pra poder ajudar na escola. Todo mundo buscando o melhor". (Professora3 CB).

"Eu acho foi o que eu falei pra você ali, a questão da estruturação da escola. Nós não tínhamos como temos hoje uma supervisora pra cada turno, uma OE (Orientadora Educacional) pra cada turno, uma direção formada, que hoje nós temos quatro pessoas na direção, uma pessoa só não da conta, não tem condição, então eu acho que é tudo isso, e esse apoio maravilhoso que a secretaria tem nos dado". (Diretora CB).

As professoras consideraram também que o resultado do IDEB consistiu em uma avaliação do seu trabalho e de suas posturas enquanto professoras. Tal resultado permitiu-lhes refletir a cerca de como vinham desenvolvendo sua atividade docente. Consideraram que para melhorar o índice da escola será necessário buscarem mais enquanto professoras. Novas metodologias, elaborar projetos que despertem o interesse nos alunos, pesquisar e se atualizar sempre.

"Eu acho necessário, entendeu, pra gente ter uma noção também do trabalho que a gente desenvolve em relação às outras escolas. Pra gente ter uma referência ao trabalho da gente, esta avaliação eu acho que foi construtiva. Até porque também depois que a gente foi avaliado a gente observou que tinha que se fazer mudanças entendeu, pra poder construir um crescimento, a partir disso a gente tem conseguido um bom trabalho". (Professora 1 CB).

"É. As formas de trabalhar também, relacionado a isso, a recurso, a um trabalho mais lúdico, mais dinâmico, a como você dar o conteúdo, entendeu, pra criança estar assimilando com mais

facilidade e você construir esse desenvolvimento. Então eu acho que o IDEB foi bom pra gente poder ter uma base de como a gente estava trabalhando. Mesmo tendo sido o índice ruim, a gente teve uma maneira de olhar, ter mais crítica. Com certeza, que o IDEB deu isso pra gente. Um novo olhar". (Professora 1 CB).

"Uma reflexão, eu acho que a partir do IDEB a gente fez uma reflexão sobre o nosso trabalho. Criar cada vez mais, ideias, projetos, pra poder fazer uma boa educação, bons resultados." (Professora 2 CB).

"Eu vejo que tem acontecido mudanças sim, o que eu acho que está faltando, na minha opinião, é mudar mesmo é a nossa postura de professor, se a educação está mudando, a gente também tem que mudar junto, não adianta eu ter evoluções, progressos, tantas coisas positivas e a nossa mente continuar... a gente tem que tá sempre buscando, se atualizando, tentando ajudar os alunos, tem resultados tão diferentes, cada um aprende de uma forma, então eu vejo dessa forma". (Professora 1 CB).

"Que o professor seja um eterno pesquisador. Ele sendo um eterno pesquisador, procurando sempre crescer, eu acho que a educação sempre vai ter bons resultados". (Professora 2CB).

"Eu acho que acima de tudo a gente tem que trabalhar com muito amor. Porque geralmente as crianças são muito carentes, então a gente tem que ver essa parte mesmo, trabalhar com amor, com carinho e estar envolvendo conteúdos, mas sempre visando esse lado psicológico das crianças". (Professora 3 CB).

As docentes consideraram problemático o contexto social dos alunos que, segundo suas avaliações, torna mais difícil a compreensão dos conteúdos escolares e a adaptação à rotina escolar. Da mesma forma, compreendem que são necessárias transformações na escola e na forma de ofertar a educação que seja interessante aos alunos. No entanto, os questionamentos não ultrapassam os limites da escola, do seu trabalho, dos alunos e suas famílias.

De acordo com Santos (2004), a política educacional brasileira, que tem início com a reforma educacional dos anos 1990, tem como referência o modelo de gerenciamento das empresas, fundamentada em parâmetros de eficiência e produtividade, na qual a qualidade do ensino é medida através de parâmetros estabelecidos pelo governo e quantificados nos índices de desempenho. Tal forma de se conduzir a política educacional leva à consolidação, no interior das escolas, de uma cultura do desempenho, que faz com que os professores conduzam o seu trabalho a partir dos conteúdos e habilidades a serem averiguados nas avaliações nacionais, bem como se sintam culpados quando seus alunos não alcançam o que é considerado um bom resultado.

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instalando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando, pessoalmente, comprometidos com o bem-estar das instituições. (SANTOS, 2004, p.1153).

Não é outra coisa o que vemos acontecer nesta escola. A falta de investimento público na educação que gera a precarização das condições do trabalho docente, questionamentos sobre a finalidade do IDEB, sua repercussão social, não aparecem.

As docentes dividem as responsabilidades pelo resultado da escola com os alunos e se assumem como um dos problemas a serem enfrentados para elevar o índice da escola.

CONCLUSÃO

A problematização gerada pelo baixo rendimento da escola na avaliação do governo fez surgir algumas fagulhas de crítica ao IDEB e às condições de realização do trabalho docente nesta escola. As professoras deixaram claro que antes do resultado do IDEB a escola estava abandonada pelo poder público que, a partir de então, passou a investir mais equipando a escola com orientadores e supervisores pedagógicos presentes nos dois turnos assessorando mais cuidadosamente o trabalho das docentes. No entanto, não podemos deixar de pensar com Saviani que esta investida do poder público não ultrapassa os limites da “pedagogia de resultados”. São ações para “apagar incêndio” que não se propõem a dialogar com a escola e a comunidade sobre suas dificuldades e principais problemas e, a partir de então, pensar em iniciativas a longo prazo. O que se busca com tais ações é a visibilidade social de um bom índice e não a reflexão sobre as necessidades e os problemas enfrentados pelos sujeitos desta escola, professores, alunos e equipe pedagógica.

O foco das ações públicas direciona-se para as docentes, para suas metodologias que ainda não são tão “adequadas” e para o seu compromisso que ainda não está visível no resultado do IDEB. As questões referentes aos investimentos públicos para melhoria das condições materiais da escola e salário do professor que o possibilite se dedicar integralmente a apenas uma escola não são colocadas. Também desaparecem questões referentes às condições materiais da comunidade tais como: há espaços de lazer, cultura e esporte para as crianças e jovens? Há condições de trabalho para as famílias?

Concluo, portanto, que os questionamentos das professoras constituíram-se, de forma quase que consensual em uma auto avaliação. As professoras buscaram respostas para o resultado da escola em seus “erros”, “faltas”, que consideraram seus e também dos seus alunos. Esta forma de avaliarem a questão está relacionada, também, à forma como o poder público agiu, nesta escola, para tentar solucionar o problema do baixo rendimento no IDEB. A prefeitura equipou a escola com mais profissionais cujas ações estavam direcionadas, especificamente, para “melhorar” o trabalho das professoras. Foi uma política de responsabilização dos sujeitos da educação que se concretizou no contexto desta escola.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, R.; GUIMARÃES, J.; PINTO, J. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa** CEDES, n.135, p. 817-839, 2008.
- CESAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004.
- COSTA, S. S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação & Sociedade**, CEDES. Campinas:, n. 93, p. 1257 – 1272, 2005.
- LINHARES, C. F. S. Professores entre reformas escolares e Reinvenções educacionais. In: LINHARES, C. (org). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001. p 136-174.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In. SILVA T.T. **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.21-34.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, CEDES. Campinas:, n. 89, p. 1127 – 1144, 2004.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**, CEDES. Campinas, n. 94, p. 91-115, 2006.
- PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In. SILVA T.T. **O sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 211-224
- POPKEWITZ, T.S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. CEDES, Campinas, n. 100, p. 1231-1255, 2007.
- SANTOS, L. L. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas:CEDES, n.80 p. 346-367, 2002.
- _____. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 89, p.1145-1157, 2004.
- SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILLI, P. A A ; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**.9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

A CARACTERIZAÇÃO DE DIMENSÕES DO SAEB PELO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES FORMATIVAS

Jair Lopes Junior¹
Alessandra Moreira Cavaliere

INTRODUÇÃO

Dentre as avaliações sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o presente estudo concentrou ênfase no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), constituído por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil).

A ANEB produz resultados por meio de estratos amostrais e permite investigar a eficiência dos sistemas e das redes de ensino.

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente em estudantes da 4^a série/5^o ano e da 8^a série/9^o ano de escolas da rede pública de ensino.

Dessa forma, a Prova Brasil, por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pela ANEB e fornece médias nacionais de desempenho, considerando regiões e unidades da Federação, bem como para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

A implantação das avaliações em larga escala, mais especificamente a implantação do SAEB no Brasil, bem como a utilização dos resultados fornecidos por tais avaliações, tornou-se objeto de estudo na literatura (BONAMINO, 2002; CARVALHO e MACEDO, 2011; FRANCO, 2004; HORTA NETO, 2006; LOCATELLI, 2002; OLIVEIRA, 2011). Em consonância, os referidos autores destacam, que uma avaliação em larga escala realizada com o propósito de melhorar a qualidade do sistema educacional, além de fornecer resultados, deve fornecer informações qualificadas, a fim de contribuir com todas as instâncias do sistema educacional, principalmente com as escolas.

¹Universidade Estadual Paulista/UNESP. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo. O trabalho constitui parcela da dissertação de autoria da segunda autora sob orientação do primeiro autor junto ao referido Programa. E-mail: jlopesjr@fc.unesp.br

Dessa forma, podemos considerar que o SAEB, dentre todas as instâncias do sistema educacional, pode incidir de forma mais direta na escola. Possivelmente, essa incidência nem sempre torna-se evidente para a equipe escolar, gestores, professores, funcionários e comunidade, de modo que os profissionais da unidade escolar, muitas vezes acabam por limitar-se apenas à análise estritamente quantitativa e numérica dos resultados fornecidos pela avaliação em larga escala.

O estudo empreendido por Oliveira (2011) buscou investigar em que medida os resultados divulgados na segunda edição da Prova Brasil, em 2007, subsidiaram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) para a melhoria da qualidade de ensino.

Para atingir tal objetivo, a autora realizou análises documentais e entrevistas semi-estruturadas com os gestores responsáveis pela coordenação e pelo planejamento dos trabalhos referentes ao Ensino Fundamental, pelo gerenciamento das avaliações de desempenho escolar da SEE/DF, bem como gestores e equipe pedagógica de uma Diretoria de Ensino do DF e gestor, coordenador pedagógico e professores de duas escolas selecionadas da Diretoria de Ensino do DF.

Em termos ampliados, os principais resultados mostraram que a avaliação externa ainda não é um subsídio para a gestão realizada pela SEE/DF. Além disso, a SEE/DF exerce o controle das médias obtidas na avaliação e das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incitando a competitividade entre escolas e responsabilizando-as pela melhoria da qualidade.

A caracterização de incidências de sistemas de avaliação em larga escala sobre a unidade escolar também foi priorizada no estudo de Carvalho e Macedo (2011) que buscaram investigar o impacto que o Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais) poderia causar na prática docente.

Em termos metodológicos foi utilizada a pesquisa documental, bem como a realização de dois encontros com um grupo focal, com a finalidade de levantar dados por meio da dinâmica interacional de um grupo de pessoas. Esse grupo foi formado por sete professoras alfabetizadoras de cinco escolas estaduais da cidade de São João Del – Rei.

Os resultados, segundo as referidas autoras, derivados da análise do discurso das professoras participantes, sugerem que as mesmas não estão alheias às propostas do Proalfa, pois acabam seguindo as orientações impostas pelo programa. Como, por exemplo, passaram a ensinar de determinada maneira porque seria cobrado na avaliação ou por vontade do governo.

Por outro lado desenvolveram ações de resistência, reação, adaptação ou burla de conteúdos e de orientações com as quais não concordavam.

Nesse contexto, Carvalho e Macedo (2011) destacam que as professoras precisam se apropriar dos objetivos da avaliação oficial, bem como da interpretação dos resultados de desempenho dos alunos, a fim de sentirem-se inseridas nesse programa. Cumpre salientar que as mudanças ocorridas em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos só aconteceram devido ao caráter de obrigatoriedade a qual foram sujeitadas.

Reconhecendo a relevância da investigação das incidências dos sistemas de avaliação em larga escala da educação básica na unidade escolar, o presente estudo priorizou, na caracterização de tais incidências, a análise da interpretação, elaborada pela professora, de dimensões que compõem a matriz de referência de tais sistemas, mais especificamente, os tópicos e os descritores da componente curricular de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011), que sustenta incontestemente relevância para a vida em sociedade de seus aprendizes.

De acordo com a sua concepção original, a Prova Brasil avalia conhecimentos da área de Língua Portuguesa com foco na leitura.

A matriz de referência do SAEB apresenta tópicos com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa que serão objeto de avaliação na Prova Brasil.

Assim, as habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Dessa forma, o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Cada descritor indica também as habilidades gerais que se esperam dos estudantes (BRASIL, 2011).

De particular relevância para a constituição das questões de pesquisa que justificam o presente estudo, caberia indagar se, as definições acima de descritor e os vínculos do mesmo com tópicos ou temas da área curricular de Língua Portuguesa foram expostas considerando características de formação dos professores, a compatibilidade de tal modo de apresentação com os saberes (TARDIF, 2012) que definem a atuação docente. Enfim, indaga-se se os modos de apresentação de dimensões importantes do SAEB foram selecionados com base em avaliação fundamentada da adequação dos mesmos com características de formação dos professores, e se tal adequação é objeto de estudo constante pelas instâncias proponentes dos sistemas de avaliação. Estamos diante de modos de garantir o

contato dos professores com dimensões relevantes do SAEB que viabilizam e contribuem com o planejamento e a execução das aulas dos professores?

De modo genérico, mas, consistente com os objetivos do presente trabalho, estima-se que respostas para tais indagações impõem estratégias de investigação que deveriam priorizar a expressão, pelos professores, de seus saberes acerca de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala.

No âmbito da Prova Brasil, os itens ou questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com foco em leitura e pretendem avaliar diferentes níveis de compreensão, de análise e de interpretação de material textual.

Em relação ao componente de Língua Portuguesa, a matriz de referencia traz tópicos e descritores tidos como essenciais na situação de leitura (BRASIL, 2011).

Assim, a matriz do SAEB, para o final do primeiro ciclo (5^o. ano / 4^a. série) apresenta seis tópicos e quinze descritores, assim designados:

Tópico I - “Procedimentos de leitura” que compreende os descritores D1 “Localizar informações explícitas em um texto”, D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”, D6 “ Identificar o tema de um texto” e D11 “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”;

Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto – compreende os descritores D5 “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.) e D9 “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”;

Topico III – Relação entre textos – compreende o descritor D15 “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”;

Tópico IV – “Coerência e Coesão no Processamento do texto” compreende os descritores D2 “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto”, D7 “Identificar o conflito gerador de enredo e os elementos que constroem a narrativa”, D8 “Estabelecer relação causa/consequencia entre partes e elementos do texto” e D12 “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc”;

Topico V – “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” compreende os descritores D13 “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” e D14 “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”; Tópico VI – “Variação Linguística” compreende o descritor D10 “Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Esses tópicos e descritores são as referências para a construção dos itens ou das questões de múltipla escolha da Prova Brasil. Em outros termos, as questões da Prova Brasil objetivam produzir medidas que informem sobre o nível de aprendizagem dos alunos das habilidades definidas pelos descritores vinculados com os diferentes tópicos da área de Língua Portuguesa.

Assim, caberia indagar: o professor do Ciclo I do Ensino Fundamental, diante de exemplos de questões da Prova Brasil, estimaria os vínculos entre item – tópico – descritor, de modo consistente com as orientações da matriz SAEB?

Em síntese, a literatura que trata de incidências do SAEB sobre a unidade escolar aponta oscilações entre dois pontos extremados.

De um lado, são constatadas ocorrências de restrição curricular, nas quais os conteúdos ministrados sustentam correspondência linear e direta com os mesmos conteúdos presentes em exemplos de itens da Prova Brasil. Neste extremo, as incidências definem-se pela execução de práticas diretamente orientadas para a melhoria numérica de índices de desempenho. Poder-se-ia supor, a partir deste extremo, que diante da tarefa de estimar correspondências entre item-tópico-descritor, professores evidenciarão correspondências exatas entre as estimativas e as relações definidas na matriz do SAEB (BRASIL, 2011), visto que significativa parcela da atuação dos professores que representam o extremo em consideração deveriam ministrar conteúdos seguindo orientações expressas na matriz. Em termos formativos, tal adesão restritiva evidenciará manifestação de padrões de racionalidade técnica e instrumental no direcionamento de ações profissionais do professor (NUNES, 2001; TARDIF, 2012).

Por outro lado, em outro extremo, residem práticas profissionais que evidenciam relações de independência quanto aos conteúdos e às orientações preconizadas pela matriz do SAEB. Deste extremo, seria possível prognosticar que as estimativas do professor de relações entre item-tópico-descritor evidenciará divergências com os conteúdos e as orientações preconizadas pela matriz do SAEB, possivelmente em função do desconhecimento ou da recusa em manter contato com tais dimensões da política educacional.

Portanto, as investigações sobre incidências do SAEB no contexto da unidade escolar sustentam dois traços definidores: a) fundamentam-se, em termos metodológicos, na mescla de investigações de bases documentais com entrevistas com membros da equipe escolar; b) evidenciam, em termos de resultados, oscilações entre adesões restritivas aos conteúdos e orientações oficiais e posições que advogam a insubordinação com questionável demonstração de compreensão de tais conteúdos e orientações.

Neste contexto, o presente estudo objetivou, em termos gerais, ampliar as estratégias de análise das incidências do SAEB no trabalho cotidiano da unidade escolar a partir da caracterização da interpretação ou dos saberes (TARDIF, 2012) que professores da educação básica apresentam sobre dimensões de tal política pública educacional.

De modo mais específico, este trabalho objetivou: a) verificar se, a partir de exemplos de itens ou de questões da Prova Brasil, a caracterização efetuada pela professora participante dos tópicos e dos descritores mostrar-se-ia consistente com a matriz do SAEB; e b) discutir implicações de tal caracterização para o planejamento de ações colaborativas e formativas entre docentes e pesquisadores da universidade e gestores e docentes da escola de educação básica.

METODOLOGIA

Participou desta pesquisa uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental lotada em escola pública municipal em bairro próximo ao centro de cidade de médio porte localizada no interior do Estado de São Paulo. A professora há cinco anos está na docência na rede municipal e já lecionou em três escolas diferentes. O tempo de atuação da professora com salas de 5º ano é de dois anos. Ela é formada em Pedagogia e possui Especialização em Educação Especial Inclusiva.

A participação da professora foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Nas atividades de coleta de dados foram utilizadas fotocópias dos descritores de Língua Portuguesa publicados na matriz do SAEB (BRASIL, 2011). Nas entrevistas com a professora participante, fez-se uso de um gravador digital portátil e de roteiros previamente elaborados. Além disso, foram utilizados protocolos em versão impressa, para orientar as interações com a professora e a coleta de informação sobre os Tópicos e os descritores de Língua Portuguesa da Matriz do SAEB.

Todas as atividades de coleta de dados foram realizadas na biblioteca da escola municipal na qual a professora participante encontrava-se lotada.

Em termos do procedimento de recolha de dados adotado, foram apresentados para a professora exemplos de itens (questões) usualmente utilizados para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens preconizadas na matriz do SAEB. Foram apresentados 15 itens, em ordem definida por sorteio, sendo um item para cada descritor designado na matriz (BRASIL, 2011). Para cada item apresentado, a professora deveria indicar: a) o(s) descritor(es) do SAEB estimado como mais pertinente ou avaliado pelo item; e b) o(s) tópico(s) do SAEB abordado pela questão expressa no item. Para as duas estimativas, a professora possuía livre acesso a redação dos tópicos e dos descritores, impressos em folhas separadas, em ordem definida por sorteio, bem como o tempo que julgasse necessário para efetuar as estimativas.

DISCUSSÃO

A Tabela 1 apresenta as estimativas efetuadas pela professora participante sobre as correspondências entre exemplos de itens da Prova Brasil, tópicos e descritores da matriz do SAEB.

De um modo geral, os dados expressos na Tabela 1 atestam que, para os 15 itens apresentados, as estimativas efetuadas pela professora sobre as correspondências simultâneas entre o item e os respectivos tópicos e descritores foram distintas daquelas preconizadas na matriz do SAEB. Em outros termos, para nenhum dos 15 itens apresentados, a professora vinculou corretamente e de modo simultâneo o tópico e o descritor.

Tabela 1- Estimativas efetuadas pela Professora P1 sobre as correspondências entre exemplos de itens da Prova Brasil, tópicos e descritores da matriz do SAEB.

ITEM Prova Brasil	TÓPICO		DESCRITOR	
	MATRIZ/SAEB	ESTIMADO PELO PROFESSOR	MATRIZ/SAEB	ESTIMADO PELO PROFESSOR
1	1	1	D3	D1,D3
2	4	1	D2	D1,D3
3	5	1 e 2	D13	D13,D1,D5
4	3	3	D15	D1,D9,D15
5	6	1	D10	D10
6	1	2 e 1	D4	D5,D4
7	4	1	D8	D1
8	4	1	D12	D1
9	1	1	D11	D1,D11
10	1	1	D6	D1,D6
11	4	1	D7	D1

12	2	2	D9	D13,D5
13	1	2	D1	D1
14	2	1	D5	D1,D5
15	5	1 e 5	D14	D14,D4

Deste modo, foram registradas três categorias de correspondências entre, de um lado, cada item e o tópico e, de outro, cada item e o descritor: a) concordante; b) parcialmente concordante; e c) discordante. A Tabela 2 apresenta, pelas estimativas da professora, a distribuição dos itens com base em tais categorias de resultados.

Tabela 2- Indicação dos itens designados nas estimativas efetuadas pela professora quanto ao descritor e ao tópico aos quais os mesmos se referiam, considerando a Matriz do SAEB

Dimensões do SAEB	Concordante	Parcialmente concordante	Discordante
Descritor	5,13	1,3,4,6,9,10,14,15	2,7,8,11,12
Tópico	1,4,9,10,12	6,15	2,3,5,7,8,11,13,14

Fonte: Brasil (2011)

De acordo com os dados das Tabelas 1 e 2, ao vincular item com tópico, dentre as cinco estimativas concordantes com a matriz, para três itens (1, 9 e 10) a professora indicou corretamente o Tópico 1 e, em continuidade, vinculou também de modo concordante descritores que pertencem ao Tópico 1. Por sua vez, para os dois itens restantes (4 e 12), vinculados de modo concordante com os tópicos (3 e 2, respectivamente), as estimativas com os descritores foram parcialmente concordantes.

Nas estimativas de correspondências parcialmente concordantes entre item e tópico (itens 6 e 15) verificou-se que o Tópico 1 foi mencionado para os dois itens. De modo a atestar a predominância do Tópico 1 nas estimativas da professora, nas oito discordâncias registradas, em sete este tópico foi mencionado. Para as sete indicações não concordantes, em cinco estimativas o descritor indicado mostrou-se consistente com o tópico mencionado.

As dificuldades estiveram concentradas em vincular o tópico abordado com o item, sendo que as filiações entre tópicos e descritores mostraram-se mais consistentes. Assim, a professora vinculou o Item 7 com o Tópico 1, quando o previsto na matriz é que o Item 7 trata de temas relacionados com o Tópico 4. Contudo, tendo estimado o Tópico 1, embora discordante com a matriz que estabelece o Tópico 4, a professora vinculou um descritor consistente com o Tópico 1, a saber, o D1.

Contudo, análises que priorizam as estimativas dos descritores evidenciam dificuldades da professora para identificar especificidades dos mesmos em relação aos exemplos de itens. Assim, para os Itens 5 e 10, os descritores foram corretamente

designados, mas vinculados incorretamente com os respectivos tópicos. Para as oito ocorrências de concordância parcial, diante de seis itens, a professora vinculou D1 como pertinente para as aprendizagens avaliadas pelos mesmos.

De modo mais ampliado, dentre os 15 itens apresentados, a professora vinculou D1 como aprendizagem requisitada por 12 itens, sendo que, em contrapartida, não vinculou os descritores D2, D7, D8 e D12 com nenhum item.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados indicados nas Tabelas 1 e 2 salientam que, diante da necessidade de vincular itens com tópicos e com descritores, os saberes disciplinares e de currículo (NUNES, 2001; TARDIF, 2012) da professora participante sustentam discrepâncias com posicionamentos preconizados pela matriz do SAEB (BRASIL, 2011).

As discrepâncias documentadas acima evidenciam que dimensões na matriz do SAEB admitem interpretações distintas quando, ao professor, são garantidos o espaço e as condições adequadas para expressão de entendimentos de tais dimensões.

Assim, caracterizações das incidências de dimensões do SAEB nas atividades de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares nas unidades escolares devem, de modo prioritário, ampliar as condições de explicitação da compreensão que os professores da educação básica desenvolvem acerca de tais dimensões.

À título de exemplo, os dados acima discutidos evidenciaram que, na sua redação atual, a matriz do SAEB apresenta uma comprometedor falta de especificidade na designação das aprendizagens envolvidas no D1, bem como dos possíveis conteúdos envolvidos no Tópico 1.

Possivelmente as características de interpretação expressas nas Tabelas 1 e 2 e que configuram os saberes disciplinares e de currículo (NUNES, 2001; TARDIF, 2012) da professora participante podem apresentar implicações no momento que, profissionalmente tal professora planejar condições de ensino e de avaliação de aprendizagens. Ao considerar, de modo generalizado, que o Tópico 1 congrega um vasto número de temas, bem como que o D1 expressa a avaliação da mesma aprendizagem em diferentes contextos, tanto quanto que, de modo restritivo, não há condições de se avaliar as aprendizagens previstas nos D2, D7, D8 e D12, a

professora atesta importantes efeitos do contato com o SAEB que podem ser subestimados diante de metodologias estritamente documentais.

Os dados indicaram que as interpretações elaboradas pela professora estão distantes de uma mera cópia do material expresso na matriz do SAEB, como expressão do predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental. Em consonância com prognósticos de um modelo que assinala adesão restritiva da escola para com dimensões da política pública. Ademais, os resultados não indicam uma negação e desconhecimento das relações entre item, tópico e descritor, como poderia sugerir o prognóstico fundado no modelo da insubordinação para caracterizar incidências do SAEB na escola.

Diferentemente e de modo conclusivo, os resultados salientam dificuldades impostas na interpretação, pela professora, de dimensões relevantes da matriz do SAEB que devem ser objeto de investigações posteriores com o propósito de efetivamente contribuir para que a exposição aos sistemas de avaliação em larga escala possa favorecer de modo autêntico e emancipatório a melhor qualificação das condições de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil. Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB-INEP, 2011.
- CARVALHO, G.F. da S., MACEDO, M. do S. A. N. Avaliação Oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 37, n 3, p. 549-564, set./dez., 2011.
- FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.
- HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino Fundamental no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.25, p.3-21, 2002.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, A. P. De. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

*Jonas Fernandes¹
Elvira Cristina Martins Tassoni²*

INTRODUÇÃO

Trata-se de pesquisa envolvendo um levantamento bibliográfico de teses e dissertações no banco de dados da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), com o auxílio financeiro do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Teve como objetivo o rastreamento de pesquisas, no período de 2001 a 2011, que discutiram a formação de professores alfabetizadores no estado de São Paulo, tendo em vista a construção de um cenário a respeito dos impactos das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores nas práticas pedagógicas da sala de aula. O recorte temporal teve como referência o Programa de Formação de Professores Letra e Vida, idealizado em 1999, cujo material foi produzido em 2000 pelo Ministério da Educação (MEC) e proposto à formação continuada a partir de 2001.

Temos observado nas últimas três décadas um movimento intenso de elaboração de Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, em prol da qualidade da alfabetização. Neste ponto, nos remetemos a Nóvoa (2009), que condena a forma de produção de conhecimento voltada para a educação, no que se refere à voz do professor que raramente está presente – a não ser como objeto-investigado – enfrentando duras críticas sobre sua prática, onde os louros são relegados aos investigadores por desvelar a situação vivida dia a dia em sala de aula, excluindo o profissional da educação das discussões sobre sua própria prática.

Portanto, este artigo tem como objetivo identificar de que forma as investigações realizadas no estado de São Paulo vêm discutindo as influências das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Assim, foi possível inventariar as pesquisas realizadas no referido período que tinham por objetivo discutir a formação continuada de professores, sob o ponto de vista dos mesmos.

¹E-mail para contato: jonas.f@puc-campinas.edu.br,

²cristinatassoni@puc-campinas.edu.br. PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

CAMINHOS PERCORRIDOS

Este trabalho adotou como técnica de análise e interpretação dos dados a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) seguindo três fases: (1) a pré-análise, que consistiu em um levantamento inicial das pesquisas por meio dos descritores: “Programa Ler e Escrever”, “Formação de professores alfabetizadores”, “Formação continuada de professores alfabetizadores” e “Letra e Vida”, onde, ainda nessa fase, a leitura dos resumos das pesquisas selecionadas delimitou o *corpus* da investigação, separando as pesquisas por estado onde cada uma foi realizada, podendo identificar as que foram realizadas no estado de São Paulo. Intencionalmente, optamos por usar dois descritores que nomeiam dois programas de formação do estado em questão; (2) a exploração do material coletado, que se caracterizou por um estudo aprofundado a partir da leitura dos resumos dos trabalhos com foco no estado de São Paulo, para categorização das informações; (3) e, o tratamento das informações, que nos permitiu trabalhar com 43 pesquisas com foco no estado de São Paulo, divididas entre 7 pesquisas bibliográficas e 36 de campo. Para atender aos objetivos deste estudo – com relação às pesquisas de campo, buscamos identificar os sujeitos citados em seus resumos, a fim de saber quais eram eles e de que forma participavam das pesquisas.

Em nosso trabalho, destacamos 23 pesquisas³ que deram ênfase ao professor como sujeito, mas, conseguimos apenas 15⁴ trabalhos na íntegra. O que nos interessava particularmente era investigar o quanto cada uma delas explorava as influências dos Programas de Formação de Professores Alfabetizadores nas práticas dos professores.

A problemática que se levantou para nortear as buscas nas pesquisas selecionadas foi: até que ponto os programas de formação continuada transformariam as práticas dos professores? Percebemos uma tendência das pesquisas em buscar as concepções teóricas que norteiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em sala de aula e, conseqüentemente, fazer a articulação entre essas concepções e as influências dos programas de formação continuada, oferecidos pelas políticas públicas.

Os trabalhos também apontam antigos e persistentes problemas como: o pouco número de vagas oferecidas para a formação continuada; o formato com insuficiente

³Calil (2008), Castelhana (2008), Chaves (2009), Colus (2006), Danaga (2005), Hernandez (2008), Luna (2008), Macedo (2008), Meira (2004), Molinari (2010), Oliveira (2009), Pedrino (2009), Peggion (2006), Pereira (2005), Perez (2002), Rigolon (2007), Ruiz (2009), Sarto (2004), Silva (2008 e 2010), Storniolo (2006), Teixeira (2010), Tempesta (2009).

⁴Hernandes (2008), Molinari (2010), Ruiz (2009), Oliveira (2009), Meira (2004), Silva (2008), Teixeira (2010), Rigolon (2007), Calil (2008), Pedrino (2009), Tempesta (2009), Storniolo (2006), Sarto (2004), Danaga (2005), Luna (2008).

carga horária dos cursos e a jornada de trabalho que chega a ser cansativa e sem possibilidade de se parar para refletir sobre as práticas pedagógicas.

Assim, como subsídio para a elaboração de programas de formação de professores alfabetizadores que venham ao encontro das inquietações do professorado, destacamos uma das pesquisas selecionadas (MEIRA, 2004) que apontou para a necessidade de se melhorar a avaliação como retorno aos idealizadores dos programas de formação continuada, para que estes busquem novas estruturas a fim de dar maiores subsídios aos cursistas e professores formadores.

De fato, a maioria das 15 pesquisas às quais conseguimos acesso, busca mostrar a necessidade de espaços de diálogo entre os professores para que esses reflitam sobre suas práticas pedagógicas e que não fiquem encerrados às ações solitárias de sala de aula. Damesma forma, percebemos um avanço em relação às análises acadêmicas de dissertações e teses para a abertura de vozes que insistem (e devem) ser ouvidas e não apenas julgadas.

Esses trabalhos mostram as influências decorrentes de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais; de valores advindos da prática social, como expressa Lelis (2008) ao fazer referência às relações sociais inscritas em matrizes que exprimem valores e atitudes da cultura do professorado como campo.

Atualmente, estamos a ver uma necessidade de capacitação e atualização do professor como ser humano em formação continuada. Assim, reflete-se em políticas públicas alguns programas, especificamente para a alfabetização e instrumentalização por meio de diferentes teorias que surgem no horizonte pedagógico.

Segundo as pesquisas, os programas de formação continuada funcionam (e devem funcionar) como espaços de reflexão que são desejáveis e necessários enquanto políticas públicas, assim como a necessidade da parceria entre escola e universidade.

DISCUSSÃO

As 15 pesquisas que têm como sujeito os professores alfabetizadores, trataram, de forma geral, dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores e a identificação, apropriação e transformação das práticas pedagógicas de sala de aula por parte desses cursistas. Exploraram como esses programas contribuem e influenciam as práticas dos professores alfabetizadores, os recursos disponibilizados para os mesmos e as escolhas didáticas frente à problemática do cotidiano escolar.

No âmbito das pesquisas 23 de campo e seus resumos, percebemos uma tendência em buscar as concepções teóricas que norteiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em sala de aula e, conseqüentemente, fazer a ligação entre essas concepções e as influências dos programas de formação continuada, oferecidos pelas políticas públicas.

A pesquisa de Perez (2002) lançou mão de narrativas autobiográficas, o que já mostra, de início, uma forte tendência a considerar os dizeres do professor-alfabetizador sobre sua prática docente, tendo como foco a construção da identidade profissional por parte dos professores, ouvindo-os sobre suas experiências.

A pesquisa realizada por Colus (2006), em particular, se relacionou às representações de professores alfabetizadores sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O autor, realça em seus resultados uma tentativa por parte dos professores de deslocar as dificuldades para fora da escola e desta estar em busca alunos homogêneos, sem enfrentamento de obstáculos.

Dois pesquisas (PEGGION, 2006; SILVA, 2010) abordaram o ensino de matemática, sendo que Peggion (2006) tratou deste ensino em sua aplicação em sala de aula para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), explorando a formação inicial e continuada do professor. Já Silva (2010) discutiu a apropriação de saberes teórico-práticos na formação continuada por parte de professores para uma alfabetização escolar cotidiana, levando em conta as narrativas dos mesmos, explorando o ensino de matemática para alunos cegos. Interessante destacar que tal pesquisa somente mencionou o ensino de matemática para alunos cegos apenas no título, não estendendo ao resumo.

A pesquisa de Sarto (2004) teve como sujeito alunas de licenciatura do curso de Pedagogia, investigando a formação inicial e a relação teoria e prática.

Apenas uma pesquisa abordou a questão da avaliação (RUIZ, 2009), discutindo sobre como avaliar o aluno que está sendo alfabetizado. Tal pesquisa não deixa de abordar das práticas de sala de aula e da formação docente frente às políticas públicas. Mas, de fato, o interesse se dá, em linhas gerais, sobre o efeito da relação conteúdo-sujeito, entendendo-se por sujeito o professor alfabetizador, que será o mediador na aprendizagem de sua prática de sala de aula.

Levando em consideração que os professores formadores de programas de formação continuada, os materiais e as práticas de sala de aula não se apresentam de forma isolada. Uma imagem relacional pôde ser criada para representar o processo de significação e ressignificação dos sujeitos envolvidos, em uma espécie de

triangulação, por meio de conflitos e transformações no meio educacional, como mostra a figura a seguir:

Figura 1- Imagem relacional entre professor alfabetizador, formadores de professores e influências nas práticas de sala de aula.



Esta triangulação é resultado deste trabalho, uma vez que revela, não uma mudança linear e clara das influências dos programas de formação continuada nos sujeitos envolvidos, mas uma transformação em espiral, onde os sujeitos e suas significações devem ser levados em conta para a intenção de se perceber as transformações no campo da ação pedagógica.

Evidenciamos que as mudanças nas práticas pedagógicas podem se dar de acordo com a reflexão do professor alfabetizador por meio de discussões levantadas em aulas propostas pelos programas de formação continuada. Devemos também levar em consideração as condições de trabalho dos professores, um programa de formação continuada pode ser de extrema importância para que dialoguem entre os pares e o professor formador; que seja retirado de uma rotina de jornada dupla, da mecanização das atividades, pondo-se em um meio para refletir e discutir suas próprias práticas com os demais.

Das pesquisas de campo, destacamos Celegatto (2008), que nos mostra que os sujeitos do meio educacional têm uma visão de que um programa de formação continuada de professores alfabetizadores gera mudanças nas práticas docentes, a fim de promover alterações relativas ao aprendizado de leitura e escrita e a ressignificação dos sujeitos envolvidos. Isso mostra essa diversificação nas significações que cada sujeito imprime, não recebendo passivamente os conteúdos do programa, e aponta para a necessidade desses programas governamentais

considerarem os saberes docentes e a construção coletiva como responsabilidade de todos.

Também destacamos Camacho (2010), quando ressalta que o referencial do Programa Ler e Escrever, - que se faz como política pública do estado de São Paulo, - é fundamentado no construtivismo, teoria que faz parte dos documentos institucionais há mais de 25 anos, embora as entrevistas com os professores tenham apontado que os mesmos acreditam que o programa traz ideias novas.

Reforçamos, assim, o movimento de significações levantado pelas pesquisas em seus resumos de que, mesmo trazendo uma ideia já difundida dentre os profissionais da educação, essa traz coisas novas no sentido de percepção individual e mesmo coletiva, de construção de saberes à prática docente.

Este movimento está de acordo com o acontecer histórico vivido pelo país nas últimas décadas, onde a relação ensino-aprendizagem é tomada como foco e o professor volta ao centro dos debates, deixando de ser mero facilitador, passando a ser o mediador entre o aluno e o conteúdo. Rememorando Nóvoa (2009), que critica as pesquisas acadêmicas por ignorar a voz do professor, o que podemos aferir é que, de fato, os professores e suas práticas voltaram ao foco das discussões, mas, há a necessidade de se tomar cuidado com outras formas de excluir os professores, responsabilizando-os pelos problemas que emergem da sala de aula, sem levar em consideração um movimento mais amplo de influências diretas ou indiretas.

CONSIDERAÇÕES

A partir do levantamento realizado, não podemos inferir que os professores e seus saberes docentes influenciam a reestruturação dos fundamentos dos programas de formação continuada. Essa é uma hipótese que cabe levar para futuras análises, aprofundando-se no campo delimitado de pesquisas com o foco em tal formação e nas práticas pedagógicas, a fim de aperfeiçoar o cenário proposto de significações dos sujeitos do meio educacional.

Mas, destacamos que, em meio às impressões dos sujeitos, há sempre uma transformação, às vezes muito lenta e quase imperceptível, de mudança nas práticas, de significação dos materiais e dos fundamentos teórico-metodológicos, no âmbito das relações sujeito-sujeito, e das relações dos sujeitos com o fenômeno educacional. Na prática do professor, retomamos Mortatti (2010) que nos diz que os métodos nunca são aplicações puras nas práticas alfabetizadoras. Isso nos ajuda a entender o campo da ação pedagógica não como um campo ideal, mas de tensões e transformações.

A literatura dos últimos anos (tanto nacional quanto internacional) vem

denunciando as falhas da educação, a omissão do Estado e as limitações das práticas dos profissionais da educação. É uma chuva de denúncias que distorcem nossa capacidade de se aprofundar nos significados que os próprios profissionais dão às suas práticas, ao fenômeno educativo, nos colocando em um discurso altamente falacioso e superficial. Lelis (2008) levanta questões como a experiência dos mestres que não são levadas em conta nessa literatura, onde os processos dinâmicos e a diversidade de significações das práticas escolares são abafados. Junta-se a tudo isso a identidade do professor, sua construção histórica, a imposição vertical e abstracionista de padrões modelares do mesmo.

Lelis (2008) destaca a “pluralidade de significações”, aspecto que esta pesquisa se propôs a retomar em seus resultados. Portanto, o professor deve ser ouvido e suas experiências advindas das práticas de sala de aula devem ser consideradas, gerando, assim, uma formação continuada de qualidade capaz de diagnosticar e produzir conhecimentos sobre suas práticas. Para tanto, é preciso tomar cuidado com a formação inicial aligeirada, sem aprofundamento, dicotômica, que isola os polos de formação do profissional (demasiadamente específicos e não-integrativos).

Além do mais, é preciso deixar um quê de dúvida sobre as próprias práticas acadêmicas de formação de professores e de pesquisa, não criticando os trabalhos que são feitos: das pesquisas e literaturas produzidas sobre o campo da educação, mas recobrar-nos o caráter transformador, de desvelamento e de produção de conhecimentos; trazer a universidade de volta ao chão, conectá-la aos demais campos, sem perder seu viés conquistado através dos tempos de formação geral e de reduto de conhecimento. É um novo desafio sobre o qual devemos nos debruçar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Documento de Apresentação**. Programa Letra e Vida. São Paulo: Ministério da Educação, 2003.

CALIL, Rosana. **No olho do furacão**: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos: a experiência do programa “Letra e Vida” em Piracicaba. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Educação. Americana - SP, 2008.

CAMACHO, Priscila Vita. **Um estudo sobre o “Programa Ler e Escrever” da Rede Pública do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

CASTELHANO, Valdete Julio de Carvalho. **Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o programa letra e vida**. Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação, Arte e História da Cultura. 2008.

CELEGATTO, Conceição Aparecida. **Formação em serviço**: significado do "Programa Ler e Escrever" numa escola municipal de ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2008.

CHAVES, Francine Silva. **Alfabetização e Letramento, Desenvolvimento e Aprendizagem**: percepções e concepções de professores participantes do Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação – SP. Universidade São Marcos – Psicologia. 2009.

COLUS, Fátima Aparecida Maglio. **Construção Social de Dificuldades de Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda – Educação. 2006.

DANAGA, Nilce Helene Poiatti. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada**: o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans) formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem. 249 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2005.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores**: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília. Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUNA, Tânica Souza de. **Curso de capacitação para professores do ciclo I na área de língua portuguesa**: teorias e práticas de aprendizagem. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Língua Portuguesa. São Paulo, 2008.

MACEDO, Nilza Isaac de. **A transformação do professor alfabetizador em seu processo de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Fieo - Psicologia Educacional. 2008.

MEIRA, Sônia Regina. **Formação do professor alfabetizador pelo PROFA**: avaliação do programa. (230p.). Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Izaura dos Santos Trevisan de. **Os recursos midiáticos para a formação continuada de professores alfabetizadores**: o programa Letra e Vida. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Marília. Comunicação. Marília – SP, 2009.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras**: construção de saberes docentes. Universidade Federal de São Carlos – Educação. 2009.

- PEGGION, Penelope Priscila. **Educação escolar de jovens e adultos e educação matemática: desafios para a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De São Paulo, 2006.
- PEREIRA, Zildene Francisca. **O Ensinar-Aprender na trajetória de formação de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2005.
- PEREZ, Carmen Lucia Vidal. **Vozes, palavras, textos.** As narrativas autobiográficas na formação de professores-alfabetizadores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2002.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 17. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação, Psicologia da Educação. São Paulo, 2007.
- RUIZ, Roseli da Silva Cordeiro. **Alfabetização e Alfabetização: um intertexto.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.
- SARTO, Sandra Regina. **A Formação de Professores para a Alfabetização e o Letramento.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Educação. 2004.
- SILVA, Juliana Rocha. **O ensino de matemática para alunos cegos: o olhar de uma Professora.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação, Arte e História da Cultura. 2010.
- SILVA, Sheilla André Carlos da. **Produção de texto na sala de aula: encontros e desencontros com o Letra e Vida.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Letras. São Paulo, 2008.
- STORNILO, Juliana Pereira de Albuquerque. **A relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimento durante a formação inicial de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba – Educação. 2006.
- TEIXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. **PROFA: olhares de professores alfabetizadores.** 92 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Educação, Arte e História da cultura. São Paulo, 2010.
- TEMPESTA, Maria Cristina da Silva. **Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL ENTRE 1988 E 2010

*Lana Ferreira de Lima¹
Rosemary Dore²
Virgínio Isidro Martins Sá³*

INTRODUÇÃO.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência (PD).

O vínculo da concepção de inclusão à PD não quer dizer que a inclusão esteja restrita somente a este segmento social. No conceito de inclusão, encontram-se todas as pessoas, independentemente de suas condições e diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e étnicas. Assim, no âmbito da inclusão educacional, também as crianças originárias de culturas nômades, que vivem nas ruas, que não são assistidas por nenhum programa social, que são negras, devem ser acolhidas no espaço escolar. O foco específico na PD, neste estudo, deve-se ao fato de ser uma área em que permanecem muitos desafios e dilemas, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

O objetivo da presente pesquisa foi o de analisar as relações entre os princípios de inclusão social e educacional e as metas atribuídas pelo Governo brasileiro aos cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica, e com a função social da escola brasileira, no período de 1988 a 2010.

A metodologia adotada foi o estudo da legislação educacional e de documentos oficiais, de âmbito internacional e nacional, particularmente, aqueles direcionados à formação de professores. No que diz respeito à inclusão educacional, o foco foi dado às PD.

Os debates e as políticas educacionais, na atualidade, têm privilegiado temas que representam novos desafios para a formação de professores, tais como, por exemplo, «inclusão», «diversidade», «diferença», «justiça», «cidadania» e «direitos

¹ Professora do Curso de Educação Física – Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão - CAPES – Brasil – e-mail: lanaf12002@hotmail.com.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga-Portugal.

humanos». Assim, a formação de professores, especialmente a partir dos anos oitenta, tornou-se o principal ponto de pauta de seminários, congressos, conferências, publicações, propagandas governamentais, políticas públicas de educação, ganhando espaços sempre mais significativos junto a organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) (GÓMEZ, 1995; FELDMANN, 2009).

Nesse quadro, muitos países constituíram comissões com vistas, não só a discutir, mas também a elaborar propostas de reforma para os anacrônicos e insatisfatórios cursos e Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela formação de professores. Além disso, tinham também como objetivo responder à demanda de inclusão de PD na escola regular, um direito legal e constitucional que não tem sido atendido.

Historicamente, as PD têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação, e até mesmo de exclusão, tanto na sociedade como também nos sistemas de ensino. A exclusão das PD do acesso a serviços (saúde, habitação, alimentação, trabalho, por exemplo) que lhes garantam condições dignas de vida tem origens remotas, relacionadas ao contexto da organização econômica, social, política e cultural de cada sociedade, bem como ao conceito de homem e de educação que historicamente se transforma.

O desconhecimento sobre as deficiências foi um dos aspectos que mais fortemente contribuiu para que as pessoas com algum tipo de deficiência, e assim por serem diferentes, fossem ignoradas e marginalizadas dos diferentes espaços sociais (MAZZOTTA, 2003). Devido aos estereótipos e preconceitos com que as PD são tratadas, elas carregam consigo o estigma da incapacidade seja de ordem física, mental ou mesmo sensorial. Por isso, têm sido condenadas a conviverem com muitas dificuldades, e às vezes à impossibilidade, de ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A mudança no que diz respeito ao *locus* em que deve ser realizada a educação da PD ocorre principalmente a partir da aprovação de diversos documentos internacionais, de forma mais específica a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que reafirmam os direitos à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Especificamente em relação ao conceito de «inclusão», destaca-se o debate das políticas sociais a partir dos anos noventa do século passado. Em suas diferentes

expressões (social, educacional, econômica, entre outras), a ideia de «inclusão» aparece acompanhada de uma aura de «inovação», «transformação», «mudança» «revolução». É como algo que poderia levar a superar a ordem social dominante e a dar respostas para a exclusão aí existente por meio da inserção de todos os indivíduos numa sociedade em que a diversidade teria deixado de ser uma exceção.

É nessa perspectiva que, ao final do século vinte, a UNESCO assume como sua prioridade promover discussões sobre a necessidade de universalizar a Educação Básica de qualidade e criar uma política de educação que desse a todas as crianças a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos.

Desse modo, nos documentos e declarações internacionais, aprovados a partir da década de noventa do século vinte, os governos dos diferentes países são conclamados a dar prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos. O foco é a Educação Básica, tendo em vista atender a todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

As novas exigências atribuídas à Educação Básica requerem a adequada formação profissional de educadores, como passa a ser enfatizado nos documentos e declarações internacionais. Nestes são reconhecidas as dificuldades de implementar políticas de inclusão escolar, principalmente quando são considerados aspectos de ordem estrutural, bem como o preparo dos professores para lidar com a heterogeneidade de alunos que passam a ter acesso à escola.

Nesse contexto, a formação de professores para atender à política de inclusão na Educação Básica tornou-se uma das prioridades das agendas internacional e nacional. Organismos internacionais, como BM e UNESCO, chegaram a reconhecer a exigência de formar um profissional capaz de mobilizar seus conhecimentos com vistas a responder às necessidades e aos desafios impostos pela educação inclusiva. Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) reconhecem que a educação ofertada nas escolas apresenta graves deficiências. Assim, destacam a importância de assegurá-la como direito fundamental e universal, bem como salientam a necessidade de transformações nos sistemas de ensino, como também no perfil do professor. Entretanto, quais foram as condições apresentadas para concretizar esse direito com sucesso, de modo a que todas as crianças possam ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade?

A inclusão social é compreendida como um conjunto de meios e ações que visam a oferecer aos diferentes segmentos sociais o acesso a bens e serviços

(cultura, lazer, habitação, saúde, renda mínima, emprego, alimentação, educação) que lhes assegurem uma vida digna na sociedade, por meio da concretização de seus direitos, necessidades e potencialidades. É nessa perspectiva que a inclusão assume centralidade no mundo contemporâneo, sendo assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político. Nos diferentes países, as concepções de inclusão social e educacional têm sido adotadas como eixos norteadores das políticas públicas no âmbito da cultura, da política e de práticas inclusivas nos sistemas de ensino.

A dimensão legal, contudo, não assegura direitos, especialmente, numa realidade em que a educação da PD tem reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concede a esse segmento social em nossas políticas sociais. Desse modo, se a legislação fundamental já está dada, resta fazer cumpri-la. Incluir não se restringe apenas a inserir uma criança ou jovem com deficiência numa escola ou sala do ensino regular, conforme estabelecem as leis. É preciso que lhes seja assegurado, pelo menos, um ambiente adequado para recebê-los e profissionais qualificados e aptos a exercer tal função.

A formação de professores configura-se como a base para a inclusão das PD na Educação Básica, nível de ensino considerado prioritário pela Conferência de Jomtien (1990), no sentido de garantir a todas as pessoas, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA).

Esta é a justificativa para centrar este estudo na formação de professores para atuar na Educação Básica, junto aos alunos com deficiência. Apesar da existência de muitos estudos sobre a inclusão e a formação de professores, em nível nacional e internacional, as razões que levaram à rápida adoção de termos como «inclusão», «inclusão social e educacional», bem como sobre possibilidades de se concretizar a escola inclusiva, ainda não foram suficientemente esclarecidas. Além disso, o estudo de conceitos e princípios de «inclusão social e educacional», em seus aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, é fundamental à compreensão não só do que está implícito na inserção da criança e do jovem com deficiência na escola regular, como também nas metas e diretrizes para a formação inicial de professores.

A delimitação temporal deste estudo relaciona-se ao fato de que o movimento de inclusão educacional se inicia nos países desenvolvidos na segunda metade dos anos oitenta do século vinte, embora de forma incipiente. Toma impulso nos países subdesenvolvidos na década de noventa do século passado e se fortalece em todos os países nos primeiros dez anos do século XXI. A partir desse período, a

universalização da educação escolar de qualidade se torna uma exigência não só política, mas também econômica e social para as sociedades democráticas.

Outro aspecto considerado na delimitação temporal diz respeito ao fato de que, no cenário brasileiro, a marca principal do ano de 1988 foi a promulgação da atual Constituição Federal, também conhecida como a “Constituição Cidadã”. Foi a sétima Carta Magna aprovada no país, desde a Independência (1822), e é considerada não só um divisor de águas entre a ditadura e a democracia, como também a mais completa, principalmente, no sentido de garantir os direitos à cidadania e a proteção dos interesses do povo brasileiro contra o arbítrio e o autoritarismo – adotando como cláusulas constituintes da Lei os princípios da igualdade, da liberdade e da justiça, e a alternância de poder. Tornou-se, desse modo, a base para a criação de um novo Brasil, de oportunidade e justiça social para todos.

Já o ano de 2010, marca o cenário brasileiro, com o término do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o qual, durante os oito anos de mandato, construiu e deixou para o país um inegável legado econômico, social, cultural, político e diplomático. Embora não tenha representado uma quebra radical das estruturas de poder que encontrou no país, as tentativas de responder a demandas dos segmentos sociais subalternos implicaram muitas tensões durante seu governo, o qual promoveu inúmeros programas sociais, tais como o «Programa Fome Zero» e «Programa Universidade para Todos» (PROUNI).

Considerando que o termo «inclusão» evoca o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas e do valor de todas as culturas, o tema aqui discutido foi orientado pelas seguintes questões:

- Como compreender a emergência do conceito de inclusão no âmbito do Estado e da sociedade civil?
- Como compreender o ideário da inclusão numa sociedade marcada por processos de exclusão? É possível realizar a inclusão nessa sociedade?
- Como compreender o investimento, pela classe hegemônica, em programas de inclusão social e educacional direcionados para os segmentos da sociedade que historicamente estiveram excluídos do acesso a melhores condições de vida, como por exemplo, as PD?
- Como explicar o processo de democratização da escola num contexto caracterizado pelo conceito de inclusão como acolhimento e aceitação da diferença?

- A partir do conceito de hegemonia de Gramsci como poderíamos compreender as concepções de inclusão social e educacional, difundidas amplamente no campo da educação?
- Quais os empecilhos (objetivos e subjetivos) que inviabilizam a inclusão e quais os elementos que a viabilizam no contexto brasileiro?
- Quais são os desdobramentos, prioridades e compromissos associados às concepções de inclusão social e educacional, no que diz respeito às políticas públicas nacionais para a formação de professores da Educação Básica, formuladas e implementadas no Brasil, no período de 1988 a 2010?
- O ideário de inclusão social, em específico o de inclusão educacional, tem sido capaz de assegurar a todas as pessoas, em específico as PD, o acesso, a permanência e a terminalidade em uma educação de qualidade no Brasil?

A hipótese que norteou esta pesquisa foi a de que os princípios de inclusão educacional são incompatíveis com as metas dos cursos de formação docente e com a função social atribuída à escola brasileira, contribuindo para naturalizar as diferenças sociais e perpetuar as práticas de exclusão social e educacional.

A realização desta pesquisa teve o seguinte percurso de estudos:

- A) identificação do aparecimento das concepções de inclusão social e educacional, e dos princípios que as sustentam (inclusão, diversidade, equidade de oportunidades, diferença, igualdade de direitos e cidadania), nas políticas educacionais no período de 1988 a 2010;
- B) identificação da perspectiva histórico-filosófica que fundamenta as concepções de inclusão social e educacional que orientou a formação profissional de professores da Educação Básica, no período de 1988 a 2010;
- C) análise da concepção de inclusão social e educacional nas políticas públicas nacionais para a formação de professores da Educação Básica, no período de 1988 a 2010.

DISCUSSÃO DOS DADOS.

O percurso delineado na investigação possibilitou traçar um quadro que evidenciou que a concepção de inclusão, seja social ou educacional, procura prevalecer num contexto controverso no qual o fosso entre ricos e pobres continua aumentando e as instituições sociais se defrontam com novas questões de exclusão social em nível de cidadania, trabalho, saúde, alimentação, educação, trabalho, identidade.

Como afirmam Pochmann et al (2004) e Castel (2008) o atual modelo de desenvolvimento, além de manter velhos problemas, como as desigualdades, as injustiças e os bolsões de pobreza, também fomenta novas formas de marginalização e vulnerabilidade social (exclusão digital, violência urbana, desemprego e informalidade). Tal fato revela, no contexto atual, marcado pelos efeitos da globalização, da financeirização da economia mundial e das persistentes formas de exploração do trabalho pelo capital, a face perversa do modo de produção capitalista.

A leitura e análise dos documentos, num esforço de retomar o processo histórico que contribuiu para a emergência da concepção de inclusão social e educacional no cenário internacional e nacional, evidenciou que a participação/intervenção dos diferentes segmentos da sociedade (mulheres, negros, idosos, pessoas com deficiência, por exemplo), por meio dos movimentos sociais, nas decisões que o Estado toma, no âmbito das políticas sociais, contribuiu para o fortalecimento da sociedade civil, pois favoreceu formas de organização popular.

Ocorreu, nesse sentido, a eclosão de diferentes movimentos sociais que demandam mudanças sociais, em torno de uma questão ontológica do ser humano: a diversidade e a diferença.

Além disso, a luta dos diferentes movimentos sociais, entre eles o de PD, contribuiu para que os conceitos de diferença e deficiência, por exemplo, fossem ressignificados, passando a ser compreendidos como características da diversidade humana. Desse modo, reconhecer e atender as demandas dos diferentes segmentos sociais, principalmente no que diz respeito ao direito à educação, é essencialmente importante para que os direitos da PD possam ser efetivados no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso no percurso escolar.

Nesse sentido, é possível reconhecer que a concepção de inclusão social e educacional, presente na legislação que orienta as políticas públicas na área da Educação, demanda o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas educacionais, as quais vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das PD.

A análise das políticas, legislações e documentos oficiais feita nesta pesquisa, permitiu verificar a presença em todos eles dos mesmos discursos, demonstrando a existência de uma coerência entre as políticas internacionais e aquelas elaboradas no Brasil. Tal fato torna-se compreensível, na medida em que se observa que o discurso da inclusão está presente no contexto da reforma educacional, na qual estão sendo implementadas as políticas consoante com o projeto neoliberal.

Essas políticas, em sua maioria, estão expressas em documentos como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996), o PNE (2001) e o PDE (2007), e têm como fundamento a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), elaborada durante a Conferência de Jomtiem, e na qual os países signatários do documento, dentre eles o Brasil, proclamaram a educação como o “remédio” para todos os males. Esta ideia vem camuflada sob a capa de princípios humanitários, todavia os benefícios individuais e sociais da educação são medidos de acordo com a visão economicista dos organismos e instituições internacionais.

Quando lidos com mais atenção, os documentos vinculam discursivamente a relação entre educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual e enfatizam a necessidade de que os sistemas de educação e os programas educativos sejam organizados e implementados com a finalidade de atender à diversidade das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem singulares a cada pessoa.

Em todos os documentos é possível observar, portanto, o papel decisivo que é dado à educação nas estratégias de desenvolvimento a serem implementadas pelos diferentes países com o objetivo tanto de enfrentar o desafio da transformação produtiva com equidade, o que implicaria em significativas mudanças nos estilos tradicionais de ação educativa, com vistas a conseguir atender às demandas do modelo de desenvolvimento.

A concepção de «inclusão social» expressa um processo no qual os diferentes segmentos sociais marginalizados, participando e intervindo nas decisões tomadas pelo Estado, buscam em conjunto construir uma sociedade mais democrática, aspecto que permite considerar que os processos de inclusão não implicam na inserção passiva dos seres humanos numa realidade que já se encontra pronta e acabada, mas, sim, em movimentos e ações desenvolvidos por todas as pessoas na busca da transformação do contexto social em que se inserem.

A concepção de «inclusão educacional» subjaz a compreensão da educação como um “passaporte para a vida” que garante a possibilidade das pessoas participarem da construção do desenvolvimento social; como uma estratégia para reduzir tanto as desigualdades sociais quanto as educacionais. Assim, os sistemas educativos devem buscar desenvolver ações que promovam a valorização da diversidade, o respeito às necessidades educacionais de cada criança e jovem, para que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, de gênero e língua não se transformem em desigualdade de oportunidades. Portanto, em todos os documentos é

ênfâtizado a articulaçãõ da educaçãõ com as demandas econômicãs, sociais, políticãs e culturais de cada sociedade.

É possível inferir, com base nos documentos, que a concepçãõ de «inclusãõ educacional» tem uma dimensãõ que vai além da inserçãõ das PD no sistema regular de ensino, pois esse segmento social não se apresenta como o único ao qual, historicamente, tem sido negado o direito de estar inserido no processo educacional. O sistema regular de ensino no Brasil, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem fracassam na escola.

Assim, a base da «inclusãõ educacional» está na ideia de ensino de qualidade para todos e de diferenciaçãõ (como ponto de partida, e não a de uniformidade de objetivos a atingir no término do processo de escolarizaçãõ). Portanto, indica a necessidade de ruptura com o modelo tradicional de escola, pois ênfatiza a mudançã na cultura organizacional das instituições de ensino no que diz respeito a conteúdos, a tempos, a espaçõs e à formaçãõ de professores, passando ainda por ações como, por exemplo, apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem; formaçãõ de grupos de nível com percursos curriculares diversos; currículos específicos alternativos, com reforço de práticas; diferenciaçãõ de métodos de ensino dentro da aula regular; reorganizaçãõ das dinâmicas da sala de aula.

A melhoria da formaçãõ dos professores aparece em todos os documentos analisados como uma condiçãõ essencial e premente para a efetivaçãõ da inclusãõ educacional. É ênfatizado, praticamente em todos os documentos, o protagonismo desses profissionais para que se efetive uma mudançã educativa que consiga responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. O tema «formaçãõ de professores» se tornou, desse modo, nas últimas décadas, uma das principais prioridades das agendas internacional e nacional.

Contudo, é importante frisar, que as demandas que hoje sãõ apresentadas em relaçãõ à formaçãõ e ao desenvolvimento da prática do professor como condiçãõ primordial para o avanço da escolaridade de criançãs e jovens com deficiênciã, por exemplo, sãõ condições há muito consideradas importantes para o sucesso da prática pedagógica desses profissionais.

É importante considerar, entretanto, que a escola não se tornará inclusiva (ou democrática) pelo simples fato de ter ampliado o acesso ou porque passou a matricular alunos com deficiênciã e a inseri-los nas classes comuns. A escola tem uma funçãõ social importante, mesmo em condições adversas, que é a de possibilitar que

todos os cidadãos consigam se apropriar do saber. Para que cumpra tal função, alguns aspectos, que ainda se fazem presentes na realidade educacional brasileira, precisam ser superados, para que a escola atue efetivamente na perspectiva inclusiva, como por exemplo, a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Além desses aspectos, que acabam por dificultar uma efetiva implementação da perspectiva inclusiva na escola, deve ser considerado o processo de formação de professores que é considerado por pesquisadores como Glat e Ferreira (2003), Denari (2006) e Freitas (2006) como um elemento que ainda não tem conseguido atender às necessidades da escola inclusiva. Isto porque a formação inicial, ofertada na maioria das IES brasileira, ainda segue um modelo tradicional, desatualizado e inadequado para que possa suprir as necessidades da escola que atua na perspectiva inclusivista. Mesmo existindo uma legislação que afirma a necessidade de que no processo de formação desse profissional sejam garantidos conhecimentos acerca, por exemplo, da PD, ainda são poucos os cursos que inseriram em seus currículos conteúdos, disciplinas ou atividades que sobre o tema das pessoas com deficiência mesmo tendo ocorrido uma série de reformulações curriculares nesses cursos, após a aprovação da LDBEN de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos elementos que de certo modo dificultam efetivar a inclusão na sociedade, e, em específico na escola, ao se pensar se há ou não a possibilidade da instituição escolar (passando pelas instituições de ensino superior até as escolas de educação básica e secundária) pode ser inclusiva numa sociedade extremamente concentradora de riquezas que, por consequência, produz o desemprego, a miséria e a exclusão, é possível afirmar que não se pode esperar que a escola consiga sozinha, alcançar esse objetivo. Entretanto, compreendida como uma instituição democrática e um espaço de disputas políticas, ela tem o papel desenvolver ações que contribuam para uma mudança cultural na sociedade.

Além disso, há que se considerar que uma escola inclusiva numa sociedade excludente e desigual sempre haverá processos de discriminação e exclusão que estarão constantemente a ser refeitos. Porém, deve ser considerado que existem

campos de atuação que contam com certa autonomia e abertura para que os segmentos da sociedade reorientem, optem e façam política. No âmbito da sociedade e, especificamente, da Educação não existe nunca uma determinação, pois os processos sociais não são de determinação. Eles delimitam campos de ação e recursos, mas há opções para a construção de novos espaços de ação.

REFERÊNCIAS

- CARMO, A. A. do. **Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2006. 123p.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 611p.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.
- FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In:_____. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p.71-80.
- FREITAS, S.N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.
- GLAT, R.; FERREIRA, J.R. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Banco Mundial. Cnotinfor Portugal, 2003. 63p. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/projetos/pdf/glat4.pdf>> Acesso em: 05 set.2010.
- GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-115.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 244p.
- JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 243p.
- LYRA, A.; OLIVEIRA, E. **A infância pobre e estigmatizada na “Roda dos Expostos”**. Disponível em: <<http://www.portalcapemisa.com.br>>. Acesso em: 23 set. 2011.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 208p.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, p.15-33, 1995.
- POCHMANN, M. et al.(Orgs.). **Atlas da exclusão social: a exclusão no mundo**. São Paulo: Cortez. 2004. 229p. v. 4.
- TEZANI, T.C.R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 11, n.11, p. 55-74. 2008.

DISCURSO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NAS AULAS DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR GENERALISTA

*Silmara Sartoreto de Oliveira¹
Paula da Costa Van-Dal²
Nathaly Desirre Andreoli Chiari³*

INTRODUÇÃO

O tema sexualidade começou a ser abordado nos anos vinte e trinta do século XX, onde a maior preocupação da escola estava relacionada com a vida sexual dos alunos. Sendo que esse tema sempre foi abordado com extrema dificuldade, tanto pela sociedade quanto pelos professores. A escola, neste contexto, pode se mostrar um ambiente tanto liberal quanto conservador, dificultando abordagens de temas desta natureza. No entanto, nos anos de 1960 movimentos GLSs (Gays, Lésbicas e Travestis) tomou força no sentido de contrapor o governo ditatorial e os preconceitos éticos e raciais preconizados na época, produzindo discussões sobre o que a escola deveria ou não ensinar sobre o tema (CÉSAR, 2010).

O tema gênero e sexualidade foram surgindo nas escolas a partir da compreensão histórica e social do indivíduo, onde existe um padrão de conduta e de comportamentos diferenciados para homens e mulheres ditados pela sociedade. E, os movimentos feministas com cunho político, também, deram força a todas essas discussões (SILVEIRA, 2010).

A mesma Autora acima citada, ainda defende que além da família, o professor tem um papel importantíssimo na educação entre meninos e meninas. Por isso, deve ter acesso a informações atuais e que impeçam ações de preconceitos, sexismo e racismo, proporcionando então uma educação de qualidade a todos.

Para que possamos compreender melhor os passos trilhados nesta pesquisa, consideramos necessário inicialmente definir o conceito de gênero, dentre tantas definições encontradas na literatura. Vale ressaltar que a proposta é apresentar o conceito e ao mesmo tempo, nos tópicos a seguir, apontar o que mais se adequa a esta pesquisa. Para tanto, elucidamos que este trabalho visa em um primeiro momento analisar como os conteúdos gênero, diversidade e homofobia são vistos pelos futuros professores do ensino fundamental das séries iniciais.

¹Profª. Adj. Dep. Biologia Geral – CCB – UEL, Metodologia e Prática de Ensino, Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, silmara.sartoreto@uel.br

²Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura - UEL, Bolsita PIBID, paulavandal@hotmail.com

³Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura - UEL, Bolsita PIBID, nathalyandreoli@hotmail.com

CONCEITUANDO GÊNERO

De acordo com as diretrizes educacionais formuladas através dos movimentos feministas vivenciados no século XIX, o conceito gênero foi utilizado para definir o sexo biológico contrapondo os termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995 apud SILVEIRA, 2010).

Assim, a definição de gênero deriva da construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e sua definição sexual não deve ser pontuada pela anatomia dos seus corpos (SILVEIRA, 2010).

Com a intenção de pontuar as diferenças entre homens e mulheres não apenas pelas características físicas e biológicas, o termo gênero passa a ser utilizado para demarcar as construções socioculturais em que estão inseridos (LOURO, 1997; BRAGA, 2007 apud NOGUEIRA, FELIPE; TERUYA, 2008).

A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou mulher. O sexo é atribuído ao biológico enquanto gênero e é uma construção social e histórica do indivíduo. A noção de gênero aponta para dimensões entre as relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2007 apud NOGUEIRA, FELIPE; TERUYA, 2008).

Corroborando com as ideias de Henriques et al (2007), utilizaremos o termo gênero não se referindo somente a macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, nas suas diversas dinâmicas. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos constituição de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens do indivíduo.

Existe um padrão de conduta e de comportamentos diferenciados, que foram construídos social e historicamente, para meninos e meninas, homens e mulheres. Aos homens, cabe o papel de provedores de seus lares, agressivos, fortes. Às mulheres, o cuidado com o lar, com a reprodução, e com a educação de seus filhos e filhas. Esses padrões de comportamento pautam-se em argumentos biológicos que acabam por reproduzir desigualdades sociais relevantes entre os diferentes sexos (SILVEIRA, 2010).

Ao identificarmos e reproduzirmos atividades e adjetivos diferenciados para homens e mulheres, estamos construindo um gênero. Essa construção possui marcas culturais, pois depende da sociedade na qual estamos inseridos, tais como a família e

a escola, que tem um papel fundamental na luta contra o preconceito e a reprodução de desigualdades surgidas na sociedade (SILVEIRA, 2010).

Desde que nascemos somos ensinados a ser meninos ou meninas, conforme a decoração do quarto, as cores das roupas, os brinquedos e as brincadeiras. Todos esses fatores sociais constituem modos de pensar e de agir correspondente a cada gênero. Se o gênero é construído por relações sociais (família, escola, processos de socialização e mídia) podemos partir do pressuposto de que ele também pode ser reconstruído, desconstruído, questionado, modificado no sentido de buscar uma igualdade social entre homens e mulheres, do ponto de vista ao acesso aos direitos sociais, políticos e civis (SILVEIRA, 2010).

Quanto à orientação sexual, esta se refere à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada indivíduo. De modo simples, pode-se afirmar que o desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto, pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) (JESUS et al., 2006, apud HENRIQUES et al, 2007). Todas essas definições aparecem no plural para exemplificar que são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação onde a orientação sexual passa a ser um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo, um diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas. Essas práticas desestabilizam concepções heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas, que insistem em marcar o homossexualismo (HENRIQUES et al, 2007).

Portanto o termo orientação sexual surgiu para substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, reproduzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social (HENRIQUES et al, 2007).

Dada a multiplicidade e variação da sexualidade humana, não se pode afirmar que todos devam fazer alguma escolha mais natural ou normal, pior, melhor, superior ou inferior que outra (SOUSA FILHO, 2003 apud HENRIQUES et al, 2007).

Da mesma forma que não existe uma relação direta e única entre anatomia e gênero, também não existe entre gênero, identidade sexual e orientação sexual (NOGUEIRA, FELIPE; TERUYA, 2008).

Neste sentido, o termo identidade de gênero surge para dar referência à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008).

Em uma perspectiva histórica, podemos afirmar que o conceito de gênero menino e menina foram produzidos no interior das relações sociais e faz parte do nosso cotidiano, por isso, aprendemos a repeti-los e naturaliza-los. Vieira & Maciel (2008) define que o simples substantivo comum utilizado na variação entre o gênero, não só estabelece um acordo com a gramática da língua portuguesa, mas classifica os seres humanos como pertencentes ao sexo masculino ou ao sexo feminino. Essa diferença de matriz biológica é extensiva a todos os indivíduos da espécie humana (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008).

O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direito de todas as pessoas independente da sua opção ou predileção comportamental e sexual (HENRIQUES et al,2007).

Definido o conceito de gênero proposto para o referencial desta pesquisa, considera-se importante apresentar no tópico a seguir, como as diretrizes curriculares preconizam a didática deste tema na educação básica.

GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA: O QUE APONTAM AS DIRETRIZES CURRICULARES EDUCACIONAIS

De acordo com as diretrizes curriculares apresentadas pela SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), a disciplina de ciências deve trabalhar temas com impacto social, onde se inclui sexualidade. Sobre o tema gênero, conceituado neste trabalho, as diretrizes não tomam nenhum posicionamento específico e pontual, ou seja, os professores podem ou não trabalhar esse tema de acordo com suas próprias experiências e necessidades em sala de aula.

As diretrizes fomentam que no processo de ensino-aprendizagem, a construção de conceitos pelo estudante não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento de conceitos não sistematizados que traz de sua vida cotidiana. Esses conceitos são construídos de acordo com a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. É considerado mais que um simples hábito

mental, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário (PARANÁ, 2010).

O governo estadual possui vários programas que potencializam essas discussões. Existe um núcleo de gênero e diversidade sexual que disponibiliza um caderno contendo todos os dados necessários para uma efetiva transmissão de conhecimentos, sugerindo inclusive a maior participação dos pais e familiares na abordagem desse assunto e que está disponível aos professores da educação básica (DIGIOVANNI, 2009).

É comum entre os profissionais da área educacional um posicionamento de neutralidade sobre o tema. E isso pode ser justificado pela falta de conhecimento, por fatores sociais ou por esse tema ter o poder de influenciar na vida dos alunos causando um desconforto por parte dos professores em abordar assuntos relacionados.

No entanto, de acordo com Louro (1997) é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz.

A escola ao mesmo tempo é um local onde o conhecimento é disseminado, também pode ser produtora de desigualdades sociais. Nesse sentido, Furlani (2007) afirma que em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes transformando a diferença do outro em desigualdade social.

A Educação, a Pedagogia e o Currículo devem ser considerados campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e da hegemonia cultural (FURLANI, 2007).

O governo federal também expõe as suas proposições para melhorar a inserção desse tema nas escolas, do mesmo modo que o Governo do Estado do Paraná, através da distribuição de cadernos informativos.

Os temas abordados são gênero, sexualidade e diversidade sexual, também voltado para educadores e gestores educacionais. Estes são analisados do ponto de vista da inclusão social e da sustentabilidade por meio de uma educação de qualidade a todos. Para isso, pressupõe que: i) a qualidade só é possível se houver equidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar

a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional (HENRIQUES et al, 2007).

Esses cadernos informativos permitem ao Governo Federal um movimento de enraizamento e o aprofundamento teórico sobre as políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades na educação, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidaria (HENRIQUES et al, 2007).

Além das diretrizes curriculares, no tópico abaixo, consideramos importante apresentar ao leitor a relação estabelecida entre gênero e a disciplina de ciências, na qual o professor generalista também deverá abordar nas suas aulas no ensino fundamental das séries iniciais.

GÊNERO E ENSINO DE CIÊNCIAS: DE QUE ESTAMOS FALANDO

O tema em questão ainda enfrenta muita resistência ao ser abordado tanto em pesquisas na área da educação quanto dentro das atividades em sala de aula. Ainda hoje, as teorias para gênero e sexualidade são trabalhadas a partir de práticas pedagógicas, psicológicas, sociológicas essencialistas, que acabam convergindo para conclusões reducionistas e normatizadoras sobre os sujeitos do processo educacional.

Mesmo não sendo uma exclusividade dos Cursos de Ciências Biológicas o aprofundamento sobre esse tema, sabe-se que é competência desta área abordar conceitos relacionados, tais como Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). A delimitação entre esses conteúdos e um discurso moralizante em relação ao sexo não se mostra ao longo da carreira docente uma tarefa tão fácil quanto parece, ainda mais perante crianças e adolescentes (SOUZA; DINIS, 2010).

Esse assunto deve ser abordado por profissionais especializados, e que tenham o mínimo de informação para não cometer erros conceituais comuns. Pois, o tema gênero surge nas aulas de forma espontânea principalmente nas aulas de ciências, portanto o docente deve estar adequadamente preparado.

Gênero, diversidade e homofobia ainda enfrenta tabu religioso, o que deve ser tratado com extrema cautela dentro da sala de aula. Mesmo que a escola não seja considerada um local para profetizar religiões, é um ambiente de respeito com as diferenças. Além de considerar que as informações não são encontradas exclusivamente nestes contextos. Os alunos tem acesso a varias fontes e as famílias não são homogêneas para assim defenderem somente um determinado ponto de vista. Por isso o professor deve agir com muita cautela e neutralidade na discussão sobre o tema.

Por fim, convém ressaltar que a escola tem duas grandes tarefas: a alfabetização científica e a socialização das crianças e dos adolescentes. As políticas de promoção da diversidade sexual e da equidade de gênero não são políticas para minorias nas escolas. Em outras palavras, elas não são feitas apenas para os meninos afeminados ou mais sensíveis, para as meninas que gostam de outras meninas, para os meninos e as meninas que optam por modos transexuais. Existe uma vinculação clara entre o respeito à diferença sexual e de gênero e a qualidade na aprendizagem escolar, pois políticas de equidade promovem um ambiente escolar mais sadio para todos e todas, diminuindo preconceitos e situações de baixa autoestima que potencialmente podem afetar qualquer aluno, pois temos atributos pessoais que podem nos tornar alvo de estigma, gerando tensão social, que diminui as chances de rendimento escolar (SEFFNER, 2011).

- **Percurso metodológico**

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, segundo Gil (1991), não segue uma sequência rígida na coleta e análise dos dados onde no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, podem originar outros dados podendo também ser utilizada como uma pesquisa de caráter diagnóstico.

A pesquisa qualitativa se utiliza de um ambiente natural e tem o professor (pesquisador) como principal instrumento de coleta das informações. Os dados são descritivos e o processo se torna mais importante do que o produto, já que o significado que as pessoas atribuem as coisas deve ser levado em consideração pelo pesquisador e a análise dos dados deve ser indutiva (TRIVIÑOS, 1987 apud OLIVEIRA 2008).

O planejamento da pesquisa qualitativa pode ser alterado, negociado, entre o pesquisador e seus sujeitos ao longo de todo o processo. Porém, Gil (1991) define 9 fases para o seu desenvolvimento. São elas:

- 1) Fase exploratória: é a preparação para iniciar a pesquisa. O campo de coleta deve ser investigado, assim como o interesse dos sujeitos. Discussões devem ocorrer com os envolvidos na pesquisa;
- 2) Formulação do problema: como a pesquisa qualitativa não se restringe a solução de problemas práticos, este deve ser decidido com precisão;
- 3) Construção de hipóteses: devem ser claras e concisas, passíveis de investigação;
- 4) Realização do seminário: onde as diretrizes do trabalho são definidas com o apoio dos participantes;

- 5) Seleção da amostra: só ocorre quando os sujeitos estão em grande quantidade, assim estes devem ser selecionados;
- 6) Coleta de dados: nesse caso a entrevista é o método mais utilizado, no entanto, questionários também são aplicados no caso dos sujeitos não se sentirem a vontade com o primeiro método;
- 7) Análise e interpretação dos dados: podem ocorrer de duas maneiras. Seguindo os procedimentos clássicos de interpretação, ou analisando as discussões ao redor dos dados obtidos, de onde vão surgir as interpretações;
- 8) Elaboração do plano de ação: ocorre se o primeiro planejamento não acontecer de acordo com o esperado;
- 9) Divulgação dos resultados: é a validação dos dados científicos, os quais serão apresentados em eventos e/ou formalizados como pesquisa. Comumente confundido com elaboração do plano, o que não é verdadeiro.

- **Local e sujeitos da pesquisa**

Uma das atividades desenvolvidas nesta pesquisa e que será foco de análise e discussão para este trabalho, fora realizada através de uma oficina oferecida à 15 professores de um curso de graduação em pedagogia em formação inicial. Esses professores estão cursando o segundo semestre de do referido curso superior em um Município do interior do estado do Paraná.

Vale ressaltar que a atividade foi realizada com a apresentação dos objetivos propostos por esta pesquisa, assim como com o consentimento dos alunos e responsáveis pelo curso e pela faculdade, não gerando assim quaisquer tipos de prejuízo e/ou constrangimento aos participantes.

- **Atividade proposta**

As alunas foram divididas em dois grupos (Grupo I e Grupo II).

- Grupo I: 6 alunas. Foi escolhido e apresentado um trecho de uma novela da Rede Globo, disponibilizado gratuitamente no site “youtube”. Nesse vídeo o tema gênero se encontra explícito em uma demonstração de uma cena de homossexualidade.
- Grupo II: 9 alunas. Um outro trecho de uma outra novela também foi escolhido e disponibilizado da mesma forma. Porém, nesse vídeo, o tema esta implícito, apresentando um momento de ciúme e machismo, versando sobre gênero e o papel dos indivíduos na sociedade.

Após assistirem ao vídeo, em turmas separadas, os alunos devem responder à uma questão de pesquisa, se utilizando de seus conhecimentos sobre o tema em questão.

Responderam a seguinte questão:

“O vídeo apresentado traz alguns assuntos polêmicos sobre gênero na sociedade, que reflete diretamente na formação do indivíduo. Você como educadora e formadora de opiniões, como definiria gênero no ensino de ciências?”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação e análise dos resultados, optamos por elencar tópicos de análise sobre o tema para os dois grupos.

No grupo I, que abordou o tema é homossexualidade, os itens a serem analisados foram: conhecimento ou não sobre o tema e relação do tema com as ciências.

TÓPICOS DE ANÁLISE SOBRE O CONTEÚDO – GRUPO I

- **Conhecimento ou não sobre o tema**

Dentre os 6 alunos que participaram desta pesquisa, todos conseguiram identificar o tema homossexualidade no vídeo, conforme a atividade havia proposto. Somente um aluno confunde esse termo com “sexualidade”. Além disso, o mesmo Professor D remete á indícios de uma relação do tema com o desrespeito sofrido pela sociedade, conforme podemos verificar no trecho abaixo:.

Professor D - “Hoje em dia a sexualidade no mundo está muito comum, ninguém tem mais respeito com ninguém..”

O professor B relaciona gênero com homossexualidade, conforme podemos identificar no trecho a seguir.

Professor B -“Atualmente está cada vez mais comum esse gênero na sociedade”.

Todos os professores mencionam que a homossexualidade é um tema muito atual na sociedade, assim como o preconceito e a discriminação. Porém, esses dois últimos não devem existir, já que defendem o direito de todos os indivíduos de ir e vir e de se relacionar com quaisquer indivíduos. Verificamos estas afirmações nos trechos a seguir.

Professor B - "... pois cada um é livre para fazer o que quiser e a sociedade não pode discriminar. Temos que conviver com as diferenças, como os homossexuais..."

Professor A - "Atualmente está mais comum a relação homossexual, mas ainda, infelizmente, não estamos preparados para aceitar. O preconceito ainda existe".

Professor C - "Hoje nós devemos respeitar as diferenças, os sentimentos alheios, sendo cada vez mais comum na sociedade. Mas não estamos totalmente preparados para essas situações de homossexualidade".

- **Relação do tema com as ciências**

Sobre o tópico de análise acima mencionado, nenhum professor consegue relacionar o tema, homossexualidade, com o ensino de ciências. Como podemos observar no trecho abaixo:

Professor A - "Na verdade não entendi a pergunta, e não sei o que é gênero nas ciências..."

No Grupo II, o tema a ser abordado se refere à gênero com enfoque nas relações sociais dos indivíduos. Os itens a serem analisados foram os mesmos.

TÓPICOS DE ANÁLISE SOBRE O CONTEÚDO – GRUPO II

- **Conhecimento ou não sobre o tema**

Neste tópico de análise, apenas o Professor B conseguiu identificar traços de machismo como forma de comportamento padrão da época e que podemos identificar no trecho a seguir.

Professor B - "Em minha opinião, a traição naquela época era coisa de outro mundo. As mulheres não podiam trair de forma alguma. "

Para o desenvolvimento desta atividade, três professores não conseguiram compreender a pergunta.

Professor E - "Na verdade não entendi a pergunta, e nem qual a relação com as ciências. "

Professor F - "Não entendi a pergunta, e nem o que tem a ver com ciências. "

Professor I - "Não entendi a pergunta e não sei o que é gênero. "

Além desse dado importante, identificamos que dos 9 professores que participaram desta atividade, 4 citaram termos que não tinham relação com o tema aqui proposto tais como: traição, violência, comportamento extremo e vingança.

Professor G - "Eu acho que nessa situação o comportamento das pessoas chegou ao extremo, mas não podemos julgar. "

Professor H - "Há violência e vingança. E isso gera atitudes violentas.."

Professor D - "Trata de violência, traição. "

- **Relação do tema com as ciências**

No que se refere a relação do tema gênero com as ciências, apenas um professor identifica esta relação com o ensino de ciências, mas não pontua e versa sobre essa relação com o tema principal, gênero.

Professor A - "... No meu ver o vídeo pode ser relacionar com as ciências no modo da reprodução humana. "

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados verificamos que os professores não conseguem conceituar gênero e na maioria das vezes confundem com temas semelhantes, atribuindo todos os padrões de comportamento ao mesmo como forma de conceituar gênero.

A maioria não consegue identificar o tema nos vídeos e distorcem as informações de forma implícita ou explícita, citando fatos como a violência ou a traição.

O despreparo da sociedade no convívio com indivíduos homossexuais está explícito nos dados, porém os professores afirmam que este fato deve ser trabalho e o preconceito extinto, não apontando caminhos, situações ou ações para que isso de fato aconteça.

Diante do exposto, verificamos que os futuros professores das séries iniciais de formação generalista não apresentam informações suficientes para argumentar, discutir, trabalhar e ensinar assuntos relacionados à gênero, diversidade e homofobia nas escolas, não atendendo assim as tentativas dos governos estaduais e federais na inserção deste tema nas diretrizes curriculares nacionais.

REFERENCIAS

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual**. 2010. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_genero_diversidade.pdf. Acesso em: 17 ago. 2012.

DIGIOVANNI, A. M. P. **A sexualidade na rede estadual de ensino**. In: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Sexualidade. Curitiba: SEED – Pr., 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf Acesso em: 17ago.2012.

FURLANI, J. **Gêneros e sexualidades no discurso religioso: um exercício desconstrutivo para Educação Sexual**. 2007. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/55489362/Generos-e-Sexual-Ida-Des-Jimena-Furlani> Acesso em: 17 ago.2012.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- HENRIQUES, R. et al, **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Caderno Secad, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.
- LOURO, L. G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes 1997,
- NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. **Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar**, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em: 18 maio 2012.
- OLIVEIRA, S. S.; **Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço**. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2008, 204 p.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**, 2010. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf Acesso em: em 17 ago. 2012.
- RODRIGUES, E., ROSIN, S. M.(Orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá – Pr. EDUEM. 2007,
- SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2011, v.19, n.2, p. 561-572. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago.2012.
- SILVEIRA, V. T. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual** da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010 p. 8 e 20 a 29. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_genero_diversidade.pdf. Acesso em: 18 maio 2012.
- SOUSA FILHO, Alípio de. **Homossexualidade e Preconceito**. 2003. Disponível em: <[http:// www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/262050.shtml](http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/262050.shtml)>. Acesso em: 18 abr. 2012
- SOUZA, L. C. A.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Pro-Posições**. 2010, v.21, n.3, p. 119-134 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago.2012.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

DESAFIOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

*Thais Machado⁴
Rodolfo Langhi⁵*

INTRODUÇÃO

Resultados de pesquisas recentes na área de Ensino de Ciências fundamentam e justificam porque escolhemos a Astronomia como fio condutor para esta pesquisa. A Astronomia faz parte das sugestões do programa nacional oficial proposto pelos PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998). Além disso, constata-se, empiricamente, uma grande difusão de concepções de senso comum referentes aos fenômenos astronômicos, provenientes de fontes variadas tais como a mídia sensacionalista, a cultura local com sua construção de mitos referentes a fenômenos celestes, e a presença de erros conceituais deste tema em livros didáticos (LEITE e HOSOUME, 1999; LANGHI e NARDI, 2007). Além disso, a falta de conteúdos de conceitos básicos de Astronomia, durante os episódios de formação inicial e continuada dos professores, gera-lhes dificuldades em situações de ensino e aprendizagem ao atuarem em sua prática docente na educação básica (BARROS, 1997; BRETONES, 1999; LANGHI, 2004). Assim, a Astronomia torna-se um desafio curricular para o ensino formal brasileiro.

Porém, uma formação de professores que realmente se comprometam com tais necessidades de conteúdo escolar, além das demandas sociais e científicas, não é tarefa fácil, e exige a colaboração e articulação dos atores de todo o processo formativo. As instituições formadoras (licenciaturas) devem prezar pela construção da autonomia profissional logo nos anos da formação inicial (graduandos) de modo a tentar garantir que o professor continue com sua autonomia de modo responsável durante todos os anos de sua carreira profissional. Segundo os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), para desenvolver a autonomia enquanto capacidade pessoal torna-se necessária a vivência de relações sociais não autoritárias, nas quais haja participação, liberdade de escolha, possibilidade de tomar decisões e assumir responsabilidades. Autonomia é, portanto, o espaço da liberdade com responsabilidade. Conforme os PCN, a autonomia não existe em sua forma pura, pois ela só se realiza como um processo coletivo, numa articulação entre a dimensão

⁴ Licencianda em Física. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Membro da equipe do Observatório Didático de Astronomia. UNESP/Bauru. e-mail: thais_mycr@hotmail.com

⁵ Professor Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. UNESP/Bauru email: rlanghi@fc.unesp.br.

peçoal e social, trabalhando na superaço da dicotomia entre perspectivas individualistas e coletivistas (BRASIL, 1997). Neste sentido, a funço do professor é coletiva e individual, e a sua autonomia é o exercíco de cooperaço e criatividade, prácticas de transformaço com base na realidade social. Por este motivo, Contreras (2002) esclarece que a autonomia é uma práctica social, permeando situaçoes. Assim, não existem pessoas autônomas, mas pessoas que agem autonomamente (MONTEIRO, 2006), intelectualmente críticos (GIROUX, 1997).

Por outro lado, o trabalho do professor em sala de aula (educaço formal escolar) pode ser complementado com atividades em ambientes não-formais de ensino. De fato, os PCN (BRASIL, 1998 e 1999) também recomendam visitas preparadas em tais espaços, tais como observatórios, planetários, associaçoes de astrônomos amadores, museus de Astronomia e de Astronáutica. No entanto, Delizoicov et al (2002) alertam que esses espaços não devem ser encarados só como oportunidades de atividades educativas complementares ou de lazer, mas devem fazer parte do processo de ensino/aprendizagem de forma planejada, sistemática e articulada. Quanto às pesquisas referentes ao ensino e à divulgaço nestes locais, são raros os estudos nacionais diretamente relacionados à Educaço em Astronomia que consideram as atividades de popularizaço, educaço informal e não-formal de estabelecimentos tais como planetários, observatórios e outros espaços desta natureza (MARANDINO, 2003; LANGHI, 2009).

Portanto, preocupa-nos o fato de que rumo estejam tomando as pesquisas sobre o desenvolvimento da autonomia docente durante a formaço inicial e continuada de professores em relaço ao desafio curricular do ensino e aprendizagem de conteúdos de Astronomia na educaço básica. Por isso, apresentamos o presente levantamento bibliográfico a partir das principais produçoes da área, analisando-as mediante a fundamentaço metodológica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000).

Efetuar um levantamento bibliográfico da área de Ensino de Física e de Ciências com relaço à produço científica sobre a autonomia docente, formaço de professores, ensino de Astronomia e educaço não formal, analisando os artigos quanto à fundamentaço utilizada pelas pesquisas nacionais dos últimos cinco anos.

METODOLOGIA

Utilizamos os procedimentos da Análise de Conteúdo como fundamentaço metodológica de análise dos dados levantados mediante a revisáo bibliográfica da área acerca do tema principal deste estudo. A análise de conteúdo (BARDIN, 2000), se presta de um conjunto de técnicas para verificar se a mensagem recebida por uma

pessoa pode ser generalizada, e permite inferir sobre as condições de produção e recepção da mensagem. Segundo Bardin (2000), a análise de conteúdo pode ser definida por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimento, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Esse método foi escolhido por ter o objetivo da ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura, sendo feita de forma quantitativa, resultando em uma a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Esse conjunto de técnicas pode ser dividido em algumas etapas: a organização, leituras flutuantes, categorização e interpretação das inferências.

Em nosso caso, a organização consistiu em escolher quais artigos seriam submetidos à análise de conteúdo e, posteriormente, pelas leituras flutuantes. Foi possível encontrar índices ou indicadores, pelos quais os artigos foram categorizados, formulando as primeiras hipóteses verificadas no decorrer da análise. A categorização é uma separação de componentes da mensagem em classes pré estabelecidas, os índices/indicadores, e nesse momento são realizadas as inferências, deduções pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Durante a etapa da organização, os artigos foram procurados dentro de um intervalo de tempo que remetesse a certa atualidade das pesquisas, o que nos fez escolher o período dos últimos cinco anos, de 2008 a 2013. Como a Astronomia faz parte dos conteúdos escolares de Ciências (no Ensino Fundamental) e de Física (no Ensino Médio), optamos por procurar os artigos publicados nos periódicos de ensino de Física e Ciências, classificados pela CAPES com *qualis* A e B, a fim de garantir a qualificação dos estudos dentro de um padrão estabelecido por um órgão de competência nacional, e não por escolha pessoal aleatória. A lista destas revistas e suas respectivas classificações quanto ao *qualis* é apresentada na *homepage* da CAPES.

Além destas fontes de dados, buscamos também os trabalhos apresentados nos principais eventos da área (também nos últimos cinco anos), o SNEF (Simpósio Nacional de Ensino de Física) e EPEF (Encontro de Pesquisa em Ensino de Física), devido ao seu significativo volume de apresentações orais e pôsteres que abordam as questões e as problemáticas sobre os desafios curriculares para o ensino e aprendizagem da Astronomia na Educação Básica.

Assim, durante a etapa da leitura flutuante, segundo Bardin (2000), procuramos nas atas dos congressos e nos sumários das revistas por trabalhos que citavam em seu título, palavras-chave ou resumo, os termos-chave de nossa pesquisa: elementos textuais relacionados com a formação de professores, autonomia docente, ensino de Astronomia e ensino não-formal, não necessariamente de modo simultâneo. Assim, estes itens constituíram-se em nossas categorias de análise *a priori*, cujos artigos foram sendo classificados para posterior análise e interpretação, mediando o uso das unidades de registro, segundo Bardin (2000).

DISCUSSÃO

As revistas analisadas que apresentaram artigos com os termos de interesse em nosso levantamento encontram-se elencadas na quadro 1, onde também indica a frequência com que os artigos aparecem para cada categoria, sendo FP: Formação de Professores, AD: Autonomia Docente, EA: Educação em Astronomia, NF: Educação Não-Formal.

Quadro2: Lista de revistas analisadas e a frequência de artigos encontrados com relação a cada categoria da análise.

Revistas	FP	AD	EA	NF
A Física na Escola (Impresso)			2	1
Aletheia (ULBRA)	1			
Caderno Brasileiro de Ensino de Física	7		10	1
Cadernos de Educação (UFPel)	5	1		1
Cadernos de Pesquisa (Fund. Carlos Chagas)	4	1		
Ciência & Ensino (UNICAMP. Impresso)	1			
Ciência e Cultura			4	
Ciência e Educação (UNESP. Impresso)	19			
Ciências & Cognição (UFRJ)	4	1		2
ComCiência (UNICAMP)			5	
Comunicação e Educação (USP)	2			
Contexto & Educação	1			
Contrapontos (Online)	7			
Educação & Sociedade (Impresso)	13			1
Educação (PUCRS. Impresso)	23	1		
Educação (UFSM)	13			
Educação e Cultura Contemporânea	2			
Educação e Pesquisa (USP. Impresso)	9	1		
Educação e Realidade	1			2

Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996)	3			
Educação em Foco (Juiz de Fora)	5			
Educação em Revista (Porto Alegre)	4			1
Educação em Revista (UFMG. Impresso)	2			
Educação Unisinos	13			
Educar em Revista (Impresso)	11			
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	9	1	5	2
ETD. Educação Temática Digital	9		1	
Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)	6		3	
Holos (Natal. Online)	3			
Interações	6			
Investigações em Ensino de Ciências (Online)	12	1	1	
Nuances (UNESP Presidente Prudente)	15	1		
Olhar de Professor (UEPG. Impresso)	10			
RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação	8			
Revista Brasileira de Educação (Impresso)	4			1
Revista Brasileira de Ensino de Física			6	
Revista Brasileira de História da Educação	1			
Revista de Educação PUC-Campinas	9			3
Revista FAEEBA	1			1
Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia	3			1
Revista Bras. de Pesquisa em Educação em Ciências	11	1		
Trabalho & Educação (UFMG)	7			
Vidya (Santa Maria. Impresso)	5			
Total	269	9	37	17

O total de artigos publicados nos periódicos analisados foi de 327, o que difere do total da tabela, devido ao fato de existirem textos que trazem mais de uma categoria de análise em seu conteúdo. Quanto aos trabalhos apresentados nos congressos, encontramos 183, conforme indicado pelo quadro 2, que mostra igualmente as frequências analisadas para os artigos.

Quadro3: Lista de trabalhos analisados dos eventos SNEF e EPEF e a frequência encontrada com relação a cada categoria da análise

Eventos	FP	AD	EA	NF
SNEF	81	1	13	4
EPEF	83	1	7	3
Total	164	2	20	7

Contudo, a problemática central deste levantamento reside na análise das fundamentações que os pesquisadores nacionais procuram se apoiar em seus estudos, conforme apontamos na introdução deste texto. Por isso, utilizamos as unidades de registro, segundo Bardin (2000), a fim de identificarmos os autores mais recorrentes para cada categoria de análise.

Para a autonomia docente, o autor Contreras é utilizado para fundamentar aproximadamente 44% dos artigos analisados, seguido por Giroux, com citações em 12% dos estudos. Ramos aparece em 7% deles e Monteiro em 5% das pesquisas. Cerca de 24% dos artigos citaram uma única vez outros autores e 8% não apresentam fundamentação alguma quando tratam do tema da autonomia docente.

Os artigos sobre formação de professores apresentaram a maior variedade de autores utilizados como fundamentação teórica: cerca de 400 autores diferentes, sendo que aproximadamente 30% deles são citados em apenas um trabalho. A fundamentação mais utilizada apóia-se nos estudos de Tardif, em 8% dos artigos, seguido por Nóvoa, representando 6% dos artigos analisados. Zeichner, Schön e Pimenta aparecem em 3% dos artigos. Também encontramos 4% de trabalhos sem aporte teórico em trabalhos de autores da área, embora se proponham a abordar o tema formação de professores.

Com relação ao ensino de Astronomia, foram citados 214 autores diferentes, sendo 60 deles citados apenas vez. Os mais recorrentes estão Langhi, em 30% dos artigos, Langhi e Nardi em 26%, Canalle, Bretones, Boczko e Leite em 17%, Trevisan em 12% e Camino, Queiroz, Bisch e Oliveira em 7% dos artigos. O resultado preocupante é que 24% dos artigos não tinham fundamentação teórica, embora apresentassem a proposta de estudo sobre educação em Astronomia.

Por último, a análise da fundamentação sobre educação não formal indica como principal referência Gohn, em 54% dos artigos. Vieira foi encontrado em 25% dos artigos, Trilla em 21%. Nesta categoria, encontramos 30% de artigos sem fundamentação teórica.

Dada esta exploração do material, a etapa seguinte da análise do conteúdo nos permite inferências e interpretações (BARDIN, 2000). Assim, os resultados desta análise revelam a fragilidade das pesquisas nacionais quanto a aportes teóricos principalmente dos temas sobre educação em Astronomia e educação não-formal. É consenso que os estudos fundamentados em resultados de pesquisa da área atendem mais amplamente à demanda de investigações e dos desafios curriculares do que

trabalhos embasados unicamente em senso comum ou em opiniões pessoais do pesquisador. Quanto à frequência de artigos sobre formação de professores e autonomia docente que apresentaram uma fundamentação mais consistente, inferimos que fornecem subsídios para estudos da área, porém, não estão isentos das mesmas falhas de fundamentação encontrados nas outras categorias, embora sejam com menor frequência. Portanto, preocupa-nos o fato de quais rumos as pesquisas estão tomando quando abordam as questões dos desafios curriculares para o ensino e aprendizagem da Astronomia em ambientes formais e não-formais e a formação de professores voltada para este tema, sem, contudo, apresentarem uma fundamentação adequada ou mesmo inexistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente levantamento faz parte de uma investigação mais ampla de iniciação científica, que estuda a construção da autonomia docente, utilizando como eixo temático interdisciplinar a Astronomia, tendo como objetivo fornecer subsídios para a reformulação de programas de formação continuada e inicial de professores de Física e de Ciências em espaços formais (escolares) e não formais (não escolares).

Levantamentos bibliográficos desta natureza são necessários a fim de reconhecer e socializar as tendências da produção científica e constatar os trabalhos mais recentes nessa área. Pesquisas sobre os desafios curriculares para o ensino da Astronomia deveriam influenciar diretamente a educação básica, provocando mudanças necessárias, já que a Astronomia é proposta nos PCN (BRASIL, 1997 e 1998), porém, muitas vezes mal abordada em sala de sala pelo professor, o qual se apóia, muitas vezes, unicamente no livro didático. Este, por sua vez, ainda possui deficiências e erros conceituais em Astronomia, produzindo um suporte instável ao ensino e aprendizagem deste tema. Portanto, resultados de revisão bibliográfica podem fornecer subsídios para futuras investigações que visem uma mudança e inovação na educação básica nacional com relação ao ensino da Astronomia.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, Portugal: Edições 70, 225 p., 2000.
- BARROS S. G. La Astronomía en textos escolares de educación primaria. **Enseñanza de las Ciencias**, v.15, n.2, p.225-232, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – ciências naturais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

BRETONES, P. S. **Disciplinas introdutórias e Astronomia nos cursos superiores do Brasil.** 1999. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geociências), Instituto de Geociências, UNICAMP, Campinas, 1999.

CONTRERAS, J. D. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D. et al. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Atmed, 1997.

LANGHI, R. **Um estudo exploratório para a inserção da Astronomia na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2004.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental:** repensando a formação de professores. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LANGHI, R e NARDI, R. Ensino de Astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1: p. 87-111, abr. 2007.

LEITE, C.; HOSOUME, Y. Astronomia nos livros didáticos de ciências da 1a. à 4a. séries do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 13, São Paulo, 1999. **Caderno de resumos e programação...**São Paulo: SBF, 1999.

MONTEIRO, M.A.A. **Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental.**2006. 305f. Tese. (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2006.

CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA CIDADE DE VIÇOSA- MINAS GERAIS

*Ana Cecília Romano de Mello¹
Gínia Cezar Bontempo²*

INTRODUÇÃO

A presente investigação insere-se na área de formação inicial de professores com foco no estágio supervisionado. Há diversos estudos no Brasil e no mundo nessa área (LIBÂNEO, 2006; OLIVEIRA; LAMPERT, 2006; ANDRÉ, 2010; PIMENTA; LIMA, 2011). Entretanto, esta pesquisa tem como foco central o professor supervisor do estágio supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas, tema ainda pouco trabalhado.

Autores como Cardozo (2003) destacam o papel fundamental do professor da escola na formação do futuro professor. Não sendo apenas um profissional da prática, mas também “[...] um sujeito do conhecimento que desenvolve e possui, sempre, teorias, conhecimentos e saberes de sua ação.” (CARDOZO, 2003, p. 87). Portanto, o professor da escola tem um papel importante na articulação entre a teoria e a prática educacionais do estagiário e na formação da identidade deste como professor (ALTET, 2002; PIMENTA; LIMA, 2011).

Entretanto, segundo autores como Zeichner (2000), o professor da escola já experiente e de lida rotineira na mesma, não é amplamente valorizado na formação de futuros professores. Suas orientações são pontuais e em alguns casos nem ocorrem (ALBUQUERQUE, 2007). Mas isso não por responsabilidade direta do professor da escola, e sim, devido a todo um pensar sobre o estágio (PIMENTA; LIMA, 2011).

Em virtude da importância do professor experiente para a formação do futuro professor colocada anteriormente, faz-se necessário averiguar qual a concepção de estágio supervisionado a guiar os professores supervisores do estágio. Com isso pode-se questionar que professores estão sendo formados, com quais conhecimentos e objetivos.

Além disso, estudos como este podem contribuir na valorização do professor da escola e do ambiente escolar para a formação de professores, tanto inicial quanto contínua, podendo reforçar o que Canário (2001) afirma a respeito da escola.

¹Universidade Federal de Viçosa; anaromel@gmail.com

²Universidade Federal de Viçosa; giniabt@ultimato.com.br

É neste sentido que as escolas tenderão a transformar-se em organizações que “aprendem”, no quadro das quais os colectivos de professores emergem como comunidades de aprendizagem. Esta perspectiva supõe a possibilidade de romper com visões naturalizadas do funcionamento das escolas, a partir de uma capacidade de cada professor para *pensar à escala do estabelecimento de ensino*, superando as práticas insulares (restritas à sala de aula) que continuam a dominar a cultura profissional dos professores (CANÁRIO, 2001, p. 39).

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo levantar a concepção a respeito do estágio supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV) entre os professores supervisores de estagiários nas escolas de ensino básico campo de estágio.

METODOLOGIA

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professores de quatro escolas públicas da cidade de Viçosa, Minas Gerais. Esses professores foram escolhidos por terem sido supervisores do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa entre 2009 a 2012.

As entrevistas foram feitas por meio do gravador digital sob a permissão dos entrevistados. Dentre outras questões, os professores responderam à pergunta: “O que é o estágio supervisionado pra você?”.

Após sua transcrição, foram submetidas a uma análise de conteúdo. Foi realizada uma categorização aberta, pela qual as unidades de registro presentes nos discursos dos sujeitos pesquisados vão surgindo e sendo agrupadas de acordo com a sua frequência de aparição nos mesmos, estabelecendo-se as categorias (BARDIN, 1977).

Por ser uma pesquisa anônima, os professores serão identificados apenas por letras do alfabeto maiúsculas e em negrito (**A-K**).

RESULTADOS

Para facilitar sua visualização, os resultados serão apresentados na Tabela 1 a seguir. Foram encontradas 31 unidades de registro nos discursos dos sujeitos pesquisados e estas agrupadas em sete categorias de concepção de estágio supervisionado, sendo a categoria de maior frequência a denominada *Prévia* (54%).

Tabela 1- Categorias das concepções de estágio dos professores entrevistados e frequência de ocorrência- Viçosa- 2013

Número	Concepção dos professores	Frequência entre as unidades de registro (%)	Frequência entre os professores (%)
1	Contato	23	45
2	Prévia	26	54
3	Prática	16	36
4	Troca	10	27
5	Reflexão	13	36
6	Exigência	3	9
7	Socialização	9	27

DISCUSSÃO

Foram identificadas sete categorias para o tema concepção de estágio supervisionado entre os 11 professores participantes da pesquisa. Cada categoria será descrita a seguir.

CONTATO: CONTATO COM OS FAZERES ESCOLARES E COM A ESTRUTURA FÍSICA CONCRETA DAS ESCOLAS

Nesta categoria foram englobadas as unidades de registro que relacionam o estágio a um conhecimento, a uma visão da realidade ou a um contato com a mesma. Realidade essa que foi interpretada como sendo tanto a da escola, quanto do ensino público e do trabalho do professor. Entretanto, faz-se necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre o sentido que os entrevistados dão à *realidade*, o que não foi objetivo desta investigação.

Também se encontram nesta categoria unidades de registro que dizem que, por meio do contato com a realidade escolar, o estagiário aprende os fazeres escolares. Esses fazeres escolares podem significar o manejo de uma sala de aula ou as técnicas de ensino aprendizagem. Entretanto, para afirmar com segurança a esse respeito também seria necessária outra investigação.

Para ilustrá-la são transcritos alguns trechos das entrevistas:

Dele [o estagiário] saber como que desenvolve uma escola, quais são os fazeres da escola (Professora B).

É oportunidade que eu acho que eles [os estagiários] têm e que é importante, que realmente eles vivenciam o dia a dia da escola. [...]. Às vezes a gente fica vendo a escola de uma forma diferente, a gente fica imaginando de uma forma diferente. Quando a gente chega numa sala de aula, no início, a gente não está preparado para isso. Não está. É muito distante. Às vezes até, igual eu estou te falando, que esses meninos com esses termos diferentes, o nível, até onde eu posso ir com os alunos, a gente tem essas dificuldades todas. E os estagiários eles já vivenciam um pouquinho dessa realidade. Por isso que eu falo que eles têm contato com a escola, que eles estão dentro da escola acompanhando uma turma durante um tempo. Não

vou falar que vão sair daqui experientes, mas eles tiveram esse contato, que eu não tive (Professora E).

E geralmente quando eles vêm pra poder fazer o estágio, primeiro eles passam por uma observação. Eles sentam na sala de aula, observam eu dar aula, como é que eu dou a aula, entendeu? Até aonde você pode aprofundar, até onde vai o aprendizado dos meninos, então isso tudo (Professora I).

Esse último depoimento da professora I encaixa-se no primeiro de três modelos de concepção de estágio supervisionado identificados por Pimenta & Lima (2011). Na primeira concepção identificada pelas autoras- *Imitação de modelos*- a atividade do estágio supervisionado é descontextualizada da realidade escolar. O estagiário tem sua ação restrita à sala de aula, à observação do professor e a imitação do seu modelo de aula, sem uma contribuição transformadora da atividade de ensino aprendizagem e sem reflexão sobre a mesma. E assim, “sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 36).

PRÉVIA: UMA PRÉVIA DA VIDA PROFISSIONAL E COMPLEMENTO APLICADO PARA FORMAÇÃO DE CONDUTAS

Nesta categoria percebe-se o sentido do estágio como uma oportunidade do estagiário conhecer e vivenciar como vai ser sua vida profissional futura como professor. Além de um momento para desenvolver no estagiário algumas condutas necessárias para a profissão, possibilitando-lhe a construção da sua identidade profissional. O estágio representaria o momento crucial de escolha na profissão do estagiário.

Eu acho que é uma contribuição que você dá na formação desse profissional. Então eu quero que ele saia com uma boa impressão da sala de aula, da escola, da instituição e da responsabilidade. Tá certo? Que ele tem que desempenhar caso ele venha seguir essa profissão (Professora B).

Ah, porque eles vão ser futuros profissionais, então seria um preliminar do que eles vão encontrar pela frente, né? [...] Eu acho que ele tem que por em mente que eu vou ser um futuro profissional, e ele tem que agir como profissional dentro da escola que ele está estagiando. Que o estágio é para isso, né? É uma prévia do que vai ser sua vida, dali pra frente, porque ele, eu já considero estagiário como profissional, porque ele já tá em etapa final do curso (Professora C).

Aí você vai conseguir realmente ver se você quer seguir a profissão de professor porque é nessa hora que você é lançado no desafio. Se você gosta, você vai ficar. Se você não gosta, você vai partir para outra. [...] (Professora D).

PRÁTICA: APRENDER COMO QUE SE FAZ

Nesta categoria são encontrados sentidos relacionando o estágio como a prática do curso de Licenciatura para o estagiário, onde ele coloca em prática tudo que aprendeu teoricamente na universidade.

O significado que os professores dão à palavra *prática* pode variar. Teria sido revelador e complementar, averiguar qual é a concepção de prática dos entrevistados. Entretanto, é possível perceber que prática pode ser interpretada como a atividade empírica, o manejo de sala de aula diário, a didática que o professor desenvolve na sua atividade de ensino aprendizagem, a execução do que foi aprendido na teoria, os fazeres escolares.

Dessa forma, é possível observar que os professores das escolas percebem a cisão entre a teoria, apreendida na universidade e muitas vezes desconectada da realidade escolar, e a prática, adquirida na vivência da escola.

Acho que essa parte é a parte que a pessoa tem que gostar mais, que é a parte prática. Você não tem que ficar decorando nome de nenhum psicólogo, de ninguém. Aquilo ali é o que você vê no dia a dia, é o fazer mesmo. São os fazeres escolares. E que deveriam ser interessantes, né? Não sei porque que não são. [...] É a mão na massa (Professora B).

Isso não se aprende em livro, se aprende na prática (Professora B).

[...] o estagiário quando chega aqui, ele vai mostrar aquilo que ele aprendeu, que foi mostrado pra ele dentro da universidade, certo? (Professora I).

Essa visão dicotômica na formação de professores está presente na maioria das instituições de ensino superior brasileiras (PIMENTA; LIMA, 2011). O reflexo disso está na estruturação dos cursos das licenciaturas nas universidades, onde há uma concentração das disciplinas tidas como puramente teóricas no início do curso e a prática, geralmente atribuída às práticas de ensino e aos estágios supervisionados presentes apenas nos dois últimos anos do mesmo (PIMENTA, 2006). Assim,

Segundo a concepção dicotômica [da teoria e da prática], o papel da universidade na formação de profissionais é entendido como o de favorecer a aquisição de conhecimentos acumulados, mas falta a preocupação com a elaboração de elementos que deverão contribuir para a intervenção na realidade social. A teoria é vista e pensada como um conjunto de verdades absolutas e universais. A concepção dicotômica pode, também, manifestar-se na ênfase ou apenas no privilégio da formação prática, ou melhor, na inserção do indivíduo na prática. Essa prática é vista como se tivesse sua própria lógica, independente da teoria (FÁVERO, 2011, p. 69).

Pimenta; Lima (2011) identificaram um segundo tipo de concepção de estágio supervisionado que se relaciona ao observado nesta categoria. Oito unidades de registro (26%) dos professores são enquadradas nesta segunda concepção. A concepção de estágio como *Instrumentalização técnica* sugere uma significação do estágio como uma atividade prática que desenvolva, no estagiário, habilidades técnicas para o manejo da sala de aula.

Nessa perspectiva, segundo Pimenta e Lima (2011, p.11) a atividade do estágio “fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser

empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas”.

TROCA

O Estágio é visto como uma via de mão dupla, sendo importante na formação do estagiário e também para o trabalho e autoconhecimento do professor, representando uma contribuição de recurso pessoal, didático e material para a escola. Essa concepção tem implícito um significado valorativo para o estágio: um caráter positivo e de reciprocidade.

*Ah, para mim acaba sendo uma maneira de discutir essa prática de escola. Porque eles vêm atrás querendo escutar minha experiência e eu acabo também escutando um pouco da teoria que eles trazem. E ai discutindo isso, discutindo a situação, e ai às vezes, quando eu passo a experiência pra eles, eu acabo também me analisando e tentando ver tantas falhas, coisas que devem ser melhoradas. Se for resumir diria que é uma troca. Uma troca da experiência pela teoria, né? Que os estagiários trazem. (Professor **A**).*

*Tanto é bom pra escola quanto é bom para pessoa que está estagiando, né? Porque é mais uma fonte de pessoal que você tem. Dá um gás novo na escola, porque a pessoa traz novas ideias. Você também lembra da época em que você fazia aquele estágio. Então é legal. Eu acho bem proveitoso (Professora **B**).*

Esta categoria é a única com o foco na relação criada durante o estágio e não apenas no estagiário, como acontece nas demais categorias. Por esta razão, considera-se que seja uma concepção de estágio mais elaborada do que as outras por visualizar no estágio também uma forma de contribuição para a atividade do professor e para a escola, não sendo unicamente importante para a formação do estagiário.

Baseando-se em Canário (2001), para que os professores desenvolvam esta concepção de estágio se faz necessário que enxerguem o estagiário como produtor de saber, assim como a si próprios. Sendo assim, de acordo com a concepção de estágio como *Troca*:

[...] o futuro professor interage com as escolas na dupla condição de “aprendiz” e de agente socializador dos profissionais no terreno. Ao interrogar criticamente a sua prática e confrontando-os com outras maneiras de pensar e agir o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já “veteranos”. Esta capacidade de questionar criticamente as práticas de profissionais experimentados, aprendendo *com elas* e *contra elas*, só é possível se, dentro da escola de formação inicial, os alunos forem tratados como produtores de saberes (CANÁRIO, 2001, p. 43).

REFLEXÃO: OPORTUNIDADE DE REFLETIR SOBRE SUA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Esta categoria foi percebida nas expressões com um significado de crítica e reflexão a respeito da formação de professores realizada pela UFV, comparando com as vivências proporcionadas pelo estágio e pelo trabalho como professor.

Dessa forma, são encontradas unidades de registro que problematizam a formação na UFV através de suas disciplinas muitas vezes descontextualizadas com a escola, trazendo um sentido percebido pelos professores de separação entre teoria e prática nas ações da universidade. Há também uma supervalorização da prática, subestimando a atividade teórica por sua distância com o que entendem por realidade escolar e do ensino público.

O mesmo pode ser visto na pesquisa de Albuquerque (2007), com a qual procurou averiguar o sentido que o estágio supervisionado tem para os professores de escolas básicas no Rio de Janeiro. Em sua pesquisa ela pôde perceber que os professores valorizam a prática na formação do professor. Entretanto, não há uma desvalorização do conhecimento teórico da universidade, da mesma forma que os professores aqui entrevistados. O que ela obtém de resultado é que os professores reclamam que “os conhecimentos veiculados são tratados de forma desconectada da realidade” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 62). Essa distância entre a realidade escolar e a trabalhada pela universidade também está presente na percepção dos professores de Viçosa.

Em uma das falas dos professores há uma valorização da teoria adquirida na universidade, sendo o estágio uma consolidação da mesma: “Se ele é bem elaborado, ele é realmente muito bom. Ele vai consolidar todo o projeto teórico que você teve durante o período universitário” (Professora **D**).

Porque você sabe que na teoria lá, você não tem nada de real, né? Você vai pra prática sem ter [conhecimento], às vezes depois que você assume uma sala de aula, que você vê realmente o que é uma sala. Porque o estágio não te dá toda essa bagagem, talvez, que a gente precisaria (Professora G).

*Agora, em questão de conteúdo, tudo bem, ele [o estagiário] está preparado. Mas na questão das matérias didáticas, o que a gente aprende de didática, de psicologia, na universidade, na hora que você vem pra realidade dentro da sala de aula, é completamente diferente. Então eu acho que eles estranham na hora que eles pegam essa realidade, que eles entram dentro (sic) de uma sala de aula e vê realmente, aquela didática que ele aprendeu lá vai funcionar dentro da sala de aula? Ou a didática que você vai com o tempo adquirindo, que você vai conseguindo trabalhar? Então eu acho que eles têm essa dificuldade na didática. Porque a didática, a gente aprende uma coisa, **a teoria é uma coisa, a prática é outra**. A prática dentro da sala de aula é outra, com o aluno. Então eu acho que esse déficit da universidade também acontece. Eu senti isso também e sinto que eles sentem isso, na hora que eles entram dentro da (sic) sala de aula, sabe?(Professora I)[grifos nossos].*

Para falar a verdade, na teoria acho que eles não ensinam a dar aula, vivem em outro mundo. É na prática mesmo. Aquelas professoras lá [do departamento de Educação da UFV] nunca tinham ido numa sala de aula, chega na prática, desmonta tudo (Professora J).

Juntamente com algumas unidades de registro pertencentes às categorias *Troca* e *Contato*, esta categoria foi relacionada com o terceiro tipo de concepção identificado por Pimenta; Lima (2011), denominada *Atividade teórica e aproximação da realidade*. De acordo com as autoras, esta concepção de estágio supervisionado é mais elaborada, pois traz a ideia de que o estágio não é apenas uma vivência prática para o estagiário, mas também uma atividade de reflexão e de transformação sobre o contexto escolar e do ensino.

Dessa forma, não há uma cisão entre teoria e prática na atividade do estágio. Nos discursos dos professores essa concepção pôde ser identificada 13 vezes (42%).

Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. [...] Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 45).

EXIGÊNCIA: UMA EXIGÊNCIA DO CURSO

Nesta sexta categoria, aparece apenas uma unidade de registro (3%) de uma professora (9%). Ela destaca o caráter burocrático e obrigatório do estágio para o estagiário, definindo-o como uma exigência do curso para que o estagiário obtenha o título de licenciado.

Para mim é que é curricular, tem um professor que é responsável deles lá na universidade, e eles tem que cumprir exigências do curso, né? Então por isso que eles passam por esse estágio (Professora C).

Acredita-se que essa significação que a professora **C** apresenta seja muito superficial. Interpreta-se o fato de ela ter essa concepção por não possuir um contato

aprofundado com o estágio ainda, sendo esta a primeira vez que supervisiona estagiários do curso em questão. Entretanto, essa pode ser uma interpretação errônea, pois o professor **A** também supervisor por primeira vez apresenta uma concepção de estágio como *Troca*, sendo esta concepção considerada aqui como a mais elaborada.

Outra possível explicação para o depoimento da professora **C** pode ser a tentativa da UFV e do Ministério da Educação de regulamentar os estágios supervisionados. Durante esse processo, os professores das escolas acabam sendo envolvidos e recebem, por meio de documentos, a regulamentação dos papéis dos diferentes envolvidos no estágio. Talvez, a professora **C** tenha remetido o conceito literal do estágio supervisionado ao qual ela tem contato por meio desses documentos.

SOCIALIZAÇÃO: OPORTUNIDADE DE APRENDER COM O ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA, O PROFESSOR E O ENSINO PÚBLICO, ATRAVÉS DA SOCIALIZAÇÃO

Nesta categoria são atribuídos os sentidos de estágio que sugerem uma aprendizagem por parte do estagiário do que é ser professor a partir das relações sociais propiciadas pelo estágio com o professor e com o estudante da escola. Além disso, estão englobados o contato ou conhecimento da realidade escolar, mas que vá além dos fazeres escolares da primeira categoria discutida, representando, sim, um conhecimento da escola e do ensino público e suas problemáticas e qual a postura do professor frente às mesmas. Representa, portanto, uma aprendizagem mais reflexiva do que técnica.

Essa categoria está relacionada com o que autores como, Canário (2001), Altet (2002), Pimenta; Lima (2011) vem estudando e defendem: o professor constrói sua identidade na escola aprendendo a profissão com seus pares e a partir da reflexão sobre suas ações cotidianas.

São apresentadas três unidades de registro (10%) de três professores distintos (27%).

Porque é muito fácil eu chegar lá na sua sala e falar assim: "Olha, pô, a escola é uma bagunça, professor não dá conta, ele só reclama do salário ele só fala que não tem estrutura", mas para quem fica aqui no dia a dia sabe que não é bem assim. Que tem gente que ama o trabalho, que corre atrás, que às vezes lida com os próprios recursos que tem, não lança mão dos recursos da escola. E felizmente, as pessoas que a gente tem recebido nesses dois últimos anos, elas tem podido ver essa realidade tal como ela é e visto principalmente a carência dos nossos alunos, que a gente tem e todo o grupamento de causas que desmotivam o ensino, vamos dizer assim (Professora F).

Eu penso que esse estágio supervisionado é para dar uma visão para o aluno de como é o ensino, para ter uma ideia, dar uma visão de como é para o aluno o ensino público [...] (Professora J).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se com esta investigação que as concepções de estágio denominadas como *Troca*, *Socialização* e *Reflexão*, que priorizam a reflexão do estagiário baseando-se no que experimentam no estágio e por meio da relação com o professor, tem frequência menor (23%). Enquanto que as demais categorias de concepção do estágio, que não têm como foco a troca de percepção e discussão entre estagiário e professor, como as denominadas *Contato*, *Prévia* e *Exigência do curso* com maior ocorrência (68%).

Isso significa que o estágio supervisionado é majoritariamente visto como um momento no qual o foco é o estagiário. Entre os professores entrevistados é perceptível que o interesse do estágio é para que o estagiário tenha um conhecimento do que é atualmente a escola pública e do que é ser professor. Entretanto, esse conhecimento não é construído com o professor da escola, ele é apenas apreendido pelo estagiário por meio de sua vivência no estágio.

Percebe-se, portanto, que em sua maioria, os professores não se enxergam como coformadores de futuros professores, como de fato o são. Esta pesquisa é uma indicativa de que são necessárias ações que valorizem o professor experiente da escola básica durante o estágio para que este intervenha e contribua mais na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-35.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo (org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora. 2001. p. 31-45. Disponível em: <
<https://sites.google.com/site/siaprofes/entrada/arquivo> > Acesso em: 12 mar. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-76. (Coleção questões da nossa época, v. 30).

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?** –novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; LAMPERT, Jaciele. Artes visuais e o campo de estágio curricular. **Revista Nupeart**. v.4, p. 75-88, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

AValiação de uma proposta formativa usando a investigação: um estudo com base nos discursos e atuação de um grupo de licenciandos em química

Ana Sílvia Carvalho Ribeiro Gomes¹

Júlia Katzaroff Ballerini²

Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani³

INTRODUÇÃO

O sistema educacional está em crise, a má qualidade da educação é preocupante, tornando-se foco de muitas pesquisas (BIZZO, 1991). Para Schnetzler, (2002) o primeiro passo para solucionar os problemas da atual crise é verificar a qualidade da formação inicial dos professores.

Atualmente, a questão da formação de professores tem ocupado um papel de destaque nas discussões políticas e educacionais brasileiras, sendo alvo de muitas investigações científicas (IMBERNÓN, 2000; PIMENTA, 1994; GARCÍA 1999; MIZUKAMI et al, 2002; FACCI, 2004; TARDIF, 2002). A análise dessas pesquisas mostra que os atuais cursos de formação inicial apresentam grandes limitações, no que tange a sua contribuição para a formação de um professor que seja um profissional competente, criativo e autônomo (ABIB, 2002).

O Ministério da Educação e Cultura - MEC propõe um modelo em formação que tem por base uma reflexão do professorado sobre a prática docente, que lhe permita repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes. Segundo Garcia, (1992) esta afirmação introduz a concepção de uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Neste sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (GIMENO, 1990).

As novas diretrizes do Ministério da Educação sobre Formação de Professores para a Educação Básica (MEC, 2001) convocam os formadores de professores a refletirem sobre dois aspectos: tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e

¹ Programa de pós-graduação: Educação para a Ciência- UNESP- Campus Bauru

² Programa de pós-graduação: Educação para a Ciência- UNESP- Campus Bauru

³ Programa de pós-graduação: Educação para a Ciência- UNESP- Campus Bauru

supervisores de estágio, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar (VILLANI; BARCELOS, 2006).

Como afirma André de Perretti (1987, p.87 apud PÉREZ GÓMES, 1997) “se se pretende manter a qualidade do ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial”. Ainda que o desenvolvimento atual das ciências sociais revele profundas lacunas entre o conhecimento das ciências básicas e o das ciências aplicadas ou das suas derivações tecnológicas, que se refletem claramente nos programas de formação de professores, o fracasso mais significativo e generalizado destes programas reside no abismo que separa a teoria e a prática (PÉREZ GÓMES, 1997).

Segundo Pérez Gómez (1997 apud GARCÍA, 1992) para que ocorra uma mudança radical nos programas de formação e promover a qualidade no ensino, é de grande importância que o pensamento prático do professor compreenda processos de ensino aprendizagem. Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (MEC, 1989).

Para Brejou (1977 apud PIMENTA, 1994) a prática de ensino não pode ser resumida a tarefa de “dar aulas” ou assistir aulas, mas é preciso explicitar que o ato de ensinar se torna mais significativo quando considerado imerso à estrutura e ao funcionamento da escola e do ensino.

Neste trabalho, é utilizada a metodologia investigativa como uma tentativa de qualificar alunos licenciandos do último ano, a fim de criar uma concepção unificada entre teoria e prática.

O objetivo do trabalho é identificar convergências e divergências entre o discurso e a prática de licenciandos em relação ao ensino por investigação. Além disso, verificar qual a concepção adquirida pelos alunos após serem submetidos à metodologia investigativa. Para tanto foram coletados dados através de entrevista, observação do investigador e gravação em vídeo da prática proposta para comparar os discursos dos licenciandos e sua prática numa atividade investigativa.

METODOLOGIA

No presente trabalho o método de pesquisa adotado é o qualitativo, que se preocupa com a análise dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa é entendida, segundo Martins (1994), como uma modalidade onde se busca uma compreensão, entendida como uma capacidade própria do homem compreender, daquilo que se estuda, não se preocupando com generalizações, princípios e leis.

Nela, a generalização é posta de lado e o foco da atenção volta-se para o específico, o peculiar, o individual, sempre buscando a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados (MARTINS, 1994).

Segundo Godoy (1995), os trabalhos qualitativos podem ser identificados por um conjunto de características que enumera, a saber:

- (1) O ambiente natural como fonte de dados do pesquisador
- (2) O caráter descritivo
- (3) O significado que as pessoas atribuem às coisas e a suas vidas como preocupação do investigador
- (4) Enfoque indutivo (NEVES, 1996).

O modelo descritivo foi utilizado para analisar e interpretar dados do presente trabalho e a característica que será analisada refere-se ao significado que os sujeitos atribuem às vivências observadas. Os objetivos desse modelo são situar, especificar, categorizar e proporcionar uma visão do contexto que está sendo estudado.

Os dados foram obtidos através da observação, entrevistas semiestruturadas, com questões pré-estabelecidas, gravados em forma de áudio e transcritos posteriormente e gravações em vídeo que auxiliaram na análise de tais dados.

Os sujeitos da investigação são alunos do último ano do curso de Licenciatura em Química que cursavam a disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado em Ensino de Química II.

O processo de análise envolveu a leitura das respostas obtidas das entrevistas, categorização destas, seguidas de trechos das falas dos licenciandos, onde, por sua vez foram confrontados com os dados obtidos pela observação e gravação em vídeo.

DISCUSSÃO

As entrevistas foram integralmente transcritas e categorizadas a fim de facilitar a análise.

As categorias (unidades de significado) que foram elencadas nas respostas foram as seguintes: “Características necessárias para aplicar a proposta investigativa”; “Dificuldade de implementação da proposta”; “Conhecimento a ser adquirido para utilização da proposta”; “Contribuição do método investigativo para os alunos”; “Até que ponto o minicurso proposto foi investigativo”.

Com relações as características necessárias para aplicar a proposta investigativa, três diferentes respostas puderam ser observadas nas falas dos alunos: identificar conhecimento prévio dos alunos, iniciar aula com situações problemas e questionar acerca dos experimentos.

Dentre as respostas, a ideia mais frequente é de que a proposta tem que se iniciar com uma questão ou uma situação problema para que os próprios alunos possam investigar.

Concordamos com Cañal et al. (1997), que afirmam que a natureza do ser humano é sentir curiosidade, explorar, conhecer, refletir e transformar a realidade, e neste sentido a proposta investigativa incorpora este potencial cognitivo na aulas, “e promovem que alunos e professores perguntem, averiguem, vejam, analisem, estudem e compreendam” situações e problemas de interesse para ambos, de forma que assim se construa seus conhecimentos (SCHNETZLER, 1995, AZEVEDO, 2004, WILSEK e TOSIN, 2009). Com relação às dificuldades de implementação da proposta, três respostas podem ser destacadas: falta de treinamento dos professores, dificuldade de elaboração de uma questão problema, indisponibilidade de tempo e trabalhar experimentação em sala de aula. Dentre as quais cada aluno licenciando deu ênfase a cada uma delas, não existindo uma dificuldade unânime entre eles, já que a amostra de alunos investigados era reduzida.

Todas estas dificuldades parecem ser frutos da inexperiência profissional e com a metodologia empregada, o que afeta diretamente no seu desenvolvimento.

Em relação aos conhecimentos a serem adquiridos durante o curso necessários para a utilização da proposta, os licenciandos apontaram que é importante conhecer fundamentos teóricos em química, conhecer e utilizar a investigação na graduação e ter contato com a realidade de sala de aula.

Já em relação às contribuições da investigação para os aprendizes, os licenciandos indicaram do ponto de vista pedagógico as seguintes categorias: não acreditam nessas contribuições, auxiliam na construção do conhecimento dos alunos, melhora o raciocínio e aproxima o aluno do dia-a-dia.

O fato de alguns alunos não acreditarem na eficácia da proposta reside justamente nas dificuldades que encontraram em aplicá-la. Alguns alunos que não obtiveram sucesso na aplicação da proposta atribuíram isso à sua ineficácia. Discordamos desta opinião, uma vez que se pôde observar que mesmo com deficiências na aplicação da proposta, os alunos demonstraram interesse na

abordagem dos licenciandos, mostrando ter construído algum conhecimento que foi constatado através de avaliação.

De maneira geral, a avaliação dos licenciandos a respeito das contribuições da investigação para os alunos foi positiva, mostrando que apesar das dificuldades encontradas na sua implementação, a proposta é considerada eficiente por parte dos futuros professores.

Finalmente, os licenciandos foram questionados até que ponto eles consideravam seus minicursos fiéis a proposta investigativa e as respostas foram: Não conseguiram aplicar a metodologia e foi investigativa todo o tempo.

A maioria dos licenciandos reconheceram a falta de preparo para implementar a proposta. Apesar disso alguns destes conseguiram em algum momento desenvolver a metodologia, desempenhando seu papel como guias do conhecimento. Mesmo a pouca experiência com a proposta, o que já se esperava, pois a vivência e aplicação das atividades se limitaram à elaboração e aplicação dos minicursos, os licenciandos em algum momento, mesmo raros, conseguiram implementar uma proposta investigativa, pois agiram como guias na atividade experimental, promovendo o protagonismo dos alunos.

Já outros, afirmaram ter conseguido aplicar a metodologia com sucesso. Porém isso não pôde ser observado durante o minicurso, pois o discurso dos licenciandos não confere com a prática levada a termo na aplicação da proposta em todos os casos. Isso mostra que os licenciandos não conseguem avaliar a própria prática, não se mostrando capazes de refletir sobre a própria prática.

Apesar de a proposta vivenciada favorecer a reflexão dos sujeitos, esta se mostra ainda distante da realidade dos licenciandos o que faz com que se acredite ser a reflexão sobre a prática um objetivo que para ser alcançado, necessite de investimentos a mais longo prazo.

Muitos equívocos podem ser identificados através da posterior análise dessas questões. Destes, os mais evidentes e relevantes para este trabalho são: os licenciandos demonstram terem domínio conceitual acerca da metodologia investigativa, porém afirmam que não conseguiram aplicá-la com sucesso, enquanto que outros demonstram falta de embasamento teórico, contudo afirmam erroneamente terem conseguido aplicar a metodologia.

Os equívocos dos licenciandos servem de indicador para que as práticas formadoras produzam atividades diferenciadas, com sólido embasamento teórico, bem fundamentadas, aplicando estas atividades em todo o processo de formação, não

somente nas disciplinas pedagógicas, mas no currículo como um todo. A partir daí, os licenciandos reconhecem as possibilidades que essas práticas podem oferecer e ao tomar conhecimento delas entram em um processo de reflexão sobre sua aplicação no ensino (CUNHA, 2009). Por meio desta reflexão sobre a própria prática enquanto docente, o profissional desenvolve seu conhecimento profissional (CAÑAL, POZUELOS E TRAVÉ, 2005).

Os registros de vídeo utilizados foram dos minicursos intitulados: Propriedades Gerais das substâncias e Forças intermoleculares. Primeiramente foi analisado o minicurso propriedades gerais das substâncias, seguindo como critérios a verificação das perguntas feitas nas entrevistas, identificando assim confirmações ou contradições entre eles. Neste minicurso foram abordados os subtemas densidade, ponto de ebulição, ponto de fusão.

No início os licenciandos levantaram algumas questões relacionadas com o cotidiano, envolvendo o conteúdo, a fim de verificar o conhecimento prévio dos alunos. Isto concorda com suas respostas à entrevista, pois a grande maioria enfatizou a ideia da necessidade deste levantamento. A abordagem do assunto propriamente dita não se iniciou com uma única questão problematizadora, mas com várias perguntas de acordo com os subtemas, pois segundo relataram, não conseguiram fazer interligação dos assuntos.

Concordamos com a visão de Schnetzler (1995), que enfatiza que o professor deve identificar no aluno suas concepções prévias sobre o conteúdo que está sendo abordado. Então, em função dessas concepções deve planejar desenvolver e avaliar as atividades que levem a uma evolução conceitual nos estudantes em direção aos conceitos cientificamente aceitos, atuando assim como um professor pesquisador.

Seguiu-se propondo alguns experimentos que funcionaram como uma problematização, sendo que todos eles foram elaborados pelos licenciandos. Porém o desempenho como guias desses experimentos foi falho, pois as perguntas feitas eram imediatamente respondidas, não favorecendo a construção do conhecimento do aluno. Assim o aluno não encontrava tempo para levantar suas próprias hipóteses sobre o fenômeno em estudo.

De acordo com Zuliani, 2006 quando os alunos são submetidos à proposta de investigação, e conseguem caminhar de maneira autônoma, sem que o professor interfira antecipando as respostas, percebem que sua aprendizagem se torna independente das respostas do professor, e que eles podem buscar as respostas, ainda que esbarrem em alguma habilidade ou conceito.

De forma geral, os experimentos foram utilizados na forma de situação problema, porém o desenvolvimento deles pelos licenciandos não obedeceu à proposta investigativa. Os subtemas em nenhum momento fizeram parte de um mesmo conjunto de propriedades, objetivo principal da aula.

Na prática, os licenciandos de uma forma geral, resumem a proposta em uma aula experimental tradicional onde estes, servem para constatar uma teoria à qual já foram submetidos, não favorecendo o pensamento autônomo, criativo e pesquisador necessário ao exercício da profissão, como apontam Cañal et al. (2005). Uma atividade pode ser considerada investigativa quando favorece a participação do aluno como ser ativo no processo de construção do próprio conhecimento e tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades e não a simples aplicação de uma atividade que se esgota por si mesma (WILSEK; TOSIN, 2009).

CONSIDERAÇÃO FINAL

Com a presente pesquisa foi possível averiguar quais as concepções dos alunos a respeito da metodologia investigativa e como isto de refletiu em sua prática, na disciplina Estágio Supervisionado em Ensino de Química II.

Os aspectos mais evidentes que puderam ser observados, analisando-se entrevista, a observação realizada em aula e a gravação em vídeo estão listados a seguir:

- Há um grande desinteresse por parte dos licenciandos em relação às disciplinas pedagógicas.
- Os licenciandos não conseguem reconhecer as próprias dificuldades pedagógicas e didáticas.
- Possuem apenas embasamento teórico e pouco domínio da prática.
- Os licenciandos não interligam teoria pedagógica a prática docente.
- E por fim, não conseguem elaborar e aplicar atividades totalmente investigativas.

De maneira geral, muitas contradições entre entrevista e observação puderam ser detectadas.

Foi possível identificar nos licenciandos a falta de experiência com a prática docente, bem como um desinteresse geral por ela. Parece-nos que isso pode estar relacionado principalmente ao desequilíbrio na distribuição das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação (o que acontece no curso a que estes licenciandos estão vinculados), que acabam por adiá-las para o último ano do curso,

tornando implícita a secundariedade dessas disciplinas, causando nos licenciandos tal desinteresse.

Assim, sugerem-se algumas possíveis alternativas para a solução dos problemas identificados, em relação à melhoria da qualidade dos cursos de formação de professores.

- Fomentar a interação das disciplinas pedagógicas com as específicas no currículo desses cursos.

- Promover o abandono da concepção da didática como uma teoria desvinculada da prática docente para torná-la uma disciplina integradora e capaz de produzir uma formação de melhor qualidade.

- Distribuir as disciplinas pedagógicas ao longo dos cursos de formação, principalmente na licenciatura estudada, onde isto não ocorre, dando ênfase à sua importância, ligando a teoria à prática através dos estágios supervisionados, onde parcerias entre universidade e escola poderiam minimizar algumas dificuldades dos licenciandos em relação à prática docente.

- Diversificação dos conteúdos, dentro das disciplinas, das metodologias de ensino, bem como sua aplicação aos licenciandos, provocando assim o reconhecimento de sua validade pelos sujeitos em formação.

Acrescenta-se ainda que, deve haver uma sintonia entre professores das disciplinas pedagógicas e específicas nos cursos de Licenciaturas a fim de que haja um compromisso com a formação de um profissional capaz de construir sua prática com autonomia e competência.

REFERÊNCIAS

ABIB, M.L.V.S. A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física. In: DALVA, E.; et al (Orgs.) **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 19-33, 2004.

BIZZO, N.M.V Metodologia do ensino de ciências: a aproximação do estudante do magistério das aulas de ciência no 1º grau. In: PICONAZ, S. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

CAÑAL, P. et al. **Proyecto Curricular Investigando** Nuestro Mundo (6-12). Descripción General y Fundamentos. Sevilla: Díada, 2005.

CAÑAL, P. et al. **Investigar en la escuela**: elementos para una enseñanza alternativa. Sevilla: Díada Editora, 1997.

- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GARCÍA, M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.
- GARCÍA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIMENO, S. J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**, Comunicação apresentada às Jornadas sobre “ Modelos y estratégias em la formación permanente del profesorado em los países de la CEE”. Barcelona, 1990.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).
- MARTINS, J.; BICUDO, Maria A.V. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: Moraes Editora, 1994.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de Professores da Educação Básica**, em cursos de nível superior, 2001.
- MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. **Plan de Investigación y Formación del Profesorado**. Madrid: MEC, 1989.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: UFSCar, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 93-114
- PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- SCHNETZLER, R.P.; ARAGÃO, R.M. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de Química. **Revista Química Nova na Escola**, n. 1, p. 27-31, 1995
- SCHNETZLER, R.P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuição da pesquisa. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C.; FELDMAN, D. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VILLANI, A.; BARCELOS, N.N. S. Troca entre universidade e escola na formação inicial e continuada. **Revista Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, pp.73-97, 2006.
- ZULIANI, S. R. Q. A. Prática de ensino de química e metodologia investigativa: uma leitura fenomenológica a partir da semiótica social. 2006. 288p. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- WILSEK, M. A. G.; TOSIN, J. A. P. **Ensinar e aprender Ciências no Ensino Fundamental com atividades investigativas através da Resolução de Problemas**. Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009.

POLÍTICA EDUCACIONAL: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Sérgio da Costa Bortolim¹

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge como um compartilhamento acadêmico da prática profissional docente do Colégio Agostiniano São José, instituição da rede privada confessional católica da cidade de São Paulo e também representa parte da pesquisa de mestrado intitulada: “Professores como atores políticos”, a qual visa compreender como o professor utiliza sua formação ético-política em sua ação pedagógica. O foco do estudo está voltado à análise de um projeto desenvolvido, desde 2010, no Colégio Agostiniano São José, denominado “Projeto TCC”, destinado a problematizar temas sociais da realidade vivenciada pelos jovens estudantes do ensino médio. O referido projeto faz uma adaptação das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) voltada ao ensino médio, respeitando as peculiaridades da etapa formativa discente.

Embasado nas análises da prática docente no ensino médio, apresentamos parte dos resultados obtidos no estudo documental das legislações brasileiras, no que se refere à formação de professores na aplicação das exigências legais em prol da promoção de um olhar propedêutico e de uma perspectiva do exercício da cidadania de toda comunidade escolar. Para tanto, o enfoque deste artigo é a apresentação de um diálogo entre as legislações vigentes no país, a saber: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico da instituição em que o referido projeto se desenvolve, associando à consciência política que o docente tem sobre a respectiva aplicação legislativa.

Na produção deste estudo, adotamos procedimentos metodológicos exploratórios e explicativos, fundamentados nas pesquisas bibliográfica (especialmente as legislações citadas), qualitativa (através da coleta de depoimentos de uma parcela de professores envolvidos no projeto) e quantitativa (através das análises das avaliações aplicadas aos estudantes de ensino médio). Nestes procedimentos, se objetivou demonstrar como as legislações possibilitam a vivência

¹UNICSUL - SP. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais. Docente titular de filosofia e sociologia do Colégio Agostiniano São José, em São Paulo-SP. Contato: scbortolim@yahoo.com

cidadã do profissional docente e o tendenciam a exercitar sua politização na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para iniciarmos uma discussão sobre o assunto da política educacional docente, se faz necessário conceituar o termo política e sua intrínseca relação ao processo educacional, no qual o docente ocupa o imprescindível papel de condutor do cumprimento das legislações e a reflexão das mesmas.

Etimologicamente, o termo “*política*” advém do grego “*politike* (subentendido *tekhne*), arte ou ciência da cidade.” (RUSS, 1994, p.220). Desta forma, associamos o termo *político* ao que se refere à “*polis*”, àquilo que se relaciona à cidade, sendo, portanto, o espaço público das relações entre os cidadãos (CHAUÍ, 2010). É em Aristóteles, com a obra *A Política*, que essa discussão toma as proporções que almejamos destacar.

Para o pensador grego, a política está associada à cidade. E é através dela que o homem desenvolve o bem maior que pode realizar. A cidade reconstrói vontades individuais colocando-as a patamares inferiores à esfera da coletividade:

Sabemos que toda cidade é uma espécie de associação, e que toda associação se forma tendo por alvo algum bem; porque o homem só trabalha pelo que ele tem conta de um bem. Todas as sociedades, pois, se propõem qualquer lucro – sobretudo a mais importante delas, pois que visa a um bem maior, envolvendo todas as demais: a cidade política. (ARISTÓTELES, 2006, p. 10)

A política em Aristóteles não se desvincula da esfera moral, de matriz axiológica. A política possui uma finalidade: possibilitar ao Estado o poder que permita aos indivíduos se edificarem como seres de virtude, ou seja, serem morais, tendo condições para isso. Desta forma, a política visa a coletividade dos indivíduos, não se relaciona unicamente à esfera individual. Por assim dizer, a Ética e Política passam a ser conceitos distintos, todavia relacionais, pois a Ética está vinculada à doutrina moral do indivíduo, análise dos aspectos individuais, já a Política associa-se à doutrina moral social. Eis que, em Aristóteles, a Política é um exercício plenamente humano que, em seu contexto social, o remete a buscar aquilo que mais anseia: a felicidade, a *eudaimonia*. Para Marcondes (2007), o termo *eudaimonia* (ou felicidade) está associado ao bem-estar, que só é possível na busca do Bem, pela virtude.

O termo *eudaimonia* pode ser entendido também como bem-estar, principalmente como bem-estar em relação a algo que se realiza. Portanto, na concepção aristotélica a felicidade está relacionada à realização humana e ao sucesso naquilo que se pretende obter, o que só se dá se aquilo que se faz é bem feito, ou seja, corresponde à excelência humana e depende de uma virtude (*areté*) ou qualidade de caráter que torna possível essa realização (MARCONDES, 2007, p.40)

O homem é um ser existente para ser feliz, para a busca do bem-estar que só compactua com os interesses sociais, com as necessidades da cidade, enfim com a própria natureza da *pólis*. O homem é, pois, um animal político.

É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não porque qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um vil ou superior ao homem. (ARISTÓTELES, 2006, p.12).

Por assim refletir, compreende-se que a Política se configura como uma ação de realização do ser humano, em que o Bem Comum é um aspecto muito mais profundo do que o Bem Individual, haja vista que o anseio último do ser humano – buscado em si mesmo e não em relação a outra coisa (a Felicidade) – só se concretizará na *Pólis*, que é o espaço coletivo dos indivíduos. E é nesta coletividade que os indivíduos são formados pelo processo educativo existente em cada época e a escola é sua célula edificadora.

Por assim dizer, a escola cumpre sua função social ao desenvolver o processo educativo. E a presença do professor solidifica as estruturas democráticas através do cumprimento das legislações e, quando necessário em seu exercício deontológico, questioná-las, propondo-lhes alternativas.

A legislação regula a educação fixando-lhe seus objetivos e suas diretrizes no delineamento de propostas da sociedade para si mesma. É o corpo social que deve protagonizar as legislações. Caso contrário, deixa de ter utilidade pública e passa a ter caráter oligárquico ou tirânico. Desta forma, a educação deve ser a prática da virtude que o homem desenvolve em si e a exterioriza com o outro, na cidade e para a cidade. Este olhar apresentado por Aristóteles fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais.

[...] a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos, as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual, a investigação é confusa e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude, não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício). (ARISTÓTELES apud BRASIL, PCNs, p.48).

A educação problematiza-se a si mesma, todavia possui uma regulação que lhe é externa. Em um Estado Democrático de Direito, todos se subordinam à lei e, esta, é apresentada como resultado da necessidade e/ou pressão do povo sobre os atos dos legisladores. As leis procuram ser amplas, generalizantes em muitos casos, possibilitando um leque de leituras por parte dos cidadãos (os atores políticos), os permitindo, assim, transpor o olhar ideológico dos legisladores em seus respectivos momentos históricos. Vale frisar que, enquanto não alteradas, as leis continuam a prevalecer.

Assim foi fundamentada a Carta Magna do Brasil (1988 – “CF/88”) em que, após inúmeros casos de conflitos armados, a democracia se permitiu impor sobre os poderes da ditadura militar vigente no país entre os anos de 1964 e 1985. Na Constituição (1988), a educação aparece descrita como um direito social. Para a Constituição Federal, a educação é: “ [...] direito de todos e dever do Estado e da Família [...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988, art. 205)

Como aplicar o referido artigo constitucional de maneira a fazer da educação um polo de desenvolvimento pleno do ser humano possibilitando-lhe a prática cidadã? Para responder a esta questão as leis 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) apresentam algumas alternativas, inspirando práticas dos atores políticos – os professores – responsáveis pela formação social da população.

Pela Lei 8069/90 é instituída a proteção aos direitos constitucionais ao ser humano, particularmente às crianças e adolescentes. Segundo o ECA: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com

absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, [...], à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.(BRASIL, Lei 8069/90, art. 4). Desta forma, o contato com as diferenças se justifica na questão da convivência comunitária. Uma escola não pode ser uma ilha que isola o discente do mundo à sua volta; ao contrário, a legislação inspira a prática docente ao exercício do encontro com outro.

O ECA reforça o já exposto pela CF/88 ao afirmar que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, **preparo para o exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho [...]” (art. 53 - grifo nosso). Este pensamento em prol da dignidade e da qualidade na formação do cidadão é reiterado adiante no que se refere ao respeito à história e à liberdade de criação que abarca a elaboração da própria cultura que deve ser pensada, discutida e, se for preciso, reconstruída dentro de uma nova lógica de respeito à dignidade plena da pessoa humana, enquanto ser intelectual, social, político e cultural: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (art.58)

Fundamentada pela Constituição Federal e pelo ECA, a Lei 9394/96 (LDB) apresenta as linhas gerais que norteiam a educação vigente no Brasil. Na observação da referida lei, destacamos os tópicos que visam nos auxiliar na compreensão da necessária formação docente aplicada por projetos em prol da cidadania discente no ensino médio.

Em seu artigo 2 são identificados os responsáveis pela educação e os princípios em que ela se sustenta. Segundo a lei: “A *educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade **o pleno desenvolvimento** do educando, **seu preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, Lei 9394/96, art.2 – grifos nossos).

Compreender a legislação é permeá-la de sentido, de intencionalidade e, desta forma, perceber a relação intrínseca entre os artigos 205 (CF/88) e 2 (LDB/96). Ao identificarmos a verossimilhança conceitual e ideológica é correto afirmar que a LDB, ao percorrer os ideais políticos da democracia, sugere a compreensão dialética de um processo transformador – que pode ser caracterizado como revolução silenciosa –, protagonizado pela ação docente em instituições de ensino, sem necessariamente

romper com o modelo hegemônico em curto prazo. Para tanto, a Lei 9394/96 orienta que:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:[...]
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

VII - valorização do profissional da educação escolar:[...]
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, Lei 9394/96, art.3)

O trecho acima especifica três aspectos que desejamos ressaltar: o primeiro, os princípios II, III e IV destacam direta ou indiretamente o apreço às relações interpessoais e à produção de uma educação múltipla sob a égide da liberdade. Desta forma, é plausível observarmos que há liberdade por parte do corpo docente em sugerir e organizar práticas que suscitem a cultura e o saber em sua multiplicidade. Notemos que, na lei, adota-se a expressão “saber” em detrimento ao termo “conhecimento”. Em uma abordagem que não visa esgotar o assunto, percebemos que a denominação “saber” é mais abrangente e exprime muito mais do que a apreensão do objeto pelo sujeito. Os atos de aprender, apreender e conhecer são entendidos aqui como similares, mas não idênticos e únicos. O “saber” requer ir além da assimilação, necessita transcender a ela e, assim, agir de forma autônoma para a construção do conhecimento mais profundo e realmente necessário às aspirações humano-planetárias, seja em época de globalização ou não.

O segundo aspecto se refere à valorização do profissional da educação escolar. Notemos que a lei usa o termo “profissional”, todavia os docentes, enquanto “profissionais”, necessitam se “profissionalizar” mais no território de sua atuação. Avalos (1997) aponta nesta direção:

A ênfase atualmente é posta não na defesa da docência como profissão, mas em função da construção da profissão por parte do próprio docente, realizada através do conhecimento que lhe proporciona sua experiência e das oportunidades de ampliar sua visão às quais tem acesso [...] (AVALOS, 1997 apud VAILLANT, 2009, p.127)

O terceiro aspecto da análise do artigo 3 da LDB está associado aos princípios X e XI. Neles, verificamos um tipo de educação que é sim teórica, mas com forte valorização das condições empíricas da produção epistemológica. Dizer experiência “extra-classe” e vinculação escola-trabalho-práticas sociais é assumir o caráter social

da educação. Ninguém se educa sozinho. A educação é um ato com e para o outro. É um exercício de alteridade que se configura no território da sala de aula, mas que deve, segundo a lei 9394/96, estar vinculado a práticas que corroborem ao pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para atuar como cidadão em seu espaço. A “coragem” da ação deve partir do profissional que acompanha o processo educacional, pois não se educa apenas por palavras; são os ensinamentos empíricos que movem o ser humano a se deparar com a realidade e, a partir dela, dar sentido à sua vida pessoal associada à sua vida cidadã, coletiva, enfim, política. Esta é a questão do poder político. Quem é mais forte senão aquele que conhece o que faz no território em que atua? A escola se instaura como o lugar de atuação política do professor. É por meio das ações “extra-classe”, das práticas sociais cotidianas, que a territorialização das políticas emergem.

Esta é a análise apresentada por Milton Santos (1995) no que se refere à questão de “lugar”, pois, para ele, **LUGAR** não é sinônimo de **TERRITÓRIO** (geográfico) propriamente dito, mas está associado à questão de **COTIDIANO**. Eis que, para ele, o conceito de *espaço* está associado à ação humana que cria a antroposfera. O espaço é um conceito dialético sendo, por um lado, *forma* (estruturas geográficas da cidade) e *função* (ação humana que edifica a paisagem da cidade). Assim, o espaço não é simplesmente um conceito, mas um processo (SANTOS, 1995). É, desta forma, que a análise do “**cotidiano da educação**” se faz necessária, utilizando da politização profissional docente para uma transformação lenta e gradual das estruturas políticas vigentes. É o ato de “identificar as necessidades” da educação como um processo, como um **lugar a ser investigado**, de tal forma que

Durante séculos, acreditáramos que os homens mais velozes detinham a inteligência do Mundo. A literatura que glorifica a potência inclui a velocidade como essa força mágica que permitiu à Europa civilizar-se primeiro e empurrar, depois, a "sua" civilização para o resto do mundo. **Agora, estamos descobrindo que, nas cidades, o tempo que comanda, ou vai comandar, é o tempo dos homens lentos.** Na grande cidade, hoje, o que se dá é tudo ao contrário. A força é dos "lentos" e não dos que detêm a velocidade [...] Quem, na cidade, tem mobilidade - e pode percorrê-la e esquadrinhá-la - acaba por ver pouco, da cidade e do mundo. Sua comunhão com as imagens, frequentemente pré-fabricadas, é a sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem, exatamente, do convívio com essas imagens. Os homens "lentos", para quem tais imagens são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e acabam descobrindo as fabulações. (SANTOS, 1995, p.325 – grifos nossos)

A “força da cidade é dos lentos” e essa “lentidão” é apresentada como um olhar neoparadigmático à realidade da “velocidade neoliberal”, a qual gera uma tensão entre a ideologia formativa do pleno desenvolvimento da pessoa e os interesses mercadológicos. Nesse caso, a educação deve superar-se a si mesma, transcender-se para aprender a ver a realidade com suas dicotomias. Desta forma, a lei 9394/96, em articulação com outras legislações, potencializa a ruptura do modelo neoliberal² pela educação através dos discursos apresentados pela tríade relação: *Lei 9394/96 (LDB)*, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/2000)* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012)*. Vemos a seguir:

Figura 1 – Seleção: Legislação Educacional I

Lei 9394/96 (Art 22)	PCNEM/2000 (Parte I, p.80)	DCNEM/2012 (Art. 12. p.4)
A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	<u>Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular.</u> As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do <u>exercício cidadão(...)</u>	O currículo do EM deve: I - garantir ações que promovam: [...] b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e <u>exercício da cidadania;</u>

Fonte: Crédito do autor

As repetições teorizadas suscitam que, pela inexistência do hábito de cidadania na realidade escolar, a prática ou é desconhecida pelos agentes responsáveis por ela – o que representaria uma falha da formação de profissionais –, ou há omissão – o que apontaria para imprudência profissional, tendo em vista que a educação é um processo de elaboração do saber e não de disputa entre “mestre/discípulo”, “docente/discente”, “professor/aluno”. No caso, o amadurecimento profissional facilitará na compreensão de que não são todos os momentos em que a cidadania é trabalhada como recurso didático, todavia é a todo instante ela deve ser instigada e convertida em atitudes. Assim, os currículos têm uma relevância indiscutível:

Figura 2 – Seleção: Legislação Educacional II

²Por modelo neoliberal compreende-se o reducionismo atual que atinge às esferas sociais (públicas e privadas) de interesse público – dentre elas a educação – que condiciona o foco de gestão e das práticas profissionais ao interesse mercadológico, de busca/reconhecimento de *status* empresarial frente às efêmeras demandas sociais.

Lei 9394/96 (Art 26)	PCNEM/2000 (Parte I, p.65)	DCNEM/2012 (Art. 13, p.4-5)
<p><u>Os currículos [...] devem ter uma base nacional comum</u>, a ser complementada, [...] exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.</p> <p>§ 1º. <u>Os currículos [...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo [...] da realidade social e política [...].</u></p>	<p>A política da igualdade, inspiradora do ensino de <u>todos os conteúdos curriculares</u>, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que [...] <u>estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana</u> [...], e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais <u>e práticas sociais convocatórias da igualdade</u>.</p>	<p><u>As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, [...], tendo presente:</u></p> <p>I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura [...] contextualizando-os em <u>sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo</u>;</p> <p>IV - <u>os direitos humanos</u> [...] <u>permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana</u>.</p>

Fonte: Crédito do autor

Na seleção acima, destacamos a questão da unificação curricular. Cada trecho remete a uma especificação, porém, em todos eles, é perceptível a importância das relações interpessoais e a relação desafiadora do indivíduo com seu contexto social. *Aprender a fazer*, ou seja, aprender a agir profissionalmente, a ser professor, é *aprender a conviver*, é *aprender a ser* com o outro. É isso que uma universalização de um currículo voltado à cidadania beneficia à prática docente: se permitir a agir intra e extra-classe.

Figura 3 – Seleção: Legislação Educacional II

Lei 9394/96 (Art 36)	PCNEM/2000 (Parte I, p.64; 91-92)	DCNEM/2012 (Art. 12, p.4)
<p>O currículo do ensino médio: [...]</p> <p>II - <u>adotará metodologias [...] que estimulem a iniciativa dos estudantes</u>;</p>	<p>Respeito ao bem comum <u>com protagonismo</u> constitui [...] uma das finalidades [...] da política da igualdade [...] [as metodologias] foram propostas [...] para atender o que a lei estabelece quanto às competências de [...] <u>ter autonomia intelectual e pensamento crítico</u>;</p>	<p>O currículo do Ensino Médio deve: [...]</p> <p>II - <u>adotar metodologias [...] que estimulem a iniciativa dos estudantes</u>;</p>

Fonte: Crédito do autor

Os fragmentos primam por dois conceitos que, de forma semântica, se aproximam: *iniciativa* e *protagonismo*. Poderíamos até inserir a palavra *autonomia* como uma ramificação dos verbetes anteriores, pois os termos destacados aqui revelam que a legislação, os parâmetros e as diretrizes pactuam do mesmo foco: o professor não consegue nada sozinho. As transformações políticas, sociais,

econômicas, ambientais, etc, partem de um contexto de pessoas dotadas de “ambição”, de “desejo”, naquilo que realmente sonham para si e para a coletividade. A prática escolar é o processo de iniciativa do professor que se soma à permissão viabilizada pela equipe de gestão escolar, a qual possibilita uma iniciativa projetada individualmente, em um primeiro momento, com base na experiência docente, e planejada coletivamente, no segundo momento, através do (re)planejamento, ao estabelecer as metodologias de atuação para concretizar o projeto político da instituição – anteriormente intencionalizado e produzido também coletivamente pela comunidade escolar.

Não temos a pretensão de esgotar as discussões acerca das legislações educacionais brasileiras, todavia nos damos o direito de pensar os textos oficiais na perspectiva política que atenda aos interesses democráticos dos cidadãos e não a interesses ditatoriais da economia que penetra em todos os setores da sociedade. Desta forma, é necessário suscitar uma nova prática docente que atenda a lógica da legislação que aqui observamos, em defesa dos direitos sociais, humanos e democráticos. Para este fim, o olhar docente motiva um caminhar individualizado, mas não único. Docentes, quando inseridos na instituição “escola”, passam a atuar em conformidade com o que a estrutura lhes solicita. E, para isso, requer o conhecimento do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da instituição de ensino. No caso estudado, a construção do PPP é vista com imensa responsabilidade. A responsabilidade de construí-lo é enorme:

O compromisso de implementá-lo é uma questão de ética profissional e o seu resultado deve ser uma educação de elevado padrão de qualidade para todo cidadão brasileiro. [...] O Colégio Agostiniano São José apresenta, atendendo às determinações legais, sua nova versão da proposta pedagógica, que estará em construção contínua, pois, acreditamos ser a educação um processo vivo, em constante evolução. (COLÉGIO AGOSTINIANO SÃO JOSÉ, Projeto Pedagógico, 2012)

Se o docente adapta sua prática profissional aos interesses institucionais, então é preciso que este profissional da educação entenda o que a instituição solicita em suas bases legais, sem que o profissional se prostre aos ditames de uma política educacional excludente, focada unicamente nos interesses mercadológicos. Mais do que importante, esta é uma ação vocativa do ofício do professor: aprender a ser profissional na própria profissão em que se insere. Este é um processo dialético da identidade profissional docente que se edifica no conhecimento das legislações que tangem seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINIANO SÃO JOSÉ, Colégio. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: documento institucional, 2012.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Constituição**(1988) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20.jul.2012.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (PCNEM). Parte I, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859. Acesso em: 20.jul.2012
- _____. **Lei 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20.jul.2012.
- _____. **Lei 8069/90** - Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20.jul.2012.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.
- MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.
- SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. Barcelona: Oikos-tau, 1995.
- VAILLANT, D. A profissão docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (orgs.) **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFHC, 2009.

SISTEMA REPRODUTOR, DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS ABORDADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA

*Alessandra dos Santos Olmedo¹
Michelli Cristine Nunes Facholli Bendassolli²
Fernanda Cassari de Oliveira Silva³
Josiane Grazielle Costa⁴*

INTRODUÇÃO

Nos cursos regulares de graduação, um considerável montante de conteúdos é exposto no seu decurso e, salvo poucos momentos, o estágio curricular é a única oportunidade que o graduando tem de experimentar a sua habilidade de elencar determinado tema dentre aqueles que ele considera importante para os alunos da Educação Básica, exercitando, portanto, ainda a competência em optar por métodos e recursos adequados à explanação de dado conteúdo. Neste sentido, o estágio configura-se numa ferramenta articuladora entre teoria e prática, segundo Barreto (2002).

Para Kuenzer (2002), o conteúdo básico de Biologia contribui significadamente para o desenvolvimento intelectual e ético do indivíduo. Para tanto, é necessário levar o aluno a observar, comparar e classificar fatos e fenômenos, chegando à generalização e à compreensão.

De acordo com Barreto (2002), é a atividade teórica que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Porém, segundo o mesmo autor, por ação recíproca, a prática dá origem a novas finalidades para o ser humano, pois “engrena” novas ideias que farão o homem ver, conhecer o mundo de maneira mais extensa, aprofundada e exata. Desta forma, teoria e prática são impensáveis de forma isolada, pois a primeira constitui-se em força motriz da segunda e vice-versa.

Os conteúdos básicos do ensino de Biologia fundamentam-se nos elementos essenciais do Ecossistema, ou seja, da Biosfera, ressaltando-se a ação do homem.

O ensino de Biologia ministrado em nossas escolas é apresentado como “matéria descritiva, com ênfase em definições resumidas, as quais são normalmente retiradas de livros didáticos, que empregam termos técnicos e apresentam

¹Docentes Faculdades Magsul Ponta Porã (MS); e-mail alessandra.olmedo@gmail.com

²Docentes Faculdades Magsul Ponta Porã (MS)

³Acadêmicas UEMS Ivinhema (MS)

⁴Acadêmicas UEMS Ivinhema (MS)

classificações fundadas na nomenclatura. Geralmente o conhecimento científico se restringe a um conjunto de dados isolados e estanques” (KUENZER, 2002, p.178).

No final dos anos 70, os pesquisadores educacionais mostraram um grande interesse pela etnografia, especialmente motivado pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Esse movimento de aproximação foi, pouco a pouco, se adensando, e com a produção crescente de trabalhos, ficou cada vez mais evidente os ganhos, mas também os problemas e as futuras direções (ANDRÉ, 1997).

Pesquisar, na concepção educacional, que se preocupa com o desenvolvimento da autonomia do educando, não se esgota ou termina quando este encontra dados relevantes sobre um tema proposto, está aí o ponto inicial do processo: dado um tema e os materiais que dizem respeito a ele, como transformar tudo isso em estudos mais aprofundados, capazes de propiciar aos alunos contextos em que ocorram debates de ideias, em que a criatividade seja aguçada, em que o espaço para perguntar e discutir seja garantido aos alunos (NININ, 2006).

Para Altmann (2003), a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade adolescente, a qual, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social e moral, pode ser vista como um problema de saúde pública, sendo a escola um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A abordagem da orientação sexual, a qual engloba a apresentação e discussão de temas como as doenças sexualmente transmissíveis (DST's) e a gravidez na adolescência, são corroboradas pela sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na forma de temas transversais.

A adolescência é a faixa de idade que apresenta a maior incidência de doenças sexualmente transmissíveis (DST's). Alguns estudos constataram que uma grande proporção de adolescentes se engaja em contatos sexuais, como sexo oral e anal, sem reconhecê-los como fonte de contágio de doenças sexualmente transmissíveis (BRETAS et al., 2009).

A Educação Sexual abrange também os cuidados que a pessoa teve ter quanto à transmissão das DST's. Acrescenta ainda, que através do conhecimento é possível evitá-las ou diagnosticá-las, contribuindo para a redução ou eliminação de tabus e preconceitos que muitas vezes impedem ao adolescente de buscar cuidados especializados (CONTINI; KOLLER, 2002, p. 50).

Existem condutas no ambiente familiar que consistem em manter adolescentes desinformados, enquadrados num padrão repressor de comportamento, com o único propósito de mantê-los afastados da curiosidade dos conhecimentos sobre a

sexualidade. Dessa forma, a família contribui para a manutenção da ignorância em seus filhos e constroem barreiras que impedem o surgimento de diálogos/discussões necessários ao processo da formação de conhecimentos e senso crítico no adolescente (VITIELLO,1995).

A proposta de intervenção na educação sexual a ser considerada no Estágio Curricular Supervisionado em Biologia, não tem o intuito de instigar ou até mesmo estimular os adolescentes à prática do ato sexual, mas sim contribuir para a atividade escolar de orientação sexual, transmitindo informações e conhecimentos aos jovens a respeito da sexualidade humana, as quais não envolvem apenas os aspectos físicos, mas, principalmente, as atividades que manifestem a dinâmica do corpo, ou seja, o sentir, o desejo, a busca da satisfação, desse modo ocorra a formação de atitudes adequadas à maneira de vivenciar, de forma saudável, a sexualidade de cada jovem.

Dessa forma os objetivos desta pesquisa constituíram em propiciar aos alunos um maior entendimento sobre o sistema reprodutor: a estrutura e funcionamento dos sistemas reprodutores masculino e feminino; conceito e tipos de DST's e seus métodos de prevenção; além da gama de métodos contraceptivos; e, avaliar a aprendizagem dos alunos através de um questionário.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado em uma Escola Estadual do Município de Ivinhema, Mato Grosso do Sul, ao longo do mês de outubro do ano de 2009, e contou com a participação de 15 alunos, sendo 10 meninas e 05 meninos, de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do período matutino.

Em atendimento aos requisitos da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Biologia, que ocorre no quarto ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade de Ivinhema, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPP - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA, 2005), foi elaborada uma proposta de desenvolvimento de atividades de estágio, cujo relatório de foi construído a partir das atividades de regência desenvolvidas na escola campo de estágio, tornando-se documento oficial do curso.

Para esta pesquisa, foi considerado o relato da regência, onde o aluno descreve sua impressão sobre sua prática de ensino na escola campo, enquanto regente das aulas de biologia. A partir destas observações e de conversas com a professora de biologia da turma estudada, foi então proposta a construção de um projeto de intervenção no ensino escolar, abordando o tema "Sistema reprodutor, doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos".

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção em sala de aula, foram delimitados os seguintes temas que deveriam ser abordados e discutidos ao longo de seis aulas de cinquenta minutos cada uma: sistema reprodutor masculino; sistema reprodutor feminino; fecundação e doenças sexualmente transmissíveis.

Antes de se iniciarmos a apresentação e discussão do último tema, o conteúdo sobre DST's, foi aplicado um questionário, contendo três questões abertas e uma questão e uma questão de múltipla escolha, sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das doenças sexualmente transmissíveis, conforme descrito abaixo:

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR O CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE DSTS

1. *O que são DSTs?*
2. *Quais são os métodos de evitá-las?*
 - () *Camisinha, tabelinha e anticoncepcional*
 - () *Vasectomia, tabelinha e anticoncepcional*
 - () *Camisinha, abstinência sexual*
 - () *Laqueadura tubária, vasectomia e tabelinha*
3. *A pessoa corre algum risco de ser contaminada com uma DST, utilizando a camisinha?*
4. *Quais são os tipos de relações sexuais que oferecem risco de contaminação por uma DST?*

Os resultados obtidos foram tabulados e analisados, de forma a verificar o conhecimento dos alunos referente aos temas.

DISCUSSÃO

A prática do estágio, como espaço de reflexão garante ao aluno a possibilidade de construção de novos conhecimentos, tornando-os um profissional reflexivo, apto a construir e organizar novos rumos à caminhada pedagógica.

Para Imbernón (2002), a reflexão pode ser entendida como um processo mental que auxilia na compreensão da realidade e da ação dos sujeitos apontando formas de superação e mudança.

Pimenta (2001), afirma que o estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso. Contudo, o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem compreender a realidade, o que exige competências para saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e,consequentemente, propor alternativas de intervenção.

Neste contexto, no início da atividade de intervenção do estágio foram abordados os temas referentes aos aparelhos reprodutores feminino e masculino. Na aula seguinte a esta discussão, foi elaborada uma avaliação diagnóstica, com questionário, objetivando identificar e analisar o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que, segundo Moreira (1999), a aprendizagem é significativa se o ensino partir das experiências, vivências e conhecimentos anteriores dos alunos.

Em análise das respostas, da primeira pergunta, sobre o que são DSTs, verificou-se respostas como: *“são doenças que a pessoa “pega” quando faz sexo de qualquer jeito”*. Alguns estudantes optaram por citar exemplos de DST's como a AIDS e gonorreia, as únicas doenças descritas.

É importante que a AIDS apareça citada, pois de acordo com Brêtas et al. (2009), a rápida expansão do HIV/AIDS na população juvenil, especialmente entre as mulheres jovens heterossexuais, não somente obedece à falta de informação, como é o resultado de fatores culturais que operam contra a sua prevenção, fato que determina que nos países da região de menor desenvolvimento relativo é manifestado um aumento na propagação das doenças de transmissão sexual entre a população mais jovem. Segundo Braverman (2000), como consequência natural da vulnerabilidade dos adolescentes, estes representam a faixa de idade com maior incidência de DST's. Aproximadamente, 25,0% de todas as DST's são diagnosticadas em jovens com menos de 25 anos de idade.

Após a análise das respostas percebe-se que os alunos apresentam dificuldades, principalmente nos métodos preventivos, dos quinze alunos presentes em sala, apenas dois marcaram a resposta correta:

A escola seria o espaço para deixar que a sexualidade fluísse para depois tomá-la em consideração. Admitindo que a sexualidade necessariamente aflora, a escola cumpriria seu papel, se, nas práticas escolares, pela aprendizagem posta por disciplinas regulares, surgissem ocasiões para que ocorra a 'vontade de conhecer' (FONSECA, 2002, p. 75).

Muitas vezes, o jovem associa ao seu natural comportamento impulsivo o sentimento de confiança nas relações afetivas e a falta de conhecimentos necessários para condutas mais seguras em relação à prática sexual. Trata-se de uma combinação perigosa que pode culminar em desfechos indesejáveis (NASCIMENTO et al. 2011).

Pode ser considerada também as diferenças de gênero, rapazes e moças encaram as práticas sexuais diferentes. Conforme trabalho realizado por Bertoni et al. (2009), com 5.881 estudantes de escolas públicas de Minas Gerais, Brasil, avaliou-se a influência do uso de drogas sobre as práticas sexuais. Neste trabalho foi constatado

que as moças apresentaram menor proporção de uso consistente do preservativo do que os rapazes, independentemente do tipo de parceria, sem influência aparente dos padrões de consumo, sugerindo a necessidade de integrar a prevenção do uso de drogas à de infecções sexualmente transmissíveis/gravidez indesejada.

Nos últimos anos, a incidência de gravidez na adolescência vem aumentando significativamente, tanto no Brasil como no mundo. No Brasil, observa-se que, apesar do declínio das taxas de fecundidade desde o início dos anos 70, é cada vez maior a proporção de partos entre as adolescentes em comparação com o total de partos realizados no País. Segundo dados estatísticos do Sistema Único de Saúde (SUS), relativo ao ano 2000, dos 2,5 milhões de partos realizados nos hospitais públicos do país, 689 mil eram de mães adolescentes com menos de 19 anos de idade. A maioria das adolescentes grávidas pertence às classes populares (DADOORIAN, 2003, p. 84).

Em estudos realizados por Cerqueira-Santos et. al. (2010), os resultados revelam um percentual esperado para gravidez e aborto em jovens de nível socioeconômico baixo, na região de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, verificando-se a importância social da abordagem de temas envolvendo a sexualidade na escola.

De acordo com o antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (2001, p. 1), “o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução”. Nesse sentido, faz-se necessário que os conhecimentos dos processos educacionais sejam constantemente (re)construídos, pois os saberes docentes nunca serão reflexo exato da realidade escolar ou do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que o conhecimento não é algo fixo e nem a ciência é detentora de verdade absoluta, o Estágio Curricular Supervisionado, que associa teoria-prática-pesquisa, permite que o docente seja ativo em sua formação, adaptando-se às diferentes condições e práticas docentes, refletindo e atuando sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, éticas, históricas e econômicas dos processos educacionais.

Fonseca (2002), em seu trabalho constata que a relação entre o ensino escolar e as questões de saúde tornam-se ainda mais complexa com o ingresso, nessa cena, do discurso epidemiológico que oferece, na forma de dados estatísticos de morbimortalidade, argumentos irrefutáveis sobre a importância de definir a escola como espaço de prevenção em saúde. Modelos teóricos ancorados em diversas disciplinas trazem os conceitos, os mais presentes, que constituem o idioma da prevenção: desenvolvimento de habilidades; mudança de comportamento; riscos e danos, protagonismo juvenil; vulnerabilidade. E assim, diante do peso de verdades científicas tão propriamente apresentadas cabe aos professores cumprir seu papel, o que

frequentemente, limita-se a experiências extremamente pontuais, cuja principal marca é o voluntarismo pessoal de seus formuladores e executores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de parecer um assunto já bastante “popular”, focado e alvo de muitas discussões, pode-se perceber através dos questionamentos e comentários dos alunos, que os mesmos apresentavam pouca ou quase nenhum tipo de informação cientificamente correta sobre sexualidade.

O estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira. Está no estágio a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, aprender as peculiaridades e “macetes” da profissão, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o acadêmico escolheu para exercer.

A sexualidade, inevitavelmente, invade a escola por meio das atitudes e pensamentos dos estudantes em sala de aula e da convivência social entre eles. Assim, faz-se necessária a formação inicial e continuada de professores sobre os processos de ensino e aprendizagem da sexualidade e a valorização da escola como um espaço privilegiado para a abordagem da sexualidade de maneira esclarecedora e informativa, capaz de desenvolver, por meio dela, a ação crítica, reflexiva e educativa nos estudantes aprendizes. Dessa forma, conhecendo e esclarecendo dúvidas, desenvolvendo o respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cad. Pagu**, n.21, p. 381-315, 2003.
- ANDRE, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **CAD. CEDES**, V. 18, N. 43, 1997.
- BARRETO, Antonio G. O. **Estagio de Biologia**, 2002. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/geraldo_barreto_o_estagio_de_biologia.php> Acesso em: 19 out 2009.
- BERTONI, N. et al. Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 25, n.6, p. 1350-1360, 2009.
- BRAVERMAN, P.K. Sexually transmitted diseases in adolescents. **Med. Clin. North Am.** v. 84, n. 4, p. 869-889.
- BRÊTAS, J.R.S. et al. Conhecimentos de adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis: subsídios para prevenção. **Acta paul. enferm.**, v. 22, n.6. 2009.
- CERQUEIRA-SANTOS, E. et al. Gravidez na adolescência: análise contextual de riscos e proteção. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 73-85, 2010.

CONTINI, M., L. J; KOLLER, S. H. **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

DADOORIAN, D. Gravidez na Adolescência: um Novo Olhar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 21, n.3, p. 84-91, 2003.

FONSECA, A. Prevenção as DST/AIDS no ambiente escolar. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.6, n.11, p.71-88, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: Moreira, A.F.B (Org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001, p 81-96.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2001.

NASCIMENTO, W. D. M; et al. Atividades de educação sexual entre escolas públicas e privadas em Montes Claros (MG). **PEDIATRIA: São Paulo**, v. 33, n. 3, p. 125-134, 2011.

NININ, M. O. G. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Educação em Revista: Belo Horizonte**, n. 48, p. 17-35, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Media e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade de Ivinhema, Disponível em: http://www.uems.br/portal/cursos/repositorio/40_2012-12-14_14-19-04.pdf Acesso em: 20 out. 2009.

VITIELLO, N. A educação sexual necessária. **Revista Brasileiro da Sexualidade Humana**, v. 1 , n.1, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

*Franciele Taís de Oliveira¹
Francieli Cristina Agostinetti Antunes²*

INTRODUÇÃO

Apresenta-se algumas reflexões a partir dos resultados da pesquisa (OLIVEIRA, 2011) que buscou identificar algumas dificuldades enfrentadas por professores de matemática do Núcleo Regional de Educação de Cascavel (NRE de Cascavel) em utilizar a informática em suas práticas pedagógicas, e investigar a avaliação que esses professores fazem do uso da informática na educação. Cabe ressaltar que o município de Cascavel está localizado na região oeste do estado do Paraná.

A motivação para o desenvolvimento do referido estudo teve origem em experiências vividas durante a atuação em cursos de formação continuada que dentre outras temáticas, abordava o uso das novas tecnologias no contexto escolar. Nesses momentos, percebemos as angústias, dificuldades e resistências que muitos dos professores apresentavam diante do computador. Alguns não demonstravam interesse em lidar com as novas tecnologias, já outros evidenciavam preocupação em como iriam inserir esses recursos em suas aulas de matemática, pois não se sentiam aptos para isto. Com isso, percebemos que ofertar um curso de formação continuada abordando o uso do computador poderia ser uma alternativa para desenvolver nossa pesquisa, e contribuir para a formação de um grupo de professores.

Inicialmente apresentaremos brevemente a estrutura do curso intitulado “A informática em Aulas de Matemática: um curso de formação continuada para professores”, com o objetivo de situar o leitor para o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida traremos os aportes teóricos sobre a formação de professores no contexto da informática na educação que deram suporte à pesquisa. Faremos também uma breve descrição das estratégias metodológicas utilizadas. Por fim, discutiremos aspectos relacionados aos resultados da pesquisa.

UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP, Rio Claro. Licenciada em Matemática, UNIOESTE, Cascavel. Contato: francieleoliveira@gmail.com.

²Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL, Londrina. Docente do Curso de Licenciatura em Matemática, UNIOESTE, Cascavel. Contato: franciellantunes@gmail.com.

No intuito de investigar a prática dos professores em relação ao uso das tecnologias informáticas, decidimos oferecer um curso de formação continuada, para que assim pudéssemos contribuir para a formação das pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa. Durante algum tempo em contato com professores da rede pública de ensino, seja em escolas ou em cursos de formação continuada, tivemos algumas conversas informais, e em meio a essas conversas os professores dividiram conosco suas angústias e dificuldades em lidar com o computador, que para nossa surpresa, não se restringiam apenas a levar os alunos ao laboratório, mas também a conhecimentos básicos para utilizar o computador na elaboração de provas, trabalhos e outros materiais. Além disso, compartilharam sobre o anseio de participar de cursos de formação continuada, que abordassem a informática não somente como um recurso didático, mas também como uma ferramenta de trabalho, que lhes possibilitasse digitar provas e armazená-las para anos subsequentes.

Na expectativa de poder contribuir para o aperfeiçoamento dos professores em relação ao uso da informática pensamos em um curso que articulasse a informática e a matemática, um curso básico que atendesse às necessidades que os professores têm em lidar com editores de textos, planilhas eletrônicas, e apresentações de slides, e, além disso, privilegiasse o uso da informática em sala de aula.

No período em que estávamos refletindo sobre as dificuldades relatadas pelos professores (início de 2011), a coordenação da matemática do NRE de Cascavel entrou em contato com o colegiado da matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste / *Campus* de Cascavel, solicitando cursos de formação continuada. Por acreditarmos que esta poderia ser uma boa oportunidade para tentarmos atender às necessidades apresentadas pelos professores e concomitantemente desenvolvermos nossa pesquisa, enviamos à coordenação da matemática uma proposta de trabalho com as ideias apresentadas anteriormente. A proposta foi bem recebida, porém com a ressalva de trabalharmos no ambiente *Linux* – sistema que adota uma licença de software livre -, por tratar-se do sistema operacional disponível nos laboratórios das escolas estaduais do Paraná. Assim, para formalizarmos a proposta e podermos certificar os professores, submetemos na Universidade um projeto de extensão intitulado “A informática em aulas de Matemática: um curso de formação continuada para professores”.

Contávamos com o laboratório de informática do colegiado da matemática, com vinte (20) máquinas disponíveis, logo, limitamos as vagas do curso à vinte (20) professores. Para atender o maior número de professores, ofertamos o curso em duas

(02) turmas, com nove (09) encontros de quatro (04) horas cada, totalizando uma carga horária de trinta e seis (36) horas por turma.

A carga horária do curso foi distribuída em uma série de atividades que pudessem suprir as necessidades e atender as expectativas dos professores. Essas atividades foram desenvolvidas por meio de alguns recursos de fácil acesso aos professores, dentre eles *softwares* livres (*Writer*³, *Calc*³, *Math*³, *Impress*³, *Software Geogebra*⁴ e *Software Maxima*⁵), equipamentos disponíveis nas escolas em que os professores atuam (TV *Multimídia*⁶), e uma metodologia de ensino, chamada *Webquest*⁷. Além disso, no primeiro dia do curso, designamos duas (02) horas, para discutirmos a importância do uso da informática em aulas de Matemática, confrontando o senso comum dos professores com pesquisas realizadas na área.

Destacamos que esta pesquisa poderia ter sido desenvolvida em outro cenário, entretanto priorizamos o curso de formação continuada, para, conforme já mencionado, poder contribuir para a formação dos professores que de alguma forma contribuiriam para nosso trabalho.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

A informática aplicada à educação não pode ser vista somente como uma necessidade de estar atualizando as inovações tecnológicas, é necessário que, além disso, seja vista como um instrumento de transformações das práticas atuais, capaz de integrar o computador no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Borba e Penteado, “[...] É preciso que a chegada de uma mídia qualitativamente diferente, como a informática, contribua para modificar as práticas do ensino tradicional vigentes” (BORBA; PENTEADO, 2010, p. 54).

Segundo Perrier (2005), quando se discute a relação entre informática e educação, um dos pontos de destaque tem sido a definição do verdadeiro papel do computador no sistema educativo, visto que as possibilidades provenientes desta tecnologia são várias e dependem, dentre outras coisas, do contexto no qual será

³Disponível em: <<http://www.broffice.org/>>. Acesso em: 30 março 2013.

⁴Disponível em: <<http://www.geogebra.org/>>. Acesso em: 30 março 2013.

⁵Disponível em: <<http://www.superdownloads.com.br/download/135/maxima/>>. Acesso: 30 março 2013.

⁶A Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem desenvolvido projetos que visam a integração de mídias e, tem como objetivo, proporcionar a inserção e o acesso de alunos e professores da rede pública de ensino a essas tecnologias. Dentre os projetos, está a TV Multimídia, que forneceu televisores de 29 polegadas – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pen drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia – para todas as salas de aula das escolas públicas do estado do Paraná, e também um dispositivo pen drive para cada professor da rede.

⁷Metodologia que tem como objetivo direcionar o trabalho de pesquisa utilizando os recursos da internet.

utilizado, da criatividade do professor, das ferramentas disponíveis e, sobretudo, dos objetivos que se deseja alcançar.

A inserção da informática na educação tem instigado questionamentos em relação aos métodos e às práticas educacionais, provocando mudanças, que possibilitam ao professor refletir sobre sua prática e compreender que a aprendizagem não é um processo de transferência de conhecimento, mas sim de construção do conhecimento.

Conforme Gasparin (2009, p. 109) essas novas tecnologias têm como característica essencial “serem instrumentos de apoio ao processo ensino-aprendizagem, portanto, não substituem a presença e a ação do professor. Aliás, para que sejam de fato mediadoras da aprendizagem, é necessário que o professor assuma uma nova perspectiva para seu papel: ser um mediador”.

As tecnologias informáticas podem ser consideradas instrumentos de autoaprendizagem, pois para que sejam utilizadas adequadamente, exigem que o professor “mergulhe” no mundo tecnológico com muita disposição, e aprenda a criar ambientes que favoreçam a aprendizagem significativa. Esse tipo de postura desafia o professor em algo que é fundamental para sua profissão: a autoria.

Acreditamos que se o professor limitar-se a trabalhar com atividades elaboradas por pesquisadores, os resultados não serão tão satisfatórios, pois muitas vezes os professores não se apropriam dessas atividades, e acabam não se sentindo seguros em aplicá-las. Podemos então, entender a importância de o professor atuar com autonomia, criando e recriando suas aulas.

Segundo Perrier, “[...] o que se observa em relação à inserção da informática na educação é uma preocupação excessiva com a aquisição de equipamentos e uma proliferação de programas para a educação [...]” (PERRIER, 2005, p. 26), porém, para a autora, os equipamentos por si só, não garantem nenhuma transformação significativa no sistema educativo, pelo contrário, é necessário que haja um incentivo para a formação do professor, de modo que ele (o professor) possa aprimorar-se, podendo assim, utilizar os equipamentos disponíveis adequadamente, criando ambientes que favoreçam a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Conforme Demo (2009), embasado em O’Quinn; Corry (2002), Pachnowski; Jurczyk (2003); Bower (2001): “[...] um dos problemas relativos aos professores diz respeito a habilidades. Muitos não possuem mínima fluência tecnológica, seja no sentido de não saberem lidar com o computador como uma ferramenta de trabalho, seja no de não saberem usá-la para a aprendizagem “(DEMO, 2009, p. 59).

Alguns professores não se sentem preparados para lidar com os problemas que surgem no cotidiano escolar, e quando se refere ao uso da informática em sala de aula, a insegurança emerge, e muitas vezes paralisa o professor, que opta em não trabalhar com esta metodologia, preferindo manter-se no que Borba e Penteado (2010) caracterizam com *zona de conforto*.

Muitos [professores] reconhecem que a forma como estão atuando não favorecem a aprendizagem dos alunos e possuem um discurso que indica que gostariam que fosse diferente. Porém, no nível de sua prática, não conseguem se movimentar para mudar aquilo que não os agrada (BORBA; PENTEADO, p. 56-57, inserção nossa).

Nesse sentido, a necessidade de formação continuada torna-se incontestável. E para Valente (1999), essa formação deve prover condições para que o professor construa seu próprio conhecimento sobre as técnicas computacionais, identifique maneiras de integrar o computador na sua prática pedagógica, e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

[...] a introdução dos computadores na escola altera os padrões nos quais ele [o professor] usualmente desenvolve sua prática. São alterações no âmbito das emoções, das relações e condições de trabalho, da dinâmica da aula, da reorganização do currículo, entre outras (PENTEADO, 1999, p. 298).

Portanto, para que haja sucesso na utilização da informática na educação, é necessário que o professor esteja aberto para as mudanças, principalmente em relação a sua postura, se dispondo a descobrir a sua própria forma de utilizar a informática, de acordo com o seu interesse educacional, usando de ousadia e flexibilidade para organizar suas atividades.

O PERCURSO DA PESQUISA

Buscando atingir nossos objetivos, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa visto que “[...] a preocupação do pesquisador, nesta abordagem, não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc” (GOLDENBERG, 1999, p. 14).

Goldenberg (1999) enfatiza que na abordagem qualitativa, não existem regras precisas para seguir, e que o resultado da pesquisa também depende da sensibilidade e intuição do pesquisador. Complementa ainda, que um dos principais problemas a serem enfrentados neste tipo de abordagem é a interpretação dos dados. É necessário um cuidado do pesquisador para que seus dados não se contaminem com sua personalidade e seus valores. Uma das possíveis alternativas para amenizar esta

situação é “[...] ter consciência de como sua presença afeta o grupo, e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.” (GOLDENBERG, 1999, p. 55).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários que, segundo Fiorentini e Lorenzatto, “[...] podem servir como uma fonte complementar de informações [...]. podem ajudar a caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo [...].” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 117), e observação, que consiste na coleta de dados enquanto os fenômenos ocorrem naturalmente, ou seja, enquanto as pessoas estão conversando, ouvindo, trabalhando, estudando, entre outros.

Todos os dados desta pesquisa foram obtidos durante o curso apresentando anteriormente, oferecido aos professores de matemática da rede pública de ensino dos municípios jurisdicionados ao NRE de Cascavel. No primeiro semestre (turma I) contamos com dez (10) professores participantes no curso, já no segundo semestre (turma II), contamos com onze (11) professores, totalizando 21 professores participantes da pesquisa.

Para o primeiro encontro do curso, tanto da turma I quanto da turma II, solicitamos que os professores respondessem um questionário composto por dez (10) questões abertas, que serão apresentadas posteriormente. Além disso, durante o curso, todas as falas dos professores, que julgávamos importante para a pesquisa, eram anotadas, para que posteriormente, pudessem ser remetidas a análises, juntamente com os dados dos questionários.

ALGUNS RESULTADOS

A análise dos dados foi um processo difícil e cheio de meandros, houve muitas idas e vindas. Numa primeira análise, procuramos organizar em tabelas os dados presentes nos questionários e as anotações obtidas durante o curso, para facilitar a visualização da totalidade, e agrupamos as respostas semelhantes, buscando elementos para constituir as categorias de análise. Após muitas leituras e releituras, escritas e reescritas, chegamos a três categorias de análise que emergiram dos dados obtidos: formação inicial; formação continuada; e as vantagens e desvantagens em utilizar a informática na educação, na visão dos professores.

Neste artigo são apresentadas reflexões sobre os dados e os resultados que fizeram parte da primeira e da segunda categoria citada.

FORMAÇÃO INICIAL

Questionamos os professores em relação ao tempo em que estão atuando, e o ano que se formaram e, pelas respostas, identificamos algumas contradições, apontando para o fato de que alguns dos professores pesquisados, já atuavam antes mesmo de ingressarem em cursos de licenciatura.

Quando questionamos qual a formação dos professores, verificamos que estaríamos trabalhando com um grupo heterogêneo, pois as áreas de formação variaram entre Licenciatura em Matemática com habilitação em Física, Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e Licenciatura em Matemática. Embora todas as áreas de formação convirjam para a Matemática, cada um dos cursos apresenta suas especificidades.

Embora durante a formação inicial, espera-se que o sujeito adquira condições necessárias e suficientes para uma atuação bem sucedida como profissional da educação, não foi isto que verificamos com as repostas dos professores. Vários argumentaram que os cursos de graduação que frequentaram não atingiram suas expectativas, deixaram a desejar em vários aspectos, muitos conteúdos que estão tendo que ministrar ao longo da carreira, não foram trabalhados durante a graduação.

Um dos professores, nos chocou com sua resposta: *“Quando terminei a minha faculdade não tinha conhecimento algum. A prática em sala de aula é muito diferente do que se aprende na universidade”*. Ao lermos esta resposta, fizemos o seguinte questionamento: O que será que este professor entende por formação inicial? Concordamos que exista uma discrepância entre a prática em sala de aula e a universidade, entretanto não há como o sujeito concluir o processo de formação inicial, sem adquirir conhecimento algum, visto que durante a graduação, são trabalhados diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas e, algumas dessas disciplinas, possibilitam que o sujeito reflita sobre suas futuras práticas pedagógicas.

Quando questionamos os professores sobre a forma como eram ministradas as aulas no período de graduação, observamos que poucos foram os que tiveram a oportunidade de trabalhar com a informática durante este período. Alguns professores argumentam que poucas aulas eram ministradas com o auxílio do computador, entretanto não explicitaram se essas aulas eram voltadas para conteúdos matemáticos, ou se o computador era utilizado meramente para informatizar os métodos tradicionais de ensino do quadro e giz.

Consideramos relevante destacar que seis (06) professores que se formaram a mais de vinte (20) anos, disseram que nunca foi utilizado um recuso informático

durante as aulas da graduação. Alguns disseram que na época os recursos eram limitados a máquinas de datilografia e calculadora, já outros disseram que apesar de já haver um laboratório de informática na universidade, os seus professores não faziam uso. Logo, não podemos considerar o tempo em que estão formados como única justificativa para não utilização do computador em aulas nos cursos de licenciatura, pois boa parte dos professores que estão formados a pouco tempo, também não tiveram a oportunidade de utilizar os recursos informáticos como instrumento de aprendizagem, o máximo que fizeram, foi utilizar o computador para informatizar os métodos tradicionais do quadro negro e giz.

Segundo Demo (2009, p. 111, grifos do autor) “[...] as universidades precisam rever radicalmente seus cursos de [...] licenciaturas, para oferecer a sociedade *formadores bem formados* usando para tanto também as novas tecnologias [...]”. Ainda há um amplo descompasso entre a formação inicial e o campo de atuação dos professores, e esse descompasso que tratamos aqui como algo genérico, ficou evidente nas respostas e nas falas informais dos professores durante o curso.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Embora os professores tenham deixado explícito em suas respostas a importância de estarem sempre em constante formação, principalmente no que se refere às tecnologias informáticas, pudemos perceber que uma quantia significativa ainda não participou de nenhum curso de formação continuada dando ênfase à informática na educação.

Os argumentos apresentados pelos professores que não utilizam a informática em suas práticas, convergiram para a falta de formação. Muitos professores se sentem inseguros diante dos desafios impostos pelas tecnologias informáticas, tanto no que se refere ao seu próprio conhecimento, quanto ao comportamento que os alunos apresentam nos laboratórios de informática. Um professor, que está lecionando a vinte e nove (29) anos, disse nunca ter utilizado a informática em suas aulas pela falta de segurança, justificou que esse foi um dos motivos que o levou a participar do curso.

Nesse sentido, podemos dizer, que uma maneira de fazer com que esses professores adquiram segurança, talvez não a mais eficiente, são cursos de formação continuada, bem estruturados, que levem em consideração as necessidades que os professores têm em lidar com as tecnologias informáticas. Porém, é importante ressaltar, que o curso por si só, não garante a aprendizagem do professor, é necessário que ele se disponha a utilizar a criatividade e conhecimento técnico, para

integrar os conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada com sua proposta de ensino.

No que se refere ao uso da informática em sala de aula, constatamos que a maioria dos pontos elencados pelos professores, tanto no questionário, quanto nas falas informais, confirmam que boa parte do que tem sido feito na educação utilizando o computador, ainda está no estágio do velho método instrucionista de ensino, ou seja, acaba-se simplesmente informatizando os métodos tradicionais de ensino.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi em relação aos recursos que os professores utilizam na elaboração de provas, trabalhos e demais atividades. Todos afirmaram que utilizam a informática na elaboração, alguns com mais frequência, outros eventualmente, porém no decorrer do curso, foi possível perceber as dificuldades que os professores apresentavam em digitar fórmulas matemáticas. Em uma aula do curso, trabalhamos com as ferramentas *math*, do pacote de escritório BrOffice, e *equation* – construtor de fórmulas matemáticas disponível no Microsoft Office⁸, e neste momento, ficou evidente a falta de habilidade dos professores em lidar com as fórmulas matemáticas, a maioria deles já tinham ouvido falar do *math*, entretanto nunca haviam utilizado, e alguns não conheciam o *equation*. Com isso, sentimos a necessidade de questionar os professores em como elaboravam suas provas quando precisavam digitar fórmulas matemáticas. E as respostas foram as mais variadas possíveis: uns utilizavam macetes e recursos de desenhos disponíveis no editor de texto; outros digitavam o texto e imprimiam deixando um espaço para completar manualmente com as fórmulas que estivessem faltando; e um professor nos surpreendeu dizendo que, quando o material a ser digitado envolve muitas fórmulas matemáticas, prefere trabalhar com o mimeógrafo⁹. Acreditamos que o trabalho com esses dois construtores de fórmulas matemáticas – *math* e *equation* – contribuiu de maneira significativa para os professores, levando em conta que muitos deles utilizavam caminhos mais longos para digitação de provas e trabalhos.

Em geral, os pontos elencados pelos professores, nos permitiram identificar vários dos seus sentimentos, como ansiedade, insegurança, incompreensão, desorientação, dentre outros. E mesmo se sentindo seduzidos pelo novo, ficou evidente, que a maioria deles tem medo do fracasso, medo de errar e, se deparar com situações nas quais o próprio saber matemático é questionado e, conseqüentemente,

⁸Suíte de programas de escritório não disponível gratuitamente.

⁹Instrumento utilizado manualmente para impressão.

descobrir a necessidade de se aprimorar diante do uso do computador no contexto escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa foi iniciada com o intuito de investigar a percepção dos professores quanto ao uso da informática na educação, bem como identificar algumas dificuldades enfrentadas por eles em utilizar esta tecnologia em sua prática pedagógica. Para isso achamos necessário, compreender como ocorreu e como tem ocorrido o processo de formação inicial e continuada dos professores. Com esses objetivos em mente, iniciamos o planejamento do curso de formação continuada “A Informática em aulas de Matemática: um curso para professores”, e a elaboração do questionário que foi aplicado aos professores que participaram do curso. Este curso se tornou parte fundamental deste trabalho, visto que todos os dados da pesquisa foram coletados por meio dele.

Os resultados nos fizeram constatar que o principal obstáculo à implementação da informática na educação é a falta de formação. A falta de preparação para o uso da informática, não somente como um recurso didático, mas também como um instrumento de trabalho, tem sido um grande problema enfrentado pelos professores. Muitos se sentem inseguros diante dos desafios impostos pelas tecnologias informáticas, e incapazes de utilizá-las em suas práticas. Esses fatos evidenciam a importância de o professor manter-se atualizado, buscando cursos de formação que lhes proporcione desenvolver habilidades no domínio das tecnologia e discussões que promovam o desenvolvimento da prática reflexiva, pois desta maneira, além de adquirir segurança, frente as tecnologias informáticas, poderá visualizar novos desafios e perspectivas.

Um professor atualizado é aquele que tem olhos no futuro e ação no presente, para não perder as possibilidades, que o momento atual continuamente lhe apresenta. Porém, isto não é alguma coisa que o sistema educacional possa obrigar os professores a fazerem. A informática é [...] uma opção, uma decisão do professores frente aos seus novos rumos de trabalho. (MRECH, 1997 apud PERRIER 2005)

Levando em conta que o computador em relação aos demais recursos tecnológicos, no âmbito educacional, promove interatividade, julgamos ser imprescindível que os professores sejam formados para, dentre outras habilidades, analisar as potencialidades e as limitações que o computador apresenta, podendo, desta forma, adequá-lo de acordo com o contexto escolar em que estiverem inseridos, e utilizá-lo como um instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Não acreditamos que o trabalho desenvolvido esteja concluído, pelo contrário, apenas demos início a um processo de pesquisa que possibilite reflexões sobre a formação do professor no contexto da informática na educação, que pretendemos dar continuidade com trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 4 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo, SP: Atlas, 2009.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- OLIVEIRA, Franciele Taís de. **A informática em aulas de matemática**: um olhar para a formação de professores. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Colegiado de Matemática) - UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2011.
- PENTEADO, Miriam Godoy. Novos Atores, Novos Cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313.
- PERRIER, Gerlane Romão Fonseca. **Formação de Professores e informática: da falta de teoria à necessidade da prática**: o caso de uma escola agrotécnica. 2005. Dissertação (Mestrado) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento científico. Universidade Federal do Pará, 2005.
- TAJRA, Sammya Feitosa. **Informática na educação**. São Paulo, SP: Érica, 2008.
- VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Central da UNICAMP/ NIED, 1999.

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E OBRIGATÓRIAS SOBRE EJA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: TEORIA E PRÁTICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo¹

INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema freqüente nos debates sobre a qualidade da educação na contemporaneidade. Autores como Gatti, Freire, Nóvoa, Arroyo, Tardif, Lessard, Schon, Zeichner, Pimenta, Alarcão, André e vários outros nos trazem importantes reflexões sobre este tema nos contextos de formação inicial, formação continuada e saberes docentes.

Questionamentos mais consistentes e críticos sobre a formação dos docentes e quais as instituições que seriam responsáveis por formar e preparar esses futuros profissionais, se iniciam na década de 80 e continuam presentes nos debates contemporâneos (SAVIANI, 2009; GATTI, 2011). Autores como Perrenoud (2008) e outros passam a defender a importância das universidades nesse preparo, alegando que na universidade, realmente preocupada com uma formação de alta qualidade, está o “cerne da verdadeira profissionalidade docente” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 17).

Na atualidade, o ensino tem características extremamente complexas que exigem um trabalho especializado (IMBÉRNON, 2006; LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2009; GATTI, 2011; GADOTTI, 2011). Portanto, os cursos de formação inicial dos profissionais da educação, têm a responsabilidade de oferecer uma formação básica sólida e adequada que possa se constituir em instrumentos de atuação, adaptação e aperfeiçoamento constantes para enfrentar os desafios cotidianos de sua atuação profissional.

Gatti (2011, p. 158) propõe um “confronto” de saberes entre a universidade e os profissionais em exercício, com objetivo de contribuir para a construção de conhecimentos, a articulação de saberes teóricos, saberes práticos, para a

¹ Graduou-se em Pedagogia pela USC – Universidade Sagrado Coração (2000). Tem especialização em Psicopedagogia (2001) e Especialização em Formação de Formadores de Professores (2002), pela USC. Mestrado em Educação pela FE/UNICAMP (2005). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP - Campinas/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA – FE/UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Sociedades – CCH/USC. Professora Assistente, do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Sagrado Coração – USC, Bauru/SP, dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Tem certificação internacional de Coaching, Mentoring e Holomentoring - Foco em Profissional, Self & Life Coaching do Sistema ISOR, pelo ICF - International Coach Federation e Instituto Holos. E-mail: polianasantoscarmargo@gmail.com

compreensão dos mecanismos e especificidades distintas e congruentes do ensinar e do aprender. Vários desafios ainda são apresentados e precisam ser superados no que diz respeito a preparar eficientemente docentes para atuação na educação brasileira.

É responsabilidade das instituições formadoras estabelecer e organizar as competências específicas a serem trabalhadas e desenvolvidas para instrumentalizar os licenciandos para o futuro exercício da docência, também nas diferentes modalidades de ensino, sendo possível observar um direcionamento para o preparo para atuar nas etapas regulares da educação básica, em detrimento da formação para lidar com as modalidades de ensino.

A aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e as características físicas, cognitivas, afetivas, emocionais que compõem cada uma das faixas etárias devem ser estudadas no processo de formação, como estabelecem as Diretrizes (BRASIL, 2013), porém, há uma tendência em priorizar o acesso aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, em detrimento às especificidades do desenvolvimento e aprendizagem da criança, do adulto e do idoso. Segundo Gatti (2011, p. 217) é possível constatar a não articulação entre as áreas de conhecimento específico e a “formação em educação” dentre vários outros problemas nos cursos de formação inicial de professores.

Quando nos reportamos aos documentos oficiais atuais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013), para compreender como ocorrem os processos de formação de professores para a EJA, podemos verificar pequenas inserções sobre esse assunto nos textos, mas falta explicitação adequada e consistente de como esses elementos, citados nas Diretrizes, devem ser concretizados.

Soares (2011) nos alerta sobre o fato de que, ainda hoje, as pesquisas sobre formação de professores da EJA são desvinculadas dos estudos sobre a formação docente em geral. O descaso com a EJA aos poucos tem sido superado, pois é crescente a iniciativa de municípios e parceiros para capacitação de professores e elaboração de materiais didáticos específicos (SOARES, 2008), no entanto, essas dificuldades ainda precisam ser superadas na contemporaneidade.

Como essa formação se efetiva nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas ainda é uma incógnita, pois são necessárias pesquisas que analisem a realidade desses cursos e seus desdobramentos concretos (formação inicial, continuada e atuação). Apenas 03 trabalhos foram localizados com o objetivo de analisar as contribuições de

disciplinas e/ou reflexões sobre a EJA em cursos de pedagogia e licenciaturas, evidenciando a significativa importância destas para a formação da identidade e atuação do futuro educador da EJA (ANZORENA, 2010; GONÇALVES, 2011; LIMA, 2011). Um outro desafio é que poucas instituições trabalham com disciplinas específicas ou habilitações sobre a EJA em seus cursos, dificultando o acesso a esta realidade e análise pelos estudiosos (SOARES, 2003; 2008).

Pesquisadores como Silva (2006), Soares (2008), Bedoya; Teixeira (2008), Moura (2009) dentre outros divulgam estudos que constataam que a maioria dos professores que atuam na EJA, foram preparados para ministrar aulas no ensino fundamental e médio regulares e ensinar crianças e jovens, que muitas vezes as metodologias e recursos são adaptados para os alunos da educação de jovens e adultos. Diante desse contexto, torna-se fácil identificar deficiências no processo de formação e atuação desses professores.

Identificadas as carências no processo de formação inicial e prática pedagógica é necessário criar espaços de conhecimento, diálogo, sensibilização, autoformação e formação eficientes que realmente contribuam para mudanças qualitativas nos âmbitos profissional e pessoal dos professores e, conseqüentemente, dos alunos (LEITÃO, 2004; SOARES, 2008, MOURA, 2009).

Autores como Leitão (2004) Pereira (2005), Moura (2009), Soares (2008), Soares (2011) argumentam sobre a necessidade de pesquisas que tenham como objetivos investigar e produzir conhecimentos no âmbito da formação dos educadores da EJA (formação inicial) e suas práticas (formação continuada). Evidenciam a existência de um campo profícuo e pouco explorado para análise e produção de conhecimentos.

Para tanto, este trabalho teve por objetivo apresentar a dinâmica pedagógica de duas disciplinas específicas e obrigatórias de um curso de Pedagogia, de uma instituição de ensino superior localizada em Bauru/SP. As disciplinas têm por finalidade articular teoria e prática na formação do pedagogo, oportunizando subsídios para compreensão da modalidade de ensino da EJA. Elas são denominadas Fundamentos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos I e II, oferecidas nos 3º. e 4ª. anos, com carga horária de 72 horas/aula cada uma delas, perfazendo um total de 144 horas/aula em que os alunos têm a possibilidade de conhecer, analisar e refletir sobre a modalidade de ensino da EJA. As horas são distribuídas em 117h em sala de aula, na universidade e 27h em classes da EJA.

As ofertas destas disciplinas denotam que há preocupação desta instituição, em oferecer conhecimento sobre a EJA para os alunos do curso de Pedagogia, apresentando-a como diferencial obrigatório na formação, como podemos verificar não ser o caso em outras instituições de ensino, como denunciam alguns autores (SOARES, 2008; 2011; MOURA, 2007).

Moura (2009, p.61) afirma que

No âmbito das instituições de ensino superior pública estadual e instituições privadas, não existe ainda uma preocupação com a formação de professores para a EJA. No Currículo dos Cursos de Pedagogia, aparece a disciplina Educação de Jovens e Adultos como eletiva, ou como uma unidade dentro de outra disciplina como "Processos de Alfabetização". Nas demais licenciaturas, principalmente Letras, não há qualquer referência aos estudos na área

Nas disciplinas de Fundamentos da EJA I e II, há uma preocupação em articulação teoria e prática durante os debates em sala de aula. E para embasar a compreensão desta realidade, os alunos matriculados nas disciplinas realizam visitas técnicas em classes da EJA da cidade e região. São 04 visitas distribuídas ao longo do semestre, realizadas ao final de cada mês. Dessa forma, os alunos do curso de pedagogia podem acompanhar o processo pedagógico e avanço no processo de aprendizagem dos alunos da EJA, no período de um semestre. Durante as visitas técnicas, os alunos da Pedagogia observam a dinâmica das aulas, ajudam a professora e orientam os alunos na realização das atividades.

Após a realização de cada uma das visitas técnicas nas classes da EJA, os alunos do curso de Pedagogia apresentam um relatório individual para a professora da disciplina de Fundamentos Metodológicos da EJA, com o objetivo de sistematizar as contribuições didáticas/pedagógicas desta experiência. Os alunos devem dissertar sobre: a caracterização da escola e sala de aula; caracterização dos alunos; relação professora e alunos; metodologia e atividades aplicadas pela professora; relação entre os alunos e fazer uma análise crítica sobre todos os itens. Com os relatórios em mãos e as experiências concretas vivenciadas nas visitas técnicas, debates sobre a EJA são realizados na sala de aula da universidade, entre a professora da disciplina e os alunos do curso de Pedagogia.

As visitas técnicas são momentos ímpares riquíssimos de conhecimento, envolvimento com a EJA, desenvolvimento de vínculos afetivos que contribuem para a formação dos alunos universitários e isso pode ser constatado por meio de trechos das entrevistas, dos alunos do 3º. Ano, do curso de Pedagogia, que cursaram a

disciplina de Fundamentos Metodológicos da EJA I e fizeram as visitas técnicas nas classes da EJA, no 2º. Semestre/2012:

Significou uma chance de conhecer uma outra realidade na educação. (...) Tive oportunidade de assumir um cargo em escola estadual (...). Ao mesmo tempo que trabalho no administrativo tenho relação próxima com o ensino fundamental e médio. E a EJA? Não tinha me passado pela cabeça. No sentido de realmente trabalhar na área. (...) A escola que trabalho não tem noturno, muito menos EJA. Sinceramente, se não fosse pela disciplina, provavelmente demoraria muito a ter contato com essa realidade, ou talvez nem chegaria a tê-la (...) (P. 04).

As visitas significaram muito, pois foi meu primeiro contato com a EJA e modificaram muito a minha visão, ampliando o meu olhar, e até de certa maneira, diminuindo um certo medo que tinha. Nós ouvimos muitas histórias sobre a educação de adultos, mas só vivenciando podemos ter nossas próprias conclusões – e as minhas foram as melhores possíveis (...) (P. 23).

(...) Ao sair das visitas técnicas, sempre comentava com a colega de estágio que também queria ser professora de EJA, pois deve ser muito gratificante trabalhar com alfabetização de adultos e lutar por essa causa (P. 17).

Segundo Paulo Freire, a mediação do mundo e as experiências são essenciais no processo educacional, de modo que aprender e ensinar acontecem simultaneamente

e o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. Na medida em que o educador apresentar aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (FREIRE, 1987, p. 69).

Nesse processo de admiração tanto do professor da universidade e professores das classes da EJA, quanto aos alunos graduandos e alunos da EJA estão implícitos aspectos cognitivos e emocionais que embasam a investigação e a descoberta, durante o ato educativo, motivando-os.

Na disciplina de Fundamentos Metodológicos da EJA II, os alunos da Pedagogia também realizam visitas técnicas em classes da EJA, para complementar o conteúdo teórico/prático trabalhado na universidade. No entanto, além de realizarem as 04 visitas técnicas, seguindo orientações já descritas acima, eles elaboram um plano de aula, com duração de 3 horas e ministram esta aula nas classes da EJA. Quem escolhe o conteúdo desta aula que será ministrada pelo graduando, é a professora da classe da EJA.

Os alunos universitários são orientados e elaboram juntamente com a professora da disciplina de Fundamentos Metodológicos da EJA II todo o plano de

aula e todas as atividades que serão desenvolvidas nas classes da EJA. Esta aula é ministrada na penúltima visita técnica, assim o aluno da Pedagogia tem a oportunidade de encontrar a turma e a professora da EJA em sua última visita, do semestre.

Neste sentido, as duas disciplinas apresentam uma aproximação entre a teoria e a prática, extinguindo, pelo menos neste contexto, um problema anunciado por Soares (2008):

Ao apontarem as lacunas da formação, muitos egressos falam da distância sentida entre a teoria discutida no curso e a prática na EJA... Nesse sentido, sugerem algumas inserções, ainda durante o curso, em projetos, na própria universidade, voltados para a educação de jovens e adultos... Outro aspecto ressaltado, diretamente relacionado ao primeiro, refere-se à necessidade de maior vínculo entre a universidade e o campo de trabalho. Segundo os egressos, a aproximação entre essas duas instâncias poderia facilitar a inserção profissional do recém-formado... (p. 93).

Outro elemento significativo que merece destaque nos trechos das entrevistas dos alunos da Pedagogia, é que por meio destas experiências, alguns já declaram seu interessado em atuar neste campo, demonstrando uma articulação afetiva com essa modalidade, que se deu pelo conhecimento dessa realidade por meio da disciplina e das visitas técnicas:

(...) Acredito que com essas oportunidades, podemos ter contato com essa modalidade, despertando o interesse em lecionar e contribuir com a aprendizagem dos jovens e adultos (...) (P. 07).

(...) Essa visita técnica me proporcionou um outro olhar diante do ensino da EJA, me fazendo ter interesse em atuar como professora para esse público (P 18).

Eu tenho gostado muito da classe de EJA que eu estou fazendo as visitas. Os alunos em sua maioria são idosos e são muito dedicados, a professora é muito atenciosa e ensina com vontade. Gostei muito do ambiente das aulas. Penso em me capacitar e trabalhar com esse público (p. 31).

É importante ressaltar que um trabalho significativo é desenvolvido no curso de Pedagogia desta universidade do interior paulista, no sentido de articular aspectos práticos e teóricos da EJA na formação dos pedagogos, tentando suprir essa lacuna, citada por Soares (2008). No entanto, ainda são incipientes as discussões sobre a EJA nos cursos de licenciaturas desta instituição, mas felizmente já são vislumbradas algumas iniciativas e inserções sobre o tema em eventos destinados a formação geral dos licenciandos, instigando-os a conhecer essa modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas de Fundamentos da EJA I e II são ofertadas para os alunos do curso de Pedagogia, há aproximadamente 20 anos. Ao longo desse período muitos alunos tiveram a oportunidade de conhecer, se “apaixonar” e fazer da EJA um campo de atuação profissional. A oferta destas disciplinas no curso de Pedagogia, ainda não é suficiente para subsidiar todas as especificidades da área e da formação do educador, no entanto, é um passo muito significativo no processo de formação inicial do profissional que atuará na EJA.

REFERÊNCIAS

- ANZORENA, Denise Izaguirre. **A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos**: os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.
- BEDOYA, Maria Julia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza Teixeira. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena - Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jun. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed. São Paulo: Ed,L, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; GARCIA, Walter E. **Bernadete Gatti - educadora e pesquisadora**: textos selecionados. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GONÇALVES, Becky Henriquette. **Contribuições da teoria freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos**: uma pesquisa-ação. 2011. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2004, n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>>
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreitada da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LIMA, Inácia Damasceno. **O curso de pedagogia da UNIR/Campus Porto Velho e a educação de jovens e adultos**: desvelando a realidade de formação de egressos de 1998-2010, atuantes na rede pública municipal de Porto Velho. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011.

PERRENOUD, Philippe. As “altas escolas pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária: as questões. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores para a educação de jovens e adultos**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 05, n. 07, p. 45-72, jul./dez. 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SILVA, Regina Celi Delfino da. **Necessidades de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. 2006. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

_____. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. rev. [online]**. 2008, n.47, pp. 83-100. ISSN 0102-4698.

_____. (org.). Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). p. 78-99.

_____. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

AS ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES

*Evandro Tortora¹
Giovana Pereira Sander²
Nelson Antonio Pirola³*

INTRODUÇÃO

Um dos cursos responsáveis por formar professores polivalentes no Brasil é o curso de Pedagogia. Após ser graduado, o estudante de Pedagogia poderá optar pela carreira docente nas séries iniciais da Educação Básica, além de poder optar por torna-se coordenador ou gestor escolar. O pedagogo é classificado como professor polivalente, pois leciona mais do que uma disciplina específica.

Existem várias universidades brasileiras que oferecem o curso de Pedagogia. No Brasil, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, por meio das Instituições de Ensino Superior, implantou o programa denominado PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) por meio do qual oferece a professores em atuação na educação pública a oportunidade de se graduar em outra licenciatura.

Nesta pesquisa tivemos como participantes alunos do curso de Pedagogia do programa PARFOR de uma universidade do interior do estado de São Paulo, qual possui alunos que são graduados em diferentes áreas do conhecimento, como Artes, Educação Física, Matemática e Biologia.

O currículo do curso de Pedagogia do programa PARFOR foi construído nos moldes do curso convencional de Pedagogia, sendo assim, os alunos estudam conteúdos e metodologias de todas as disciplinas a serem ensinadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dentre elas está a matemática. Algumas universidades ainda otam por oferecer disciplinas que envolvam a Educação Matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental O lócus da presente pesquisa é uma dessas universidades.

No âmbito acadêmico, parece existir a crença de que o aluno do curso de Pedagogia opta por fazer este curso por não gostar da disciplina de matemática, o que

1Univesidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”– Unesp – Campus de Bauru. Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência. evandro_tta@hotmail.com

2Univesidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”– Unesp – Campus de Bauru. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência. giovanapsander@hotmail.com

3Univesidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”– Unesp – Campus de Bauru. Professor do Departamento do Educação. npirola@uol.com.br

provocaria a aprendizagem de atitudes negativas em relação a essa disciplina por parte dos graduandos. Por meio desta pesquisa pretendemos investigar se o aluno da Pedagogia do programa PARFOR optou por fazer este curso por algum motivo relacionado ao fato de gostar ou não de Matemática.

Este tipo de crença pode levar-nos a acreditar que o aluno da Pedagogia opte por este curso por pensar que nele não haverá conteúdos relacionados a Matemática. Dentro deste contexto, o objetivo desse trabalho foi investigar as atitudes de alunos do curso de Pedagogia do programa PARFOR em relação à Matemática, bem como analisar o quanto estas atitudes interferiram na escolha de seu curso.

ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA

É muito comum ouvirmos que, quando alguém se comporta mal ou diz algo inapropriado, essa pessoa está tendo uma atitude ruim. As atitudes são muito confundidas pelo senso comum com as falas, comportamentos e ações dos indivíduos, como salienta Sarabia (1992 apud MORON; BRITO, 2001). Gonzalez (1995), Brito (1996) e Moron (1998) caracterizam atitudes como uma “predisposição, aceitação ou rejeição, favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, aproximativa ou esquiva.” (GONÇALEZ, 2000 p. 33). E essa predisposição pode ser em relação a objetos, pessoas ou eventos.

Brito (1996), após uma pesquisa sobre o conceito de atitude, apresenta o seguinte conceito: “a atitude é uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo”.

As atitudes são compostas por elementos que determinam a predisposição do sujeito, a saber:

Cognitivo: este componente está relacionado ao conhecimento e às crenças;
Afetivo: está relacionado ao sentimento;
Conativo: este componente se refere às intenções do sujeito em relação ao objeto através das ações e comportamentos. (BRITO, 1996, p. 11)

As atitudes não tendem a ser positiva ou negativa de forma aleatória. Há alguns fatores que interferem nas atitudes e, de acordo com Brito (1996), as experiências do sujeito e do ambiente fazem com que as atitudes não sejam estáveis. Desta forma, caso o aluno tenha atitudes negativas em relação à Matemática, o professor pode buscar formas de estruturar os objetivos de sua aula para favorecer o seu desenvolvimento para torná-las favoráveis.

Quanto às atitudes em relação à Matemática, González (2000) também aponta outros fatores que influenciam na aprendizagem dessas atitudes, sejam negativamente ou positivamente, tais como família, gênero e confiança. Segundo a pesquisadora, quando as atitudes são positivas, elas estimulam a independência nos alunos, produzindo autonomia na construção de uma saber crítico e reflexivo.

Já Reyes (1984) salienta que as atitudes em relação à Matemática também são influenciadas pela confiança sendo esta uma das mais importantes variáveis afetivas que permite que o sujeito se sinta capacitado para aprender essa disciplina, cumpra as atividades durante as aulas e provas e não desista com facilidade ao se deparar com situações problemas (apud GONÇALES, 2000).

Tendo em vista que as atitudes não são inatas e há diversos fatores que influenciam no desenvolvimento de atitudes em relação à Matemática, González (1995) salienta que é um dos deveres da escola criar condições favoráveis para que os alunos ultrapassem o mero domínio das informações factuais, estimulando o desenvolvimento de atitudes positivas. Contudo, como esses aspectos não são contemplados nas grades curriculares, os profissionais envolvidos nesse processo pouco se dedicam a isso. Os seus objetivos estão focados na aquisição de conceitos e de fatos ligados apenas aos aspectos cognitivos. Todavia, se esses aspectos também estivessem ligados ao componente afetivo, o aluno teria maior predisposição favorável à aprendizagem, indo além das informações transmitidas no contexto escolar, pois essa atitude lhe causaria satisfação, prazer em aprender e confiança em sua capacidade para resolver problemas.

De acordo com Brito (1996), a Matemática *per se* não produz atitudes negativas. Elas se desenvolvem ao longo dos anos escolares e se estas atitudes serão positivas ou negativas, dependerá do professor, do ambiente em sala de aula, do método utilizado, da expectativa da escola, da auto percepção de desempenho do aluno, entre outros fatores que contribuem com o desenvolvimento das atitudes. Desta forma, se as atitudes são aprendidas e elas podem ser ensinadas, as escolas deveriam contemplá-las nos currículos escolares em qualquer nível de ensino.

AS ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos, as atitudes influenciam na aprendizagem dos alunos e o professor representa um grande papel em seu desenvolvimento. Desta forma, para o professor ensinar seus alunos a terem atitudes positivas em relação a algo, como uma

disciplina, por exemplo, antes ele mesmo precisa demonstrar atitudes positivas em relação à disciplina.

O pedagogo, ou professor polivalente, por ensinar todas as disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa ensinar seus alunos a desenvolverem suas atitudes de forma positiva diante das disciplinas que estão estudando, sendo uma delas a Matemática. Para isso, o próprio pedagogo precisa desenvolver atitudes positivas em relação à ela.

De acordo com Brito (1996) “para desenvolver atividades docentes adequadas, o individuo necessita apresentar atitudes positivas com relação ao ensino, à disciplina que vai ensinar, aos alunos e à própria escola” (p. 146).

O curso de pedagogia é um curso da área de ciências humanas e, muitas vezes, os alunos dessa área não apresentam atitudes positivas em relação à Matemática. No entanto, Brito (1996) aponta autores como De Corte (1995) para salientar que é o professor um fator central para a construção do conhecimento do aluno e também desenvolver habilidades, crenças e atitudes. Ou seja, posteriormente, o pedagogo desenvolverá esses aspectos relacionados à Matemática durante os anos iniciais de escolaridade em seus alunos, gostando ele ou não da disciplina. O que definirá essas atitudes serão suas experiências escolares e isso gerará concepções e crenças em relação ao ensino e aprendizagem de Matemática que influenciarão diretamente no trabalho do professor em sala de aula (BLANCO; CONTRERAS, 2002 citado por CURY, 2004).

Sendo assim, é importante observar que as atitudes dos professores, por possuir uma dimensão afetiva podem influenciar na formação de atitudes dos alunos revelando-se como um importante elemento de sua prática. (PONTE, 2000 apud ARDILES, 2007).

Algumas pesquisas na área da Psicologia da Educação Matemática (GONÇALES, 1995; MORON, 1998; ARDILES, 2007) vem investigando as atitudes dos professores polivalentes em relação à Matemática. Moron (1998) fez uma investigação com professores de Educação Infantil utilizando a escala de atitudes e constatou que, ao contrário do que se acreditava, o grupo de professoras apresentou atitudes que tendem a ser favoráveis em relação à Matemática conclui que “fugir” da Matemática não é o principal motivo que levou as professoras ao magistério. Ardiles (2007) procurou fazer uma comparação entre as atitudes dos professores polivalentes e dos professores de conteúdo específico (ensinavam somente matemática) e chega a uma interessante conclusão: os professores das séries iniciais tendem a possuir

atitudes mais favoráveis em relação à Matemática do que os professores do domínio específico.

Desta forma, independentemente dos estudantes de pedagogia terem desenvolvidos atitudes negativas durante suas passagens pelo Ensino Básico, durante a graduação, quando lhes são oferecidas disciplinas voltadas para a Educação Matemática, eles têm a oportunidade de mudar essas atitudes e aprender a desenvolver atitudes positivas em relação à matemática.

METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa foi investigar as atitudes de alunos do curso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - em relação à Matemática, bem como analisar o quanto estas atitudes interferiram na opção pela carreira do magistério.

Participaram do estudo 13 alunos de um Curso do PARFOR que é oferecido por uma universidade do Estado de São Paulo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um questionário e a uma escala de atitudes em relação à Matemática. O questionário era composto por questões abertas e continha as seguintes perguntas 1- Como você descreveria, em poucas palavras, seus sentimentos pela Matemática? 2- Os motivos pelos quais você escolheu seguir a carreira do magistério estão relacionados com “gostar” ou não de Matemática? 3- Quando você pensou em fazer Pedagogia, você se atentou ao fato de que estaria se formando, também, para ensinar Matemática? 4- Para elaborar seu(s) Plano(s) de Aula para o estágio que realizará este ano, quais disciplinas e conteúdos você escolherá para regência de classe? 5- Qual tema você pensa em trabalhar no seu Trabalho de Conclusão de Curso? Justifique.

A escala de atitudes em relação à matemática utilizada na pesquisa é do tipo Likert, elaborada por Aiken (1961), revista por Aiken e Dreger (1963) e adaptada e validada por Brito (1996; 1998). Esta escala contém 21 afirmações, sendo 10 que apresentam situações com sentimentos positivos, 10 com sentimentos negativos e uma afirmação que mede a autopercepção do aluno quanto ao seu desempenho em Matemática. A cada afirmação, o aluno assinalava uma das seguintes opções: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” ou “Concordo totalmente”. Se a afirmação apresentar uma situação positiva e for assinalada a opção, por exemplo, “Concordo Totalmente”, é atribuído 4 pontos ao aluno. Se a afirmação for uma situação negativa, e o aluno assinalar a mesma opção, é atribuído 1 ponto. Feito isso, esses pontos são somados, gerando uma pontuação por aluno que podia variar de 21 a 84,

sendo que, quanto mais próximo dos 21 pontos, a atitude do aluno se torna negativa e quanto mais perto dos 84 pontos, se torna positiva. Com essas pontuações foi feita uma média geral e uma de cada turma. Os alunos que ficaram acima da média, tenderam a ter atitudes mais positivas e os que ficaram abaixo da média, atitudes mais negativas.

Ambos os instrumentos foram aplicados durante o período de aula, com a autorização do Coordenador do curso do PARFOR da universidade em questão.

ANÁLISE DOS DADOS

Os instrumentos utilizados na presente pesquisa foram um questionário e uma escala de atitudes em relação à Matemática.

Participaram da pesquisa 13 alunos do curso do PARFOR com idades entre 26 e 55 anos. Destes alunos, 8 possuem tempo de atuação no magistério que varia entre 6 e 30 anos. Ainda, dos 12 alunos que responderam quanto a outra formação, 5 deles já possuem uma graduação, sendo na área de Ciências biológicas, Educação Física, História, Educação Artística ou Enfermagem.

Na escala de atitudes em relação à Matemática, a média calculada foi de 54,46 pontos. Dos 13 alunos do PARFOR, 9 ficaram com a pontuação abaixo dessa média, ou seja, tendem a atitudes negativas enquanto apenas 4 tendem a atitudes positivas em relação à Matemática.

A seguir apresentamos três quadros, nos quais dispomos todas as respostas obtidas através das respostas das três questões apresentadas aos alunos. Ressaltamos que algumas inferências obtidas por meio das respostas dos alunos. Salientamos aqui que estas inferências não são afirmações, mas sim hipóteses a respeito do que a afirmação em questão pode sugerir.

Assim como pudemos notar pela análise dos dados obtidos pelas escalas de atitudes, podemos notar a maioria dos alunos apresenta sentimentos negativos em relação a matemática. O quadro abaixo apresenta as respostas obtidas na primeira questão respondida pelos alunos.

Quadro 1 - "Como você descreveria, em poucas palavras, seus sentimentos pela Matemática?"

Sentimentos que tendem a ser positivos
Sentimento bom.
Depois de alguns anos, que tornei a faculdade e estou desenvolvendo um bom trabalho.
Desafio, mistério e por ser exata. Tenho segurança conforme acomodo o que aprendi.
Tenho uma certa curiosidade pela matemática, mas tenho muita dificuldade no seu entendimento.
Tenho uma relação boa com a matemática, mas é preciso aprofundar mais os meus conceitos.

Sentimentos que tendem a ser negativos
Sempre foi uma matéria que me dava um pouco de medo, porém nunca tive grandes dificuldades em aprendê-la.
Um sentimento de culpa por não aprendido muitas coisas, mas também por não ter professores bons.
Frustrante
Pouca afinidade
Em um primeiro momento, um sentimento de medo.
Particularmente, nunca gostei da matemática. Conheço e desenvolvo as operações simples, mas quando começa a complicar... Piro, fico maluco.

Observando as respostas dos alunos, podemos perceber que mesmo aqueles alunos aparentam possuir sentimentos positivos em relação à matemática, alguns graduandos relatam possuir alguma dificuldade ou que seus sentimentos mudaram ao longo do tempo.

Como salienta Reyes (1984, apud GONÇALES, 2000), a confiança influencia nas atitudes. Apesar de classificarmos 5 estudantes no quadro como tendendo a possuir sentimentos positivos em relação a Matemática, notamos que 4 deles apresentam algum aspecto negativo em suas respostas que pode remeter-nos ao sentimento de insegurança. Quando o aluno relata "*preciso aprofundar meus conceitos*" parece que está inseguro quanto ao que sabe no momento, ou que tem "muita dificuldade no seu entendimento" entendemos que o aluno, apesar da curiosidade pela disciplina, sugere um empecilho na satisfação da mesma.

Ainda quanto aos sentimentos positivos, estes parecem estar associados a determinadas condições, como no caso em que os alunos relatam "*tenho segurança conforme acomodo o que aprendi*" ou ainda "*depois de alguns anos, que retornei a faculdade e estou desenvolvendo um bom trabalho*", como se a experiência no ensino mudasse seu sentimento em relação à Matemática. Por meio desses relatos, é possível notar que os sentimentos de medo, frustração, dificuldades, entre outros, podem ser os motivos de mais alunos terem as atitudes negativas que positivas. Após a questão analisada acima, questionamos os alunos sobre sua opção pelo curso de pedagogia, a fim de tentar perceber alguma relação entre os sentimentos em relação a matemática e a opção pelo curso de Pedagogia.

Quadro 2 - "Os motivos pelos quais você escolheu seguir a carreira do magistério estão relacionados com 'gostar' ou não de matemática? Comente"

Sim
Gostar - pois em tudo que fizermos passarei pela matemática.
Não
Não estão relacionadas. Estou fazendo Pedagogia por trabalhar a muito tempo com crianças.
Não, escolhi ser professora por que acredito na educação escolar como fator essencial para transformação da sociedade. Mas como não tenho facilidade na área de exatas, preferi seguir para humanas e biológicas.

Não. Estão mais voltadas por gostar de crianças, por estar em contato com elas é que decidi optar pelo curso.
Não estão relacionados com "gostar" de matemática.
Não. A escolha foi por gostar de trabalhar com o magistério mesmo.
Sempre quis trabalhar com alfabetização e sei que nessa faixa etária a matemática é mais noções, operações no concreto, é algo simples, embora extremamente importante.
Não está relacionado em gostar ou não, mas sim para ter formação adequada pois trabalho em creche.
Não fiz o magistério, mas apesar do medo da matemática, eu gosto mesmo tendo dificuldade.
Não. Nada a ver. Sempre gostei de matemática e faço os meus aos "meus" alunos, é o que minha mãe dizia: "filhos, quem gosta de matemática é por que gosta de ganhar \$".
Não, simplesmente por gostar de ensinar.
Não, nunca vi na matemática obstáculo na minha atuação no magistério. A meu ver, é parte integrante dele.
Na verdade eu queria cursar artes plásticas, mas quando eu entrei no curso de Educação Artística da UNESP percebi que sei professor, então decidi que seria professor.

Pelo quadro, podemos notar que apenas um aluno relatou alguma influência do seu sentimento em relação à Matemática na escolha da sua profissão. Contudo, podemos perceber que a Matemática influenciou positivamente na sua escolha, sendo assim, podemos notar que o fato de não gostar de matemática não influenciou diretamente nenhum dos alunos na opção pelo magistério. Esses relatos contrariam a crença de que alunos de Pedagogia optam por esse curso a fim de fugir da Matemática. Nesses casos, a decisão pela carreira docente está relacionada, geralmente, ao fato de gostar do trabalho como professor, estar atuando na área e precisar de formação específica, querer tornar-se gestor escolar e etc.

Além questionar os alunos sobre a influência da matemática na escolha pelo magistério, perguntamos se eles se atentaram ao fato de que estariam formando-se educadores matemáticos em um curso de Pedagogia. Seguem no quadro abaixo as respostas dos alunos.

Quadro 3 - "Quando você pensou em fazer Pedagogia, você se atentou ao fato de que estaria se formando, também, para ensinar matemática? "

Não
Não. Pois foi um outro motivo que me levou a isso: foi seguir na Pedagogia Hospitalar e nunca me atentei que poderia também ensinar matemática.
Não. Pensei em fazer Pedagogia pensando em gestão escolar, não me passou pela cabeça o ensino escolar.
Não. Mas mesmo com a minha dificuldade gosto do novo, então gosto de aprender.
Sim
Sim. Procurei entender o que se tratava o curso e me identifiquei mesmo com o conteúdo de matemática.
Sim, mas não tive problemas com essa disciplina após o magistério.
Sim. O que me deu tranquilidade, foi que no magistério aprendi o processo de como aprender, para ensinar, ou seja, quando aprendi no concreto entendi melhor, me dando segurança de na dúvida voltar ao fundamento e ao processo.
Sim, mas eu trabalho mais com a Educação Infantil.

Sim, vou precisar conhecer todas as matérias para poder ensinar.
Sim. Gosto de matemática e não tenho problemas com a matéria.
Sim. Já leciono (leccionei) matemática a anos no Ensino Fundamental (quintos anos). Mas terminar Pedagogia, mesmo que aposentada, é meu sonho!
Sim, aprimorar meus saberes e melhorar minha atuação.
Sim, sabia da importância uma vez que trabalhamos com a formação básica das crianças em Matemática.
Sim! Porém, meu objetivo é a gestão, direção ou supervisão.

Três alunos afirmaram que não se atentaram que estariam se formando professores de matemática ao cursar Pedagogia, sendo que dois deles parecem ter outras expectativas do curso, no caso, trabalhar na área da Pedagogia Hospitalar e na Gestão Escolar. Apenas um aluno desconhecia este fato ao selecionar o curso de Pedagogia.

Dos alunos que salientaram reconhecer o papel do pedagogo como educador matemático, alguns afirmam que já conheciam as características do curso ou do papel do pedagogo como professor polivalente. Outros ainda dizem que conhecem a matemática e não tem dificuldades, pois conseguem gerir suas aprendizagens por meio de seus conhecimentos pedagógicos do ensino da disciplina.

Um dos alunos respondeu conhecer o seu futuro papel como educador matemático, mas afirma que trabalha com a Educação Infantil. Aparentemente, parece que o aluno desconhece que neste nível de ensino são trabalhadas noções matemáticas importantes para o desenvolvimento e convivência da criança e considera a Educação Infantil como isenta do ensino de Matemática.

Mesmo os alunos do PARFOR tendo demonstrado que a escolha pelo magistério não foi resultado do que sentem pela Matemática, e que eles têm consciência de que também estão se formando como educadores matemáticos, suas atitudes diante da disciplina se mostraram negativas. Consequentemente, as atitudes em relação à Matemática dos estudantes do PARFOR podem influenciar o processo de formação de atitudes de seus alunos, como salientou Ponte, 2000 (apud Ardiles, 2007).

Enfim, é importante destacar que se faz necessário desenvolver um trabalho com esses professores buscando a aprendizagem de atitudes positivas em relação à Matemática, pois, segundo Brito (1996), as atitudes não são inatas e podem ser ensinadas. Desta forma, professores com atitudes positivas pela disciplina buscará desenvolver em seus alunos as mesmas atitudes, fazendo com que eles sintam confiança e prazer nessas situações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

ARDILES, R. N. de. **Um estudo sobre concepções, crenças e atitudes dos professores em relação à Matemática. 2007.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BRITO, M. R. F. de. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus.** 1996. 383 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes:** uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GONÇALEZ, M. H. C. de C. **Atitudes (des)favoráveis com relação à Matemática.** 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GONÇALEZ, M. H. C. de C. **Relações entre a família, o gênero, desempenho, a confiança e as atitudes em relação à matemática.** 2000. 171 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Psicologia Educacional, Unicamp, Campinas, 2000.

MORON, C. F. **Um estudo exploratório sobre as atitudes e as concepções dos professores de educação infantil em relação à matemática.** 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MORON, C. F.; BRITO, M. R. F. de. Atitudes e concepções dos professores de Educação Infantil em relação à Matemática. In: BRITO, Márcia Regina Ferreira de. **Psicologia da educação matemática.** Florianópolis: Editora Insular, 2001. Cap. 12, p. 263-277.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INVESTIGAÇÃO EM TESES DE EDUCAÇÃO

Débora Cristina Massetto¹
Kenia Rosa de Paula Nazario²

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A formação do professor é apresentada, atualmente, como um desafio no avanço da profissão docente e, conseqüentemente, para a melhoria da educação do nosso país (VAILLANT, 2009). Nesse contexto, apresentam-se as características necessárias para as propostas formativas dentro da profissão: promover um ambiente profissional com autonomia, com incentivo à discussão de ideias sobre a aprendizagem escolar e sobre o ensino, que dará sentido ao desenvolvimento profissional do professor, de modo que esse profissional possa e tenha condições para construir práticas docentes pautadas no compartilhamento e no diálogo sobre a profissão (NÓVOA, 2009).

Esta formação é pensada como um processo *continuum* (KNOWLES; COLE, 1995), que não tem um período específico de realização (formação inicial ou continuada), mas se configura como um desenvolvimento constante e reflexivo, considerando elementos pessoais e profissionais da trajetória docente.

É a partir desse cenário, com referência às áreas de formação de professores e tecnologias educacionais, que o presente trabalho busca investigar a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, na formação do professor, apresentando como é feita essa utilização para garantir processos de aprendizagem.

Dessa forma, concordamos com Mizukami (2002) que a profissão docente não se resume apenas ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica como transmiti-los, mas em situações em que o docente consiga lidar com um conhecimento em construção. Nesse contexto, o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) aparece como um novo conhecimento que o docente pode agregar a sua base de conhecimento (SHULMAN, 1986-1987 apud MIZUKAMI, 2002).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. debora.massetto@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. kenia.uab@gmail.com

As inovações tecnológicas do contexto atual, suas influências, seus elementos e referenciais, ainda em estudo, têm trazido novas problemáticas de seu uso no processo ensino aprendizagem. Novas iniciativas surgem ao utilizarmos as TDICs disponíveis nesse cenário formativo e podem indicar caminhos propícios de formação individual e coletiva.

Ante à essas tecnologias, a sala de aula e o trabalho docente tem exigido uma nova postura dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, como afirma Nascimento (2001) “as novas tecnologias educacionais passam a exigir do profissional docente novas posturas frente ao conhecimento e ao processo cognitivo de aprendizagem de seus alunos (p. 5).”

Ainda sobre a problemática tratada, é importante dizer que o uso, ou não, de novas tecnologias não é o ponto chave da era digital, mas enfatiza que é a compreensão do professor sobre as possibilidades de uso das tecnologias disponíveis, que levará a sua prática docente para além das atividades de linguagem falada e escrita e a consequente atuação eficiente na promoção da aprendizagem do aluno (KENSKI, 2003).

Conforme afirma Libâneo (2002, p.71), o professor pode aprimorar seu trabalho com o uso dos recursos tecnológicos, a fim de auxiliar o seu desenvolvimento profissional e despertar o interesse dos estudantes, considerando que eles chegam às escolas com uma demanda muito grande de informações e uma facilidade de acesso a elas, a partir do uso e do fácil contato com as tecnologias digitais.

Mesmo com as facilidades de uso e acesso as tecnologias e ao ambiente virtual pelos professores, torna-se importante dizer que essa situação não se configura como uma volta ao tecnicismo, resumindo o trabalho do professor como sendo um “executor”, mas chega como uma forma de auxiliar o seu trabalho. Dessa forma, a eficácia do uso destas TDIC vai depender, portanto, muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas (BELLONI, 2009, p. 60).

Essas inovações tecnológicas têm trazido uma série de possibilidades para as interações e relações sociais humanas, em especial no campo da educação a distância. Esta modalidade de educação, segundo Otsuka (2011, p. 16) caracteriza-se pelo processo de ensinar e aprender sem que alunos e professores precisem estar no mesmo local e ao mesmo tempo.

Nesse contexto de novas interações e novas possibilidades de trabalho docente, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) surgem como apoio

tecnológico ao processo de ensino aprendizagem, em uma nova configuração de como o ensino é organizado e realizado. Assim, segundo Behar (2009, p. 29), podemos definir o AVA como "um espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem".

Os AVAs são sistemas computacionais que oferecem um rico espaço na internet para planejar e acompanhar cursos a distância, sendo possível a interação entre os usuários a partir de diferentes recursos e ferramentas disponíveis, permitindo assim o acompanhamento dos processos de aprendizagem. Existem diferentes AVAs disponíveis que servem como apoio nos processos de ensino-aprendizagem presenciais e a distância, entre eles estão: Moodle, o Teleduc, Blackboard, o Sakai, entre outros (OTSUKA, 2011).

Como meio de contextualizar o lugar de onde estamos falando, podemos apresentar o ambiente virtual de aprendizagem que é utilizado pela Universidade Federal de São Carlos, instituição que é nosso ambiente de trabalho e de pesquisa. Sendo assim, a Universidade utiliza o Moodle a fim de oferecer os cursos de graduação a distância do projeto UAB, como também, cursos de especialização e cursos de formação continuada.

A utilização do AVA na UFSCar caracteriza-se além da disponibilização de materiais didáticos, diferentes recursos midiáticos e uma mediação pedagógica efetiva, garantindo assim a construção do conhecimento entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Moodle significa: Modular Object Oriented Distance LEarning e é um sistema gerenciamento para criação de curso online, sendo que tais sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS).

Assim, uma característica dos ambientes virtuais de aprendizagem é sua possibilidade de potencializar a autoria coletiva de conteúdos por meio de uma variedade de ferramentas disponíveis, que facilitam a construção de propostas de produção colaborativa entre os diferentes usuários.

Para isto acontecer, existem ferramentas que contribuem e facilitam essa colaboração, como, por exemplo, o uso da ferramenta Wiki, que permite a produção, criação e edição de um texto coletivo, em que todos os participantes da disciplina, ou um grupo de participantes, podem atuar colaborativamente, editando e formatando documentos de textos, inserindo imagens e links.

Outra opção é o fórum, uma ferramenta assíncrona de comunicação, que permite a interação entre os participantes de uma sala de aula virtual por meio de discussões coletivas sobre determinados temas (tópicos), não sendo necessário que todos os participantes estejam online ao mesmo tempo, como seria necessário em uma interação síncrona, como um chat. Este último, por sua vez, é uma ferramenta de comunicação síncrona, que possibilita sanar as dúvidas ou realizar um debate e reflexões sobre conteúdos abordados, em tempo real (OTSUKA, 2011).

Dessa forma, segundo Mill (2010), a aprendizagem é favorecida quando a construção de conhecimento se dá socialmente, por isso destaca-se a importância do trabalho colaborativo nos ambientes virtuais de aprendizagem, em que o papel dos AVAs aparece como sendo a base tecnológica para a EaD, em que ocorrem toda a interação, disponibilização de conteúdo e aprendizagem.

A partir de tal referencial teórico, procuramos investir, dentro de um banco de dados contendo 1540 teses de doutorado, como se configuram as pesquisas sobre os AVAs e como eles estão sendo utilizados na formação do professor e do estudante.

METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Como parte da metodológica utilizada no presente trabalho, foi realizada a construção e organização coletiva³ do banco de dados, que envolveu a escolha das instituições de ensino superior brasileiras⁴ e a compilação das informações em único acervo, contendo 1540 teses de doutorado.

Algumas informações são importantes e elas envolvem, 1) o critério de escolhas das IES, que foi adotado a partir da tradição e qualidade dos Programas de Pós-Graduação em Educação e a disponibilização de seus bancos de teses de forma digitalizada. E, 2) o período em que as teses foram publicadas, sendo que foi entre 2000 e 2012, momento em que se tornou disponível as pesquisas de doutorado no meio digital.

Faz-se de grande importância dizer que a investigação qualitativa é uma atividade que se constitui em um processo “sistemático, flexível e objeto de indagação” (PACHECO; FLORES, 1995, p. 9), contribuindo para a compreensão dos fenômenos que envolvem a educação. Sendo assim, ela “proporciona aos investigadores em

³Os pesquisadores envolvidos neste processo são docentes e estudantes de pós-graduação em Educação da UFSCar, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância - UFSCar.

⁴Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Brasília (UNB).

educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente” (p. 21).

A partir de tais critérios, serão apresentadas alguns dados relevantes sobre o banco de dados que será utilizado no presente estudo.

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior (IES) escolhidas e total de teses no período de 2000 a 2012

IES	TOTAL DE TESES
UFRGS	389
FEUSP/USP	375
UFMG	209
UFRN	206
UFBA	131
UFSCar	107
UFPR	101
UNB	22

O banco de dados foi construído a partir da catalogação de todas as teses presentes nos oito bancos de dados virtuais das respectivas IES pesquisadas, considerando os seguintes aspectos: 1) nome do pesquisador; 2) ano de publicação a tese; 3) universidade; 4) título do trabalho; 5) resumo; 6) palavras-chave. A quantidade de teses por ano pode ser verificada na seguinte tabela.

Tabela 2: Relação de número de teses por ano (entre 2000-2012), nas IES pesquisadas

ANO	TESES PRODUZIDAS
2000	4
2001	16
2002	29
2003	54
2004	57
2005	94
2006	128
2007	202
2008	234
2009	267
2010	241
2011	183
2012	31

Tendo como referência a grande demanda de informações e de pesquisas no campo educacional, foi preciso estabelecer uma categoria principal para análise, a partir de palavras-chave, como base para a nossa questão principal de pesquisa: Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A partir desta categoria buscaram-se as teses que a continham, para que fosse feito uma apuração das pesquisas realizadas, dentro de seus diferentes enfoques. A palavra-chave AVA, presente nas teses do Banco de Dados em questão, mostrou que este ambiente de aprendizagem tem referência a três campos: formação de continuada, inicial e cursos oferecidos utilizando diferentes recursos.

Com a nomeação da palavra-chave principal, foi realizada a seleção das teses que poderiam contribuir com o tema do presente trabalho, sendo que os dados foram sistematizados a partir, primeiramente, na procura de pesquisas que continham a nossa categoria: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, em um segundo momento, com a leitura de seus títulos e de seus resumos, a fim de comentarmos sobre os aspectos importantes das pesquisas que estão sendo realizadas sobre este assunto.

É importante dizer que o AVA, na perspectiva de interação entra diferentes sujeitos, não será nosso foco de análise, mas será apresentado como pesquisas desenvolvidas, ligadas ao campo educacional.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A palavra-chave a ser analisada foi: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo encontrada 12 vezes no Banco de Dados. A partir dessa quantidade, serão verificadas sobre o que tratam as pesquisas que abordam os ambientes virtuais de aprendizagem, com o objetivo de identificar como o uso dessa plataforma está sendo utilizada na formação de professores.

Tabela 3 – Quantificação das teses com a palavra-chave: AVA

Instituição	Número de teses	Teses por ano	Total de teses entre 2000 - 2012
UFRGS	4	2 em 2008/ 1 em 2005/ 1 em 2011	389
UFBA	3	1 em 2010/ 1 em 2005/ 1 em 2009	131
UFSCar	3	2 em 2009/ 1 em 2007	107
FEUSP	1	1 em 2005	375
UFMG	1	1 em 2011	209

Pode-se notar que, tendo um universo de teses de doutorado muito grande, a quantidade de pesquisas que tratam sobre os AVA é considerado relativamente pequeno, já que são doze pesquisas finalizadas. Dentre estas catalogadas, o próximo

passo é apresentar o que os estudos tratam sobre esse ambiente virtual e como se configura a aprendizagem dos professores e dos estudantes.

Tabela 4 – Relação dos estudos que apresentam a palavra-chave: AVA

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	ASSUNTO	AUTOR
1	UFSCar	2009	Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.	Contribuições de um programa de formação continuada online para o desenvolvimento profissional de formadores em exercício.	Renata Portela Rinaldi
2	UFSCar	2009	Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet.	Contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores, na EI.	Josiane Pozzatti Dal-Forno
3	UFSCar	2007	Formação continuada online de professores dos anos iniciais: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino de geometria.	Contribuições de dois Minicursos à distância, via Internet, à base de conhecimento de treze professoras que ensinam Geometria.	Evandro Antonio Bertoluci
4	UFMG	2011	Letramento digital em contextos de autoria na internet	Acompanhamento da formação inicial de graduandos do curso de Pedagogia (UAB/UFMG) a distância, que utiliza o MOODLE.	Zulmira Medeiros Roque; Silvania Sousa Nascimento
5	UFBA	2005	Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente	Aprendizagem e experiências formativas pelo registro e mapeamento de diversas narrativas de formação que foram compartilhadas nas diferentes interfaces do AVA.	Edméa Oliveira dos Santos
6	UFBA	2009	Avaliação da aprendizagem em ambientes de formação online: aportes para uma abordagem hermenêutica.	Ambiente virtual de aprendizagem como espaço favorável ao desenvolvimento de uma avaliação, mediada pelos sujeitos e pelas possibilidades de suas interfaces digitais.	Maria Auxiliadora Silva Freitas
7	UFRGS	2011	Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar: rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose cística.	Estudo de caso com adolescentes, doentes crônicos com Fibrose Cística, internados em quarto restrito, em situação de exclusão temporária e o acesso e uso da WEB 2.0 e de AVA.	Eliane Lourdes da Silva Moro
8	UFRGS	2005	Autoria no ambiente virtual pedagógico	Parte da hipótese de que a proposta pedagógica do ensino mediado pela ferramenta virtual for-chat, estimula o aluno a exercer a função de autoria.	Marleni Nascimento Matte
9	UFBA	2010	Construção e difusão colaborativa do conhecimento: uma experiência construtivista de educação em um ambiente virtual de aprendizagem	Descreve primariamente a trajetória de elaboração, construção e adaptação de um AVA: Hospital Educacional, que nasceu a partir do desenvolvimento de uma solução de software baseada em ferramentas de Inteligência Artificial	Antônio Luiz Mattos de Souza Cardoso
10	FEUSP	2005	Curso em ambiente virtual de aprendizagem: canteiro para germinação de comunidade de aprendizagem on line	Estudo de caso de natureza qualitativa que procurou analisar e tecer algumas considerações importantes a respeito de um curso livre experimental de inglês básico on-line - denominado Beginner Grammar Writing.	Vera Cristina Queiroz
11	UFRGS	2008	Princípios da pesquisa científica em ambientes virtuais: um olhar fundamentado no paradigma do pensamento complexo	Construir princípios que possam auxiliar a desenvolver a pesquisa científica para investigar AVA.	Márcia Paul Waquil
12	UFRGS	2008	A interdisciplinaridade na ação de projetar ambientes virtuais de	Investiga o fenômeno 'projetos interdisciplinares de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's)', destacando sua recorrência em diferentes contextos.	Silvia Porto Meirelles Leite

A partir da leitura de título e de seus resumos completos, podemos dividir as 12 teses em quatro categorias de análise: i) Formação Inicial (teses: 2;3;4;5;10); iii) Formação continuada (teses: 6;7;8;9); iv) Pesquisa sobre AVA (tese 11); v) Projetista de AVA (tese 12).

Mesmo não sendo o foco do nosso trabalho e considerando que o uso do AVA aparece em diversas situações, fez-se importante comentar sobre a primeira pesquisa, já que esta está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS.

O estudo tem referência ao AVA, em uma circunstância particular: o uso da tecnologia na interação de pacientes que estavam restritos aos seus quartos de internação, possibilitando a troca de informações, discussões, laços de afeto e o uso dos recursos tecnológicos. Esta é uma utilização particular do AVA, não estando ligado ao nosso tema principal, mas surge como uma alternativa para outras situações, tais como esta hospitalar.

Neste momento, iremos iniciar as análises preliminares das teses que contém a categoria principal: AVA, articulando os focos de pesquisa com a literatura da área, levantando as principais ideias sobre o uso de tecnologias digitais na educação.

Observa-se que as teses evidenciam novas propostas pedagógicas do ensino mediado pelas ferramentas disponíveis no AVA, promovendo assim a aprendizagem coletiva. Nota-se, assim a promoção dos processos de formação inicial e continuada, exemplificando a potencialidade, as dificuldades e os limites da formação de professores a distância por meio do AVA, portanto Kenski (2003, p.68) afirma que o AVA “não elimina o espaço educacional presencial, ao contrário, ele o amplia.

Além disso, algumas teses consideram o AVA como um espaço favorável ao desenvolvimento de uma avaliação dialógica hipertextual, mediada pelos sujeitos da aprendizagem e pelas possibilidades de suas interfaces digitais promovendo, assim, a aprendizagem e experiências formativas, o desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores, tendo em vista a política de educação inclusiva.

Os estudos indicam princípios da pesquisa científica em ambientes virtuais de aprendizagem, fundamentado na compreensão dos desafios que a cibercultura impõe para a realização de pesquisas científicas em AVAs e na análise da dinâmica dos mesmos, além de 'projetos interdisciplinares de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's)', destacando sua recorrência em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES

A fim de encerrar, serão apresentadas contribuições almeçadas com este trabalho, sobre o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, na formação inicial e continuada de professores.

É importante dizer que não se configurou como intenção deste estudo, abranger todas as possibilidades de análise e de discussões sobre as pesquisas que fazem parte do banco de dados, utilizado neste trabalho. O objetivo está na direção de apresentar as teses que foram publicadas sobre AVA e articular com as ideias sobre essa área, aquelas construídas e participar de construção de conhecimento sobre a temática.

O uso dos ambientes virtuais de aprendizagem faz parte de um assunto e de uma área em crescimento, a educação a distância (EaD), em que muito investimento e crescentes estudos estão sendo realizados para entender a educação, em uma perspectiva não-presencial. Para isto, novos conceitos estão surgindo e as tecnologias digitais estão sendo usadas e aprimoradas a favor da realização de uma educação de qualidade e de uma formação pautada “em uma concepção que supere à lógica da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e propostas de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho pedagógico” (DAMASCENO; MONTEIRO, 2005, p. 196).

É nessa perspectiva, que concordamos como Gouvêa, Oliveira e Grumbach sobre as tecnologias, que estão presentes no ensino presencial e na EaD, que:

as condições de sua aplicabilidade e utilização nos processos interativos educacionais devem ser objeto de interesse para os profissionais da educação que projetam um cenário no qual a dinâmica da aprendizagem, mediada pelas TICs, e tudo que nela está envolvido deve ser o foco principal de constante aprimoramento (2006, p. 63).

A partir da análise das teses, nota-se que os AVAs potencializam diversas propostas pedagógicas, que promovam interações síncronas, ou seja, simultâneas entre os participantes e assíncronas, em tempo e espaços distintos, facilitando a elaboração de cursos de formação inicial e continuada a distância.

Nesse sentido, é preciso investir na utilização e no planejamento de ambientes virtuais de aprendizagem, a fim de garantir a qualidade das interações, a construção de conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Coleção Educação Contemporânea. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- DAMASCENO, K.K; MONTEIRO, F. M. de A. Formação continuada: uma contribuição para a construção de conhecimentos necessários à prática docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, VII. Unesp, 2005. **Anais...** Unesp, 2005.
- GOUVÊA, G; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.
- OLIVEIRA, C. I.; GRUMBACH, G. M. Expansão do ensino superior e aspectos legais da Educação a Distância. In: GOUVÊA, G; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.
- KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L. Writings about writing. In T. Russell & F. Korthagen (Eds.), **TEACHER EDUCATORS REFLECTING ON WRITING IN PRACTICE**. London, UK: Falmer Press, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade EAD. In: _____. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MIZUKAMI, M.G.N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NASCIMENTO, E. A. do. **Novas Tecnologias Educacionais na Sala de Aula: implicações no Trabalho Docente**, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/p0913759993884.doc. Acesso em: 25/02/2013.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.
- OTSUKA, J. (col.). **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. Edufscar. São Carlos, 2011. (Coleção UAB-UFSCar)
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto Editora, 1995.
- VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la duenda pendiente. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**. V. 13, n.1. 2009.

JOHN DEWEY E PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

*Pedro Luiz Padovini¹
Rozimeire Tozzi Cortezin²*

INTRODUÇÃO

Muitas teorias fundamentam um diálogo entre os saberes da experiência e os saberes eleitos para processo de formação de professores. Podemos encontrá-las em diferentes campos de pesquisa como psicologia, antropologia, filosofia e sociologia. Destacamos aqui dois autores que fundamentam o presente texto. São eles: Paulo Freire e John Dewey. Porém, não podemos deixar de destacar Nilson José Machado, Jorge Larrosa e Marie-Christinne Josso. Nilson José Machado, professor e pesquisador da faculdade de Educação da USP afirma que todo desenvolvimento de competências é pessoal. Jorge Larrosa, professor e pesquisador da Universidade de Barcelona argumenta que a formação é processo no qual a pessoa em formação se permite influenciar pelos mestres e pelas experiências de vida. Marie-Christinne Josso, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, também propõe uma abordagem de formação experiencial. Em síntese, todos os autores que tratam do assunto concordam que pensar, refletir e escrever sobre sua própria trajetória exige do autor um olhar reflexivo sobre toda a aprendizagem e conhecimentos adquiridos, sobre escolhas profissionais e pessoais. Esse exercício dá sentido à história narrada. Sabemos existir uma conexão entre a capacidade do ser humano de narrar sua própria história e suas compreensões sobre o mundo e sobre si mesmo.

Ao procurar um eixo norteador de suas atividades de educador, o professor de arte procura o diálogo com a sua própria experiência formativa. Isso deveria colaborar para seu crescimento pessoal e profissional. Porém, a transitoriedade das políticas educacionais sobre o ensino de Arte no Brasil dificulta esse diálogo visto que sua recente história arte nos mostra períodos distintos de preocupações sobre os eixos que o norteia. Sabemos que houve épocas onde na escola se estudava desenho geométrico, trabalhos manuais e Música e que com a instituição do componente curricular Educação artística pela Lei 5.692, de 1971 foi acrescentada as linguagens

¹ Professor de Arte da rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, coordenador de arte do Núcleo pedagógico e Integrante do grupo de estudos "Poéticas Visuais" da Unesp de Bauru - Email; pedropadovini@uol.com.br
Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E9159433>

² Professora de Arte da rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

do Teatro, da Música e da Dança além das Artes plásticas atribuindo ao professor uma formação polivalente. Na década de 90, algumas propostas de ensino inauguram o trabalho com estímulos geradores usados como elementos desencadeadores de processos expressivos e de representação. Vários profissionais graduados antes dos anos 90, a fim de atender as novas exigências pedagógicas, voltaram aos estudos nas faculdades. Em 2008, o currículo de Arte proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo fez a opção por uma prática de ensino elegendo processos educativos que incluíam novos paradigmas sobre o trabalho com a produção contemporânea de Arte. Todas essas propostas exigiram dos professores muitos esforços de estudo e reflexão. É nesse contexto de tendências, mudanças e desafios que se encontra o professor de Arte. Em muitos casos ainda lutando para se apropriar das mudanças mais recentes. Diante desse contexto, acreditamos oportuno e necessário resgatarmos algumas ideias que desencadeiam reflexões sobre nossa prática docente, nossa formação acadêmica e profissional. Sendo assim, acreditamos que um processo de formação de professores deverá estar voltado pelas histórias destes mesmos professores e que a aproximação entre os conceitos de experiências desenvolvidos por pensadores como John Dewey e Paulo Freire pode resgatar e valorizar as experiências que traduzem as trajetórias de vida dos educadores de Arte.

Paulo Freire (1999) nos remete à possibilidade dada ao homem de refletir sobre sua prática de forma que, a partir desse olhar crítico, possa construir seu conhecimento. Afinal, quanto mais saberes esse professor inaugurar a partir de reflexões sobre a própria prática, mais crítico será sua realidade. Sendo assim, a escola e a reflexão sobre suas experiências serão os espaços privilegiados de formação do professor.

O professor reflexivo será aquele que ao investigar a sua sala de aula e a sua prática, estará mais próximo de formular suas estratégias e reconstruir sua ação pedagógica. Isso propõe um processo formativo que possibilite situações onde existam trocas de saberes entre os professores e reflexões sobre suas experiências.

As contribuições de John Dewey apontam para os sentidos da experiência vivida ou *experiência-vida* unindo pensamentos numa atitude que gera experiências reflexivas. Acredita o autor que tais experiências são transformadoras, educativas e transformadoras.

Objetivando tratar dessa aproximação entre as ideias dos educadores em questão e relacionando suas contribuições para a formação do professor de Arte vamos, em um primeiro momento, analisar o pensamento de John Dewey,

particularmente no que concerne ao recorte desse texto, ou seja, seu conceito de experiência. No segundo momento passaremos a analisar o pensamento de Paulo Freire no que se refere aos saberes e a construção do conhecimento, principalmente quando constrói seu conceito de educação considerando-o como um processo de transformação do homem a partir da curiosidade sobre o mundo, sobre as coisas e sobre a própria experiência. Por fim, com a colaboração das ideias de Jorge Larrosa Bondia, Marie – Chritine Josso e R. Humberto Maturana, devemos observar os modos pelos quais os pontos de tangência das ideias desses educadores podem contribuir no resgate e valorização das experiências que traduzem as trajetórias de vida dos professores de arte e a maneira como o diálogo com essas experiências podem gerar transformações da prática educativa.

JOHN DEWEY E O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA.

Sabermos que a produção, apreciação e leitura da Arte sem a nutrição cotidiana das experiências estéticas e pessoais é infrutífera. A reflexão sobre essas experiências torna-se muito mais importante quando envolve a prática docente no desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem em Arte. As orientações das práticas docentes atualmente caracterizam-se pela necessidade de experiências reflexivas resgatando o conceito de Dewey que demonstra uma conexão orgânica entre a educação e experiência pessoal.

John Dewey (1859- 1952) foi filósofo, professor, ativista de causas trabalhistas e um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários. Dentro do contexto de sua obra, interessa-nos as concepções sobre o conceito de experiência.

Para Dewey, experiência não se restringe apenas ao contato superficial com os objetos de conhecimento ou com o fazer. A experiência recai no plano da integração do sujeito como o objeto, oportunidade pela qual podemos por em jogo aquilo que já sabemos, nossas experiências anteriores e nossas hipóteses. Assim, a experiência exige uma ação, um relacionamento no contato mais íntimo com o todo. Dewey afirma que para uma experiência produzir um conhecimento específico são necessários três movimentos: intelectual, prático e emocional.

Compreende-se assim que, para Dewey, experiência exige toda a ação de toda individualidade do sujeito que se propõe a conhecer algo.

A aprendizagem, por sua vez processa em uma contínua e permanente reconstrução da experiência. Podemos dizer que as propostas geradas pelas ideias de Dewey enfatizadas no processo educacional procuram tornar o professor consciente de

seu próprio percurso formador. De certa forma, faz-nos refletir sobre a nossa existência e sobre a maneira como nossas experiências são capazes de nos levar ao conhecimento de algo próprio que de alguma forma nos educa enquanto nos identifica. Ao viver uma experiência específica, que se caracteriza pelos movimentos intelectual, prático e emocional, incorporamos o conhecimento e nos modificamos a partir dele. Tais ações ou movimentos significam propor um encontro com nossas incompletudes e capacidades de mudanças necessárias reveladas pelas aprendizagens. Assim, se participarmos continuamente de experiências e com elas aprendemos, continuamente também estamos nos recriando.

No trabalho de trazer para o centro do debate a análise sobre as filosofias educacionais de John Dewey e Paulo Freire quando tratam de reflexões e experiências vividas constituídas em diálogos na formação do professor de arte, nos deparamos com a qualidade das experiências vividas na contemporaneidade visto que experiências significativas são muito raras. Considerando experiência como aquilo que realmente nos afeta e as características de uma sociedade marcada pelo excesso de informação, podemos imaginar poucas chances de nos depararmos com experiências significativas. Além disso, informação, muitas vezes, é confundida com conhecimento o que resulta em um distanciamento de uma experiência significativa. É certo que conhecimento não está relacionado à capacidade de aquisição e processamento de uma informação (LARROSA, 2002). Mesmo assim, o trabalho pedagógico no ensino de Arte na escola, onde o professor trabalha com quatro linguagens específicas (Arte Visual, Dança, Teatro e Música), além das imbricações provocadas pelos modos contemporâneos de produção artística, exige desse professor pesquisa constante sobre as especificidades de sua área de conhecimento. Essa dinâmica que gera busca de respostas imediatas e certezas absolutas geralmente adquire aspectos mecânicos e, muitas vezes, torna o trabalho um processo inconsciente de maneira que dificulta uma entrega sensível diante da experiência vivida e significativa.

A qualidade de uma experiência passa a estar contida no ato que ela, a experiência, nos impele a exercer, ou seja, é nesse experienciar, é nesse mundo vivido, é no olhar o seu movimento que o ser humano encontra as relações de sentido entre seus pensamentos e suas ações, tornando-se consciente. O ser consciente de si, do mundo, das relações, é capaz de construir uma 'práxis humana' que é "[...] unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo". (FREIRE, 1980:26). Nessa orientação, falar de experiências é dar sentido a trajetória de vida profissional que nos forja em educadores. John Dewey (2010) afirma que a escola é a

própria vida, onde experiência e aprendizagem estão unidas na função educacional e onde se deve propor uma reconstrução constante das experiências.

Para Dewey pensamento e atitude provocam experiências reflexivas. A experiência é valorizada na mesma proporção de nossa percepção sobre ela, construída sobre uma atitude reflexiva. Sendo assim, a qualidade de uma experiência impele a uma atitude futura. A pedagogia contemporânea é caracterizada pelo questionamento das experiências vividas. Considerando que Dewey ressalta o valor da experiência para a educação, podemos recuperar o significado de experiência para a arte.

A consciência humana sobre o seu fazer torna o mundo significativo. Assim, é o vivido, o experimentado, é o olhar sobre o movimento do mundo construindo relações de sentido, pensamento e ações que dá valor a nossas experiências. Se a prática docente requer reflexão constante, requer também consciência das nossas experiências e das experiências dos alunos com os quais nos relacionamos.

Dessa forma, para o ensino da Arte a experiência é um conceito fundamental, pois não nos relacionamos com a arte senão de forma pessoal, ou seja, através de uma experiência pessoal. Confirma-se, então a necessidade de experiências estéticas no desenvolvimento dos trabalhos de Arte na escola. A reflexão sobre essas experiências torna cada nova experiência uma herdeira de experiência passada que, de algum modo modifica as experiências futuras.

Esse contínuo de experiências e reflexões fundamenta as preocupações sobre a formação de professores que, dentro de uma sociedade de consumo, individualista e imediatista, aos poucos faz mecanizar suas práticas e saberes.

A REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE.

Paulo Régis Neves Freire foi um educador pernambucano que nasceu em 19/09/1921 na cidade do Recife. Trabalhou especificamente com alfabetização de adultos e apresentou, em 1958 no Rio de Janeiro um trabalho sobre princípios de alfabetização onde afirmando que a alfabetização de adultos deve se relacionar diretamente com o cotidiano do aprendizes de forma que, ao conhecerem sua realidade, possam atuar de forma crítica na vida social e política. Foi exilado do Brasil na época da ditadura militar e viveu exilado do Chile e na Suíça. Após retornar ao Brasil, em 1979, beneficiado pela da Anistia, assumiu, na cidade de São Paulo o cargo de secretário municipal da Educação no governo da prefeita Luiza Erundina. Paulo

Freire morreu em 02/05/1997 deixando um legado substancial de ideias para a prática pedagógica.

As ideias de Paulo Freire podem, no primeiro momento, nos conduzir a imaginar a utopia de um mundo novo, sonhado e imaginando. Essa classificação de suas ideias poderiam nos posicionar em uma esfera de discussão teórica completamente fora da realidade. Porém, ao se referir à reflexão sobre a experiência como elemento fundamental para a transformação do mundo, Freire não questiona abrir mão da experiência adquirida em vida, na prática do cotidiano. Em razão disso, não podemos separar suas ideias do mundo real. Além disso, a interpretação do conceito de teorização proposto por Freire assume intrínseca relação com a prática quando afirma que teorizar é contemplar a prática. Paulo Freire nos convida desse modo a um movimento dialético com o mundo que nos cerca, pois para ele, a teoria insere o homem na realidade vivida, concebendo sua vida social e política. Dessa forma, a teoria conduz a reflexão da vida do sujeito e de sua realidade social e cultural. Logo, a prática dá sentido à teoria.

Paulo Freire afirma que o ato de conhecer passa pela conscientização da realidade vivida o que requer um caminho de contextualização que o leva a agir como sujeito transformador de sua realidade. Sem a prática o pensamento corre o risco de tornar-se puro verbalismo e o contrário, prática sem teoria, puro ativismo.

O educador, mais do que nunca, deve postar sua atitude pedagógica em um processo permanente de reflexão e transformação. As contribuições de Paulo Freire podem ajudar o educador a obter uma consciência de si através da reflexão sobre a sua experiência e como ser que educa seus alunos a partir da construção de diálogos com o mundo que os cerca.

É no sentido de diálogo entre teoria e prática que as ideias freireanas vão orientar o processo de formação docente do professor de Arte, ou seja, a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica que supõe dialogar com a sua própria experiência, além de escutar, respeitar o saber do educando e reconhecer a sua identidade cultural. O educador, mais do que nunca, deve postar sua atitude pedagógica em um processo permanente de reflexão e transformação. As contribuições de Paulo Freire podem ajudar o educador a obter uma consciência de si através da reflexão sobre a sua experiência e como ser que educa seus alunos a partir da construção de diálogos com o mundo que os cerca.

FREIRE E DEWEY: APROXIMAÇÕES.

Ao tratarmos aqui de processos formativos, é necessário considerar o fato de que aperfeiçoar-se profissionalmente considerando as próprias experiências requer esforço pessoal e desprendimento. Larrosa, (2003) argumenta que tal procedimento é necessário para que uma pessoa em formação se deixe “influenciar a si próprio” a fim de viver uma experiência formativa e estética, já que tal experiência é única e não pode ser transmitida. Podemos, dessa forma, considerar o processo de formação que envolve as experiências de vida do formando, inserido em uma condição na qual um pensamento e atitude e reflexão, um instrumento capaz de mudar a realidade.

A reflexão sobre a experiência enquanto instrumento formador é proposta também por Josso (2004), como uma abordagem das práticas que consideram o exercício de falar sobre si mesmo um processo de reavaliação das experiências vividas onde construímos saberes a partir da leitura de nossas experiências e o diálogo com as teorias e outras experiências.

Já um olhar sobre os processos de constantes transformações e adaptações pelos quais os sujeitos estão condicionados a fim de equilibrar os sistemas é analisado por Maturana. Para esse filósofo, o ser humano faz parte de um sistema de relação aberto com o meio onde cada mudança deste não solicita uma imediata mudança daquele. Ao contrário, o ser humano participa de um sistema fechado onde cada mudança do meio é percebida, observada, analisada e conhecida solicitando então uma ação que reequilibre o sistema, ou seja, o ser humano está constantemente se recriando. Como nossa relação com o mundo não é imediata, mas mediada pelo conhecimento que temos do mundo e pela linguagem capaz de simbolizá-lo e expressá-lo, a vida torna-se um “[...] processo de conhecimento e criação permanentes.” (MATURANA, 1997).

A filosofia educacional de Dewey revela o conceito de experiência cuja ideia central aponta para o sentido de *experiência-vida* que provoca ações reflexivas. O conhecimento a partir de uma experiência vivida pode ser determinante para a tomada de decisões e atitudes futuras.

O sentido do conceito de experiência concebido por Dewey deve ser compreendido na capacidade de experiência de tornar o ser humano consciente. É nessa mesma direção e sentido que podemos verificar uma aproximação entre o pensamento de Dewey com o de Freire, pois, segundo Freire (1980) “O ser consciente de si”, do mundo, das relações, é capaz de construir uma ‘práxis humana’ que é “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

O trabalho pedagógico prescinde de pesquisa constante sobre as especificidades de sua área de conhecimento. Essa dinâmica pode muitas vezes tornar-se inconsciente. A entrega diante de uma experiência vivida, mesmo de reflexiva possibilita um distanciamento dos aspectos mecânicos, como uma atitude constante de produzir respostas imediatas e certezas absolutas.

A importância da experiência pessoal é claramente demonstrada por Dewey na obra *Experiência e Educação*, de 1938. No que concerne ao ensino da Arte, a experiência é tão relevante para o aluno quanto para o professor. Ao aprofundarmos em experiências significativas, mudamos nosso modo de produzir ou apreciar Arte. Dewey afirma, porém, que não faz sentido acreditarmos que o envolvimento com uma experiência, mesmo que significativa, tenha poder de transformar alguma coisa quando se trata de educação. Afirma que é necessária uma continuidade concreta de experiências para que se almeje proporcionar uma transformação efetiva. Logo, trata-se de um processo permanente de reflexão, ação, reflexão para levar a resultados inovadores na área da educação.

Paulo Freire, ao refletir sobre as experiências sociais e históricas do professor, pode contribuir para a consciência do educador no sentido de não deixar perder seu caráter histórico associado à prática social. Freire (1979) deixa claro que a reflexão sobre prática deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido. Analisar e refletir essa realidade movimenta a crítica sobre a própria realidade, dinâmica que caracteriza o educador como aquele que se educa em um movimento dialético com o mundo.

As aproximações entre os pensamentos de Paulo Freire e Dewey em relação ao ensino/aprendizagem da Arte podem ser expressas pela importância que ambos pensadores depositam na reflexão sobre a experiência e sobre as experiências como instrumento de contínua atenção sobre a prática pedagógica, além da consciência histórica e social de uma participação na transformação do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que todo desenvolvimento de competências é pessoal, ou seja, se encontra sob a jurisdição da pessoa que as desenvolve compreendendo um mergulho pessoal, intelectual e emocional diante desse desenvolvimento. (MACHADO, 2002).

Diante de tantas tendências, mudanças e propostas há sempre o risco de não levarmos em consideração nossas próprias experiências, sem nos referirmos a nossa trajetória, ou seja, a tudo aquilo que nos forjou para atuarmos como profissionais da educação. Essa dinâmica pode desencadear um processo onde a maior preocupação

se concentra na prática das tendências recentes. Não queremos afirmar, com isso, que estar à procura pela atualização das práticas pedagógicas sobre o ensino da Arte resume um aspecto negativo da postura do professor. Porém, se as abordagens propostas sobre essas práticas não estiverem ancoradas em uma atitude crítica do professor que leva em consideração suas experiências, um encontro consigo mesmo, podem provocar uma mecanização que procura atender aquela nova proposta sem colocá-la em questionamento.

Observamos que a prática de ler a própria experiência não é uma constante dos estudos na área pedagógica no Brasil, bem como ler as experiências de outras pessoas, do mundo e autores que se relacionam com essa prática. Observamos também, que na experiência educativa o pensamento intelectual e emocional é ativo e participa das ações do indivíduo para que se estabeleçam relações não percebidas anteriormente. Dessa forma, a experiência é capaz de ampliar conhecimentos ou dar, a conhecimentos anteriores, outros significados. O hábito de aprender que se remete a olhar a própria experiência vivida supõe manter condições na vida para que as aprendizagens aconteçam. Logo, conhecer não é um ato passivo, mas antes uma conscientização do mundo.

As ideias sobre experiência dos pensadores citados nesse trabalho não se reduzem ao objeto, motivo da experiência, mas como resultado de uma experiência estética que atinge um efeito catártico. Decerto são essas experiências que nos tiram do homogêneo, do comum e do banal, pois ativam nossos afetos, nossa intelectualidade e nossa prática em uma experiência marcante, promovendo uma ruptura em nossas formas de ver o mundo. Experiências transformadoras nos ajudam na constante recriação de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Acreditamos afinal que ao observar suas experiências formadoras, e refletir sobre a prática docente procurando observar como experiências vividas podem contribuir com a prática, o professor de Arte conquista elementos importantes para transformar sua ação docente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J.. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, n.19, Jan./Apr.2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

MATURANA, R. Humberto. **De máquinas e seres vivos, autopoésis**: a organização do vivo. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

OS FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCAR

*Lúcio de Castro Fábis
Thaís Leonardo dos Santos
Glauco Nunes de Souza Ramos
Osmar Moreira de Souza Júnior*

O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente na Educação Física busca-se trabalhar o ser humano de forma integral, voltado para a formação de um físico que não sustente apenas os esportes, mas que isso ocorra de forma concomitante a pressupostos pedagógicos mais humanos, como sugere o PCN: “Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas” (BRASIL, 1998).

Seguindo uma política de inversão da sequência de valores, a Educação Física foi inserida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em alguns vestibulares do país em 2009, apesar de não possuir uma tradição curricular na Educação Básica que legitime de forma consensual um conjunto de conhecimentos para a disciplina. Devido a isso, o CPV UFSCar foi o primeiro a reconhecer a necessidade da inclusão da disciplina em sua grade curricular. Neste sentido, o objetivo deste artigo consiste em apresentar as ações que foram implementadas para o desenvolvimento da Educação Física enquanto componente curricular do CPV UFSCar, destacando a utilização dos filmes, como recursos didáticos tanto atrativos como eficientes na constituição do conhecimento e compreensão da Cultura Corporal de Movimento neste novo âmbito formativo, portanto como área de conhecimento.

- **Iniciação à docência em Educação Física no CPV UFSCar**

Para uma iniciação à docência completa, que procure suscitar a reflexão acerca da solução das dificuldades que surgirão, este processo pode se orientar pelo que Shulman (apud FERREIRA, 2005, p. 25), destaca como modelo de raciocínio pedagógico, explicando seus elementos:

Compreensão: Dos propósitos educacionais, das estruturas do conteúdo, das ideias dentro e fora da disciplina;

Transformação: Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento de um repertório curricular e clarificação dos propósitos educacionais,

Representação: uso de um repertório representacional que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstração, explanação e outros,
Seleção: escolha de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, administrar e arrumar,

Adaptação e preparação de acordo com as características dos estudantes: consideração de concepções, pré-concepções, concepções equivocadas, e dificuldades, linguagem, cultura e motivação, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesse, concepções pessoais e atenção.

Instrução: Administração, apresentação, interação, grupo de trabalho, disciplina, humor, questionamento, e outros aspectos do ensino ativo, de descoberta ou instrução de interrogação e a observação de formas de ensino da classe;

Avaliação: Checar o ensino dos estudantes durante um ensino interativo, testar o entendimento dos estudantes no fim da lição ou unidade, avaliar sua própria performance e ajustá-la para outras experiências.

Reflexão: Rever, reconstruir e analisar criticamente suas próprias performances na classe, e manifestar os conhecimentos das explicações em evidência;

Nova compreensão: Dos propósitos educativos, do conteúdo da matéria, dos estudantes, do ensino e de si próprio. Consolidação de um novo entendimento e aprendizagem a partir da experiência anterior.

Entendido, portanto, que se deve, primeiramente, estar consciente de seus objetivos gerais para orientar a disciplina e para que se possam selecionar os conteúdos que lhes fazem parte, bem como estar a par dos objetivos específicos para delimitá-los, exigindo então uma real compreensão dos mesmos e de suas finalidades. Em seguida, promover a tal transformação do conteúdo da matéria em conteúdo “ensinável”, valendo-se das diversas implicações pedagógicas envolvidas, de organização, seleção e representações ligadas ao contexto de ação, ou seja, formas/recursos didáticos, tão problematizadas pelos iniciantes na docência, como elucidado por Wilson, Shulman e Richert, citados por Ferreira (2005, p. 13), “que o iniciante é bastante consumido pela busca por formas/estratégias para ensinar”, caracterizando, portanto, um aprendizado prático.

MÍDIA: OS FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS

A mídia está presente no dia-a-dia de todas as pessoas, basta ligar a TV, o rádio, olhar os *outdoors* na rua ou ligar o computador, enfim é algo que não tem como se estar alheio visto que está cada vez mais interligado com o cotidiano e sempre relacionado a imagens, sons e palavras, que alimentam os desejos de cada um. Betti (2001) diz que: “é preciso considerar que muitas dessas informações possuem apenas a forma do espetáculo e do entretenimento, distante de preocupações educativas formais” (p. 125).

A Educação Física deve-se aproveitar dessa mídia e fazendo com que seja uma aliada, buscando entender o que cada um compreende daquilo que é mostrado nos meios de informação, educando o aluno para uma reflexão crítica, fazendo com que compreenda o que é mostrado e qual é a real intenção do que está sendo mostrado, estabelecendo algumas relações do que aparece na tela e a realidade em que vive. (BETTI, 2001)

A função da Educação Física então é contribuir para que esse telespectador seja crítico perante a mídia, levando em consideração a cultura corporal do movimento, em que seja feita uma “articulação pedagógica entre vivência corporal/ conhecimento/ reflexão, diferenciando-se à cultura corporal de movimento, poderá ser frutífera e relacionar-se criticamente com a mídia” (BETTI, 2001, p. 127), não apenas reproduzindo o que é mostrado na televisão, mas entendendo, criticando, aprendendo, modificando e adaptando tudo aquilo que é mostrado para a realidade da escola.

A maior dificuldade, segundo Betti (2001) é que a imagem mostrada na TV, num primeiro momento, tem um grande impacto emocional, portando nessa fase não é possível apelar para razão. Mas, num segundo momento, deve-se refletir criticamente a respeito do que foi visto, o problema é que na maioria das vezes essa segunda fase nunca chega, e muitos professores passam a rejeitar a televisão, e é exatamente essa segunda fase que deveria ser feita pela Educação.

Nesse contexto as interações educativas aparecem com a função de mediar o discurso midiático e a concepção que os estudantes têm do mesmo. E dessa forma estabelecer o diálogo docente-discentes, buscando incentivar a visão crítica a respeito do que é mostrado e também da forma com que essas informações são transmitidas, a fim de que os estudantes prezem por um consumo, de certa forma, mais consciente das práticas corporais veiculadas pela mídia.

Este recorte tem como objetivo explicitar as potencialidades dos filmes, dentre as mídias, como recursos didáticos, em especial na disciplina de Educação Física. Possibilidade experienciada no Curso Pré-Vestibular da UFSCar, a partir de seu contexto limitante físico-temporalmente às aulas, posto que tal estratégia desperta não só o interesse dos estudantes nos conteúdos da área, mas a visualização, concretização e, concomitantemente, compreensão de interrelações conceituais, culturais e sociais das manifestações corporais.

Desta forma, visa-se contemplar as dimensões dos conteúdos, conceitual, procedimental e atitudinal posto que, apesar de não substituir as vivências práticas das diversas manifestações constituintes da Cultura Corporal de Movimento,

apontadas pelos PCNs como estratégias principais da Educação Física para inserção e integração ao supracitado objeto de estudo da disciplina, não deixa de se adequar também às indicações do ENEM, que a inserem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, posto que melhor se vincula às linguagens visuais, textuais e corporais.

METODOLOGIA

Este trabalho se pautou na abordagem qualitativa que, segundo Negrine (1999, p. 61), “trata-se de uma investigação na qual a base analógica se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigativo, procurando entendê-las de forma contextualizada”.

Executada por meio de pesquisa-ação, em especial a pesquisa-ação estratégica, na qual, de acordo com Franco (2005), o pesquisador também é o ator principal da intervenção, já que se propõe analisar também a própria função exercida como “professor”, neste caso de Educação Física no CPV UFSCar. Utilizando-se para coleta de dados, para descrição das intervenções e análise destas, o método de análise documental e os diários de aula, como instrumento. Procurou-se evidenciar, em complementação, a percepção do professor acerca da participação dos estudantes diante desta nova situação frente à Educação Física, em sua dimensão majoritariamente conceitual, no CPV UFSCar, este o qual caracteriza-se como o campo de estudo deste trabalho, que teve como participantes os estudantes de 5 diferentes turmas (de 30 a 40 estudantes cada) que passam por exames de seleção socioeconômica para estarem ali, apresentando, portanto, alguma variedade de idade, não se tratando apenas de adolescentes ou jovens.

Baseado em Lüdke e André (1986), os dados foram obtidos por meio de análise documental de escritos, em parte de fontes primárias, no caso dos documentos do CPV UFSCar, e em outra parte de fontes secundárias como projetos, planos de ensino e de aula da disciplina, tal análise “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), ambas funções contribuintes para o presente estudo.

Além da análise documental, foram utilizados para a realização deste estudo os diários de aula, dos quais Zabalza (2004) destaca que a definição é aberta, tanto pelo conteúdo que expressa como pela maneira que é realizado o processo de coleta. Faz algumas observações a fim de esclarecer sua definição como, por exemplo, acerca de

sua periodicidade, pois sendo feito diariamente exigiria mais tempo e trabalho, porém como as aulas ministradas pelo autor-professor são todas no mesmo dia, com o mesmo conteúdo, variando pelo menos de acordo com a dinâmica de cada sala, foram feitos pelo mesmo um diário para todas as aulas do dia, salientando, com isso, quando os recursos didáticos e a participação dos estudantes foram mais satisfatórias entre todas as salas, quando houve dificuldades em algumas, como também em todas.

DISCUSSÃO

Alguns estudos relacionam particularmente a iniciação à docência inserida em cursos pré-vestibulares populares, mais especificamente ainda, no CPV UFSCar. Moraes e Oliveira (2006) e Moraes (2008) já inferem, portanto, o contexto deste em tal aprendizagem formativa. As primeiras apresentam a seguinte consideração:

A partir dos dados obtidos por meio de entrevistas com os participantes, é possível notar que os professores passam a reconceituar o ensino de acordo com as demandas dos estudantes e a análise da experiência vivida em reuniões gerais e pedagógicas. Os professores envolvem-se em funções que extrapolam o âmbito da sala de aula, tendo em vista forma de gestão e organização que caracterizam o projeto. As atividades desenvolvidas durante o processo seletivo de estudantes possibilitam o desenvolvimento de processos reflexivos ligados às características da população atendida pelo CPV. Nesta perspectiva, a aprendizagem advinda dessas experiências permite a resignificação da prática docente (MORAES; OLIVEIRA, 2006, p. 125).

Em relação a tal experiência formativa, Moraes (2008, p. 1571) também afirma que “é possível notar que os professores passam por um processo de estabilização, no qual aperfeiçoam e/ou modificam seus recursos didáticos para a superação de algumas dificuldades encontradas”. Dificuldades as quais são explicitadas pela mesma autora, sendo elas: a preocupação com o conteúdo específico; o planejamento do curso; a seleção de conteúdo; a postura que devem assumir para controlar a disciplina das turmas; a heterogeneidade das mesmas; a forma de ensinar e a organização da lousa, entre outros. É possível perceber que as preocupações dos participantes centram-se mais no como ensinar, envolvendo atitudes diante da situação de ensino, do que no ser professor, que extrapola o âmbito da sala de aula, envolvendo regras, responsabilidades, formas de agir e pensar como profissionais emergentes, conforme Knowles citado por Moraes (2008).

Em síntese, foi possível constatar nesses estudos (MORAES e OLIVEIRA, 2006 e MORAES, 2008) que há conhecimentos que os professores adquirem apenas no decorrer da prática docente, como: a segurança e a descentralização em si mesmos. Segundo Moraes (2008), a experiência parece ser responsável por

aperfeiçoar aspectos pragmáticos e técnicos, como: a explanação do conteúdo na lousa e elaboração de questões. E alguns elementos de contexto, tais quais a relação professor/professor especialista e as reuniões pedagógicas, contribuem para o repensar da prática docente e sua conseqüente ressignificação.

Porém, em se tratando de Educação Física, a influência de ex-professores, não se faz tão válida, como também, a orientação por professores mais experientes no projeto (curso pré-vestibular da UFSCar) não pôde ser com um especialista na área, visto que não havia profissionais desta nesse contexto anteriormente.

Quanto aos recursos didáticos utilizados, desde o planejamento de ensino e das primeiras aulas, dois motivos levaram à predominância de aulas expositivas e discussões em detrimento de aulas práticas, principalmente externas à sala de aula. O primeiro foi o caráter de curso pré-vestibular, que visa contemplar os conhecimentos teóricos de cada disciplina passíveis de cobrança no ENEM e vestibulares, provas escritas por excelência, sendo necessária, então, uma abordagem mais conceitual e ampla da Educação Física, expositiva/explicativa/participativa, neste momento fazendo uso dos filmes para exemplificar e auxiliar na compreensão dos conteúdos.

O segundo motivo consistia no espaço físico disponível, que se limitava a um prédio de salas de aulas teóricas da UFSCar, o qual o nome já sugere o tipo de aulas a que se direciona, mas que não impede uma transformação do espaço, e no máximo alguns gramados a sua volta, os quais não dispunham de iluminação adequada e são muito próximos de várias outras salas em aula. Fatores que, isolados, não poderiam limitar as aulas à ausência de suas vertentes práticas, que, inclusive, fazem parte do processo de apropriação da Cultura Corporal de Movimento, mas que, combinados, levaram à procura por outras estratégias e alternativas que atingissem semelhantes objetivos pelos quais tais aulas seriam responsáveis.

No decorrer das aulas, a fim atender as demandas referentes à falta das aulas práticas, percebeu-se a possibilidade e conveniência de uma maior utilização de vídeos e trechos de filmes, tendo em vista a disponibilidade dos recursos tecnológicos. De forma a permitir aos estudantes a visualização de práticas ou situações ligadas a elas, que faladas ou escritas não possuem a mesma clareza e validade, além de variar as aulas com algo – mídia e tecnologias – que, segundo Silva, Goes e Ferreira (2009), alimenta a proximidade aos jovens, faixa etária majoritária dos estudantes em questão, e que têm uma maior capacidade de cativá-los e atingi-los. Lembrando que pra isso, tanto os vídeos como os trechos de filmes, devem ser minuciosamente selecionados e sua assistência orientada a serviço do conteúdo/tema que se está sendo trabalhado, e

não o contrário, como indica Betti (2006), caracterizando uma estratégia para melhor utilização docente desse recurso.

O único filme presente no plano de ensino inicial era “Billy Elliot” para discussão da questão de gênero ligada às danças e às lutas, apoiado, inclusive, em Souza Júnior e Ferreira (2009) que já sugeriam o citado filme para tais abordagens relacionadas à disciplina e ligadas às indicações do ENEM. Porém, a descoberta de que este instrumento poderia ser mais utilizado veio com a necessidade de transmitir uma melhor visualização das diferenças entre jogos e esportes, que, em outro contexto poderia ser demonstrada através de vivências práticas, combinada à identificação de tal possibilidade a partir do filme americano de comédia “Com a bola toda” (“Dodgeball”), que girava em torno de um esporte (com toda sua competitividade e formalidades, contendo um trecho que delimita as regras segundo uma federação, e estereótipos exacerbados) chamado “dodgeball”, muito pouco difundido no Brasil, mas que é derivado da “queimada” ou “queima” um jogo típico de extrema tradição e popularidade em nosso país.

Finalmente consegui uma aula diferente e mais interessante com o filme, foi até fácil, tendo selecionado os trechos antes, os estudantes não tiraram os olhos da tela, riram bastante também, e depois comentaram bastante sobre ele, em todas as salas, e já sobre o assunto que eu estava tratando, foi bom ter começado as aulas recapitulando a aula passada e com direcionamentos pro próximo conteúdo. E eles conheciam bem a queimada mesmo e visualizaram muito bem as diferenças da prática do filme com ela quando questionei, facilitando muito, em seguida, definir esporte com eles e o diferenciar das definições de jogo...Diário de aula 10 (26/06/2010)

A partir daí foram identificados outros filmes que atendessem às demandas dos outros conteúdos, variando sua utilização e propósitos segundo estas, aperfeiçoando-a, como por exemplo o filme “Invictus” de Clint Eastwood, que se baseia na Copa do Mundo de Rúgbi sediada pela África do Sul pós-apartheid, governada por Nelson Mandela, na qual pôde-se articular diferentes estratégias, significativas para a própria aprendizagem do professor, discutindo-se as diferenças culturais, comparando o futebol e o rúgbi em diferentes países, a função do esporte como ferramenta política e social e a introdução do tema “Megaeventos Esportivos” que viria a seguir, sendo muito pertinente a este, visto que a Copa do Mundo de Futebol deste ano (2010) também foi na África do Sul e a próxima (2014) será no Brasil, que sediará também a Olimpíada de 2016.

Outro exemplo de diferente uso de filmes foi durante o conteúdo de lutas, para estimular a identificação de diferentes visões de lutas transmitidas por diferentes

películas, diferenciando luta de briga, comparando trechos do filme “O Último Samurai”, com Tom Cruise, que demonstram toda a filosofia de vida oriental, de disciplina, honra e harmonia da luta hoje chamada de Kendô, criada pelos samurais japoneses, com o trecho inicial de “Cão de Briga”, com Jet Li, de pura “pancadaria”, em que são usadas por este as técnicas de diferentes lutas exclusivamente para agressão.

Usando esses dois filmes, pedindo pros estudantes compararem como a luta é tratada em cada um, acho que consegui demonstrar muito bem como ela pode ser diferente a ideia que se passa dessa prática pelos meios de comunicação, e como a visão dela nos filmes de pancadaria passa a ser tão esvaziada em face a outra que mostra quase todos os valores e bagagem cultural atreladas a ela, sendo possível questionar os estudantes do porque de se passar de forma esvaziada então? O que gerou grande polêmica acerca do gosto pela violência, muito visível nos jovens hoje. Diário de Aula 18 (21/09/2010)

Foi utilizado também o desenho “Wall-E”, que retrata uma visão pessimista do futuro da humanidade, através do qual pôde-se relacionar sociedade, urbanização, tecnologia, consumismo e a estética com as transformações das práticas, o lazer, o sedentarismo e a saúde. Partindo em seguida para a discussão da estética relacionada a esta última, destacando a influência da mídia, na última discussão que o presente estudo pôde contemplar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que tal estratégia (como outras também) gerou uma maior participação dos estudantes, além de servir como instrumento de avaliação para o professor acerca da apreensão deles dos conteúdos já ministrados, perfazendo, portanto, uma dialética entre professores e estudantes. Por meio de tais variações da aula, foi possível observar que houve uma maior aproximação do “professor” e dos estudantes, auxiliando na relação docente-discente, o que contribuiu para a evolução da própria fala e desenvoltura do pesquisador atuante no ministrar das aulas, fazendo parte, portanto da experiência formativa que o projeto visa desenvolver e este estudo valorizar.

Observou-se nas discussões finais ao fim do ano, mais relacionadas aos temas transversais, que vinham à tona sempre as discussões que se seguiram dos filmes utilizados em cada conteúdo. Por exemplo, na discussão da esportivização da capoeira para as Olimpíadas de 2016 no Brasil, surgiram muitos exemplos da diferença de jogo e esporte a partir do filme “Com a bola toda”, enquanto na discussão de gênero surgiram exemplos de estereótipos das práticas, comparando o ballet de

“Billy Elliot” com a luta de “O Último Samurai”. Tendo sido, portanto, estratégias que geraram mais participação e por meio da qual pôde-se obter avaliações também, caracterizando muito da iniciação à docência revisada bibliograficamente, como por exemplo a articulação entre os elementos do modelo de raciocínio pedagógico de Shulman citado por Ferreira (2005, p. 25).

Pôde-se perceber também, por meio dos mesmos diários de aula, a evolução do professor, destacada desde a seleção e sistematização de seus conteúdos no plano de ensino inicial e pela constante adaptação deste, tornando-o um planejamento dinâmico, para articular os recursos didáticos aos conteúdos, aos instrumentos e, principalmente, aos estudantes. Caracterizando, portanto, o desenvolvimento do modelo de raciocínio pedagógico de Shulman citado por Ferreira (2005, p. 25), que proporciona o encaminhamento da iniciação à docência para um professor reflexivo, que, constantemente, adquire novas compreensões, segundo o mesmo autor (SHULMAN citado por FERREIRA, 2005, p. 25) quanto aos propósitos educativos, o conteúdo da matéria, os estudantes, o ensino e de si próprio, consolidando um novo entendimento e aprendizagem a partir da experiência anterior.

Pela autonomia, acompanhamento e continuidade de trabalho proporcionados, como, senão principalmente, pelo caráter de novidade da aplicação da disciplina nesse contexto de curso pré-vestibular popular, propiciou-se maior liberdade para selecionar e sistematizar os conteúdos relacionados à Educação Física a serem trabalhados, possibilitando uma abordagem que praticamente elimina os principais dilemas apontados pela literatura quanto à disciplina no âmbito escolar, a repudia à dimensão conceitual desta e o empecilho político-pedagógico das unidades de ensino quanto a mudanças mais drásticas e quanto aos recursos disponibilizados para a mesma.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998. 159 p.

BETTI, Mauro. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar? **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 2, p.125-129, 2001. Semestral.

BETTI, Mauro. “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/agosto de 2006, 26 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – um ensaio para a vida. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, INEP, 2009a. Disponível em: http://public.inep.gov.br/enem/Enem2009_linguagens_codigos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL, SÃO CARLOS-SP. UFSCar (Núcleo de Extensão UFSCar-Escola). **A experiência do projeto de extensão Curso Pré-vestibular da UFSCar como base para o projeto “Formação para o trabalho e para o exercício da cidadania: caminhos para a inclusão social de pessoas jovens e adultas na cidade de São Carlos (SP) e região”**. São Carlos, 2010a. 6 p.

BRASIL, SÃO CARLOS-SP. UFSCar (Núcleo de Extensão UFSCar-Escola). **Projeto Piloto - Educação Física/2009 e Plano de ensino – Educação Física/2010**. São Carlos, 2010b. 7 p.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (org). **Educação física na escola: implicações para uma prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005, p. 177-98.

FERREIRA, Lílian A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2005. 216 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Alessandra C. Aprendendo a ser professor: um estudo com professores licenciados e não licenciados do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE** [recurso eletrônico], Área Temática: Profissionalização Docente e Formação.

MORAES, Alessandra C.; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagem da docência: alguns encontros. **Práxis-educativa**, julho/dezembro, ano/vol.1, número 002, Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil, 2006, p. 125-144.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS /Sulina, 1999, p.61-93.

SILVA, Naiara M.; GOES, André T. R.; FERREIRA, Lílian A. Jovens no contexto escolar: reflexões iniciais para a Educação Física. In: Seminário de Educação Física Escolar, 2009, X. São Paulo. **Anais ...**, 2009.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M.; FERREIRA, Sérgio D. A Educação Física frente ao novo Exame Nacional do Ensino Médio. In: IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade / III Simpósio sobre o Ensino da Graduação em Educação Física: 15 anos do Curso de Educação Física da UFSCar

/ V ShotoWorkshop, 2009, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SPQMH/UFSCar, 2009, p.507-524. (ISSN 1981-7142).

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 151 p.

BLOGS NA EDUCAÇÃO: UMA POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Gabriela Alias Rios¹
Enicéia Gonçalves Mendes²

INTRODUÇÃO

Atualmente, as tecnologias digitais, como *softwares* e ferramentas de internet, são cada vez mais presentes na vida cotidiana. As mídias digitais têm sido cada vez mais utilizadas entre crianças, jovens e adolescentes, já que o acesso a *smartphones*, *tablets* e computadores está cada vez mais fácil e estes aparatos tecnológicos viabilizam a comunicação. Uma pesquisa realizada pela Fecomércio-RJ/Ipsos em âmbito nacional esclarece que o percentual de brasileiros conectados à internet teve um crescimento de 27% para 48%, entre os anos de 2007 a 2011 (ANTONIOLI, 2012), crescimento estreitamente atrelado à expansão do número de brasileiros com acesso à banda larga - 79,9 milhões de brasileiros têm acesso à internet (IBOPE, 2012).

Nessa perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que têm como objeto a informação, contribuem para o processo de fundamentação do conhecimento e, conseqüentemente, para a sociedade. Com o avanço das TDIC, qualquer informação pode ser inserida e difundida no ciberespaço, e acessada por qualquer pessoa que esteja conectada à internet. (PIMENTA;PETRUCCI, 2010).

Sendo assim, pode-se dizer que com o advento da internet, a comunicação mudou, impactando no comportamento das pessoas, das mais diversas camadas da sociedade (SILVA, 2009). Da necessidade humana de interação, também em ambientes virtuais, nascem os *blogs*, que podem, então, ser definidos como ambientes essencialmente sociais (BRESOLIN, 2011).

A palavra *blog* é uma contração da expressão *weblog* – web (do inglês, teia, também empregada para se referir ao ambiente virtual da internet) e log (do inglês, diário de bordo) - e, portanto, consiste em um tipo de página pessoal *online*, em que o conteúdo é disponibilizado em ordem cronológica. O conteúdo a ser disponibilizado fica a critério do autor, chamado “*blogueiro*”, que pode postar textos, imagens e vídeos. Bresolin (2011) esclarece que as postagens são o espaço onde os mais

¹Mestranda em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) – Universidade Federal de São Carlos. Agência de fomento: CAPES. bihalias@gmail.com

²Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. egmendes@ufscar.br

variados gêneros circulam. Komesu (*apud* Bresolin, 2011) acrescenta que o foco, e também a aparência, dos *blogs* têm mudado, e atualmente não se reduzem mais apenas à páginas pessoais, mas se voltam para divulgação de atividades profissionais e marketing pessoal.

Isso faz com que os *blogs* não sejam mais tão parecidos com os diários pessoais, característica comum às páginas criadas há alguns anos atrás, quando surgiram os *blogs*. Este tipo de ambiente permite ao usuário que agregue todo e qualquer gênero textual, imagens, vídeos, animações, o que faz com que os *blogs* tenham características de *sites* pessoais (PRIMO; SMANIOTTO, 2006), já que o blogueiro tem a liberdade de escolher os conteúdos que irá alimentar sua página.

Os *blogs* ainda podem ser definidos como um fenômeno de massa, pois proporcionaram uma significativa mudança na comunicação. Estas páginas permitem que o cidadão se torne uma testemunha participativa, que tem a oportunidade de produzir e distribuir informação (SILVA, 2009). Eles proporcionam interação e colaboração, pois viabilizam que diversos conteúdos sejam divulgados, como textos, artigos, fotos, vídeos, emissão de opinião acerca de um assunto, entre outros. Além disso, permitem que outros internautas comentem, opinem e interajam sobre o que está sendo veiculado.

No que diz respeito à educação, esta é influenciada diretamente pela internet e suas tecnologias, que começaram a ser utilizadas no século XX (BARDY, 2010) e, na escola, é necessária para contribuir na formação de um sujeito historicamente situado (FERREIRA; SILVA, 2011) Como esclarece Fileno (2007), as novas tecnologias de comunicação proporcionaram novos espaços para o conhecimento, tanto de professores, quanto de alunos. Os *blogs*, por sua vez, têm sido bastante utilizados na educação, tanto como recurso, ou como estratégia pedagógica. Como recurso, os *blogs* se caracterizam por permitir que o professor disponibilize materiais, dicas de leitura, vídeos, enfim, materiais que podem ser utilizados nas aulas presenciais, ou como uma extensão da sala de aula, em atividades extraclasse. Também permitem que interajam com outros colegas de profissão, na troca de experiências, atividades. Como estratégia pedagógica, podem ter a função de um portfólio, em que o aluno registra as atividades conforme o professor solicita; ou espaço de intercâmbio entre instituições geograficamente distantes, acerca de um tema em comum; e ainda, espaço de debate e integração (SILVA, 2010).

ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Espaços não formais de educação se configuram nos diversos lugares, diferente da escola, em que é possível se realizar e desenvolver atividades relacionadas à educação, podendo ser em instituições, como museus, parques, bibliotecas, entre outros. Os espaços formais, por sua vez, são aqueles que estão relacionados às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, como previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ou seja, a escola e suas dependências – salas de aula, laboratórios, cantina, pátio, entre os diversos outros espaços das instituições escolares (JACOBUCCI, 2008). Assim, os *blogs*, embora não sejam espaços físicos, podem ser considerados um espaço virtual não formal de educação, uma vez que podem ser utilizados com objetivos voltados à educação.

Esses espaços também contribuem para o desenvolvimento profissional de professores, devido às possibilidades de interação, colaboração e acesso a novas informações.

Os termos formação e desenvolvimento profissional são utilizados ora com o mesmo sentido, ora com sentidos diferentes, conceituados sob diferentes perspectivas. A concepção de desenvolvimento profissional pode ser definida como um processo que se dá a partir de várias formas, sendo que a iniciativa de buscar conhecimentos e desenvolvê-los parte do professor, de suas experiências e saberes. É um processo mais complexo, que envolve desde a formação inicial até a continuada, bem como as experiências e vivências como professor e aluno, troca de ideias entre colegas de trabalho e alunos, leituras e reflexões, individuais ou coletivas (FERREIRA; SILVA, 2011). O desenvolvimento profissional é um processo, que envolve aprendizagem, construção e desconstrução, que passam a refletir na prática pedagógica do professor.

BLOGS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

A utilização da internet e de seus recursos no contexto educacional permite que os muros da escola sejam quebrados, e discussões, reflexões, aquisição de novas informações e construção de novos conceitos e conhecimentos aconteçam, tanto para professores, quanto para estudantes. Reforçando esta ideia, Almeida (2002) afirma que a formação não deve necessariamente se realizar no espaço físico da escola, mas sim, que as necessidades da formação surjam do contexto educacional em que se busca desenvolver o educador como um crítico da tecnologia, que a utiliza em sua

prática pedagógica, promovendo mudanças, sejam elas em sua própria atuação, ou no contexto em que está inserido.

De acordo com Moran (2009), *blogs*, *fotologs* e *videologs* ainda são mais utilizados por alunos que por professores, porém, na atualidade, o número de *blogs* de professores dos mais vários níveis de ensino tem aumentado. Esses ambientes permitem que a informação possa ser atualizada rapidamente e constantemente, tanto pelo professor quanto pelos alunos, além de favorecer a realização de projetos coletivos e individuais.

Os *blogs*, pela estrutura que oferecem, propiciam a criação de uma rede de colaboração com leitores e escritores, considerando os mais diversos pontos de vista e experiências (BRESOLIN, 2011). Dessa forma, podem ser utilizados por professores para um seu desenvolvimento profissional, pois permitem ações de caráter reflexivo, interativo e colaborativo, a partir da postagem de textos opinativos, resenhas, reportagens, artigos, vídeos, exemplos de atividades para uso em sala, ou acesso a materiais postados por colegas de profissão. A reflexão individual, neste caso, pode se dar a partir do acesso a informações postadas de diferentes perspectivas, já que as concepções acerca de determinado assunto podem variar entre os profissionais. A colaboração e a interação são propiciadas pela ferramenta de comentários, disponibilizada nos *blogs*. A partir dela, outro usuário pode emitir opinião acerca do conteúdo postado, posicionando-se contra a ou a favor.

As novas tecnologias da informação, onde se inserem os *blogs*, são formas de conhecimento, uma vez que ao utilizá-las uma nova linguagem é criada, bem como novos conteúdos plásticos dos processos mentais. Além disso, uma rede de computadores pode impactar no modo de pensar de professores e alunos, permitindo assim o desenvolvimento profissional, e a formação de professores, refletindo em um novo paradigma educativo (ALMEIDA, 2001).

Este trabalho tem como objetivo apresentar as possibilidades do uso do blog para o desenvolvimento profissional de professores, a partir de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica acerca da utilização dos *blogs* como possíveis espaços para o desenvolvimento profissional de professores, apresentada em pesquisas entre os anos de 2008 e 2012. De acordo com Cervo et al. (2007, p. 60), “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses.”

Assim, esta investigação é desenvolvida a partir de teses e dissertações publicadas nos últimos anos.

A pesquisa se deu em dois momentos. Inicialmente, foi realizado um levantamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores '*blog*' e '*blogs*'. A BDTD é um repositório de teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras e está vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Para tanto, selecionou-se a opção "Procura Avançada", pesquisas realizadas no Brasil, publicadas no idioma português, e defendidas entre 2008 e 2012. Os descritores acima mencionados foram inseridos no campo "assunto". Os dois primeiros descritores retornaram, respectivamente, cinquenta e um trabalhos (trinta e um com o descritor '*blog*', e vinte trabalhos a partir do descritor '*blogs*'), sendo que alguns dos resultados da primeira busca foram repetidos na segunda. Este levantamento preliminar retornou trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento, como comunicação, educação, relações públicas, administração, ciência da informação, linguística e ciências sociais.

Em um segundo momento, foram selecionadas as teses e dissertações que tratam da utilização de *blogs* na educação, como recurso e instrumento para o desenvolvimento profissional de professores. Esta seleção foi realizada a partir da leitura dos resumos de cada tese e dissertação. Nessa seleção, foram elencados cinco trabalhos, sendo três dissertações e duas teses.

RESULTADOS

Os cinco trabalhos elencados foram lidos na íntegra e categorizados quanto à abordagem do *blog* para o desenvolvimento profissional de docentes.

Estas abordagens são: (a) *blogs* para formação de professores, contribuindo para a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; (b) *blog* utilizado como portfólio reflexivo; (c) *blog* como recurso complementar para as atividades de formação continuada.

(A) BLOGS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta categoria, encaixa-se uma dissertação. O foco deste trabalho é a formação permanente do professor, e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem (NUNES, 2010). Foi oferecido um curso de formação a professores de matemática de um município do Estado de São Paulo e, no segundo módulo deste curso, os professores participantes criaram um *blog*, tendo a aprendizagem Matemática como eixo norteador. O objetivo da criação desses *blogs* era contribuir com a prática pedagógica no processo de

ensino e aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental. Assim, durante o curso os professores puderam refletir acerca do uso desta ferramenta em sala de aula.

O autor constatou que cada *blog* foi criado de acordo com a realidade de cada professor, considerando seu público alvo e conteúdos que julgavam importantes. Esses *blogs* tinham em comum a preocupação em demonstrar que a matemática está presente no cotidiano.

(b) Blog utilizado como portfólio reflexivo

Duas pesquisas, sendo uma tese e uma dissertação, tratam o uso *blog* como portfólio reflexivo para a formação continuada de professores.

Santos (2011), em sua dissertação, apresenta que o *blog* tem a possibilidade de ser utilizado como suporte à formação continuada de professores, se empregado como um portfólio reflexivo eletrônico. O autor parte da premissa que a sistematização do trabalho pedagógico por meio do *blog* poderia ser um potencializador da qualidade de ensino, devido a suas ferramentas que permitem interação, diálogo e colaboração.

A tese de Andrade Filho (2011) também tem como foco o processo de formação contínua do professor reflexivo com o uso do portfólio, que é apresentado como uma ferramenta de pesquisa-ensino. Ao contrário da pesquisa de Santos (2011), o portfólio consistia nos registros docentes e, a ele, foi acrescentado o uso do *blog*, para resolver imprevistos de percurso, como pontua o autor. O *blog*, por sua vez, viabilizou novas experiências com o trabalho em desenvolvimento com o registro, e também supriu a necessidade de encontros presenciais, sendo assim uma ferramenta utilizada para o trabalho a distância. O autor realça que a experiência da pesquisa em um município paulista é a central de *blogs*, que é um elemento articulador entre as páginas das diferentes escolas. Isso permite que as unidades escolares interajam entre si e conheçam o trabalho uma das outras, como cada instituição organiza seu trabalho, e como os problemas são enfrentados e solucionados. O autor esclarece que essa troca, no período anterior à existência do *blog* não era realizada de forma tão rápida (ANDRADE FILHO, 2011). O simples acesso a um *blog* permite visualizar todas essas informações, já que uma das funcionalidades deste recurso é armazenar dados, em ordem cronológica, como portfólios convencionais.

O autor ainda ressalta que os *blogs*, além de ter a permitir o registro do trabalho pedagógico da escola, viabilizou a interlocução, uma vez que o coordenador era responsável por articular as postagens dos professores, analisando e discutindo como deveriam ser publicadas. Esse processo de análise e discussão permitiu que houvesse reflexão docente, tanto no âmbito pessoal, como também, coletivo.

(C) BLOG COMO RECURSO COMPLEMENTAR PARA ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta categoria, podem ser elencados dois trabalhos, uma tese e uma dissertação.

Em sua tese, Machado (2008) investigou se *blogs* podem ser utilizados na formação de professores como elemento complementar a atividades presenciais. De acordo com o autor, os recursos tecnológicos no contexto educacional não devem ser utilizados apenas como fonte de informação e atividades, mas as tecnologias devem proporcionar a aprendizagem significativa. A utilização de forma adequada em sala de aula não se restringe apenas a apresentações de conteúdo, apenas trocando a lousa pelo artefato tecnológico, mas sim explorando todas as ferramentas que as TIC proporcionam. O autor analisou a interação nas postagens de um *blog* criado para a pesquisa, que envolvia professores de um município paulista. Como resultado, concluiu que é possível a utilização do *blog* na formação contínua e a distância de professores, como atividades complementares às presenciais. Constatou, também, a preocupação dos professores na utilização dos computadores, internet e seus recursos, pois permitem que os muros da escola sejam estendidos para além da sala de aula, e conteúdos significativos ensinados aos alunos. No *blog* criado pelo pesquisador com o intuito de verificar a formação de professores, constatou-se que neste ambiente, os docentes puderam ler diversos textos, refletir, criticar e interagir com outros professores de outras redes. Essa interação e colaboração *online* contribuiu para ampliar o repertório daqueles professores que interagiram por meio do *blog* (MACHADO, 2008).

A dissertação de Azevedo (2009), por sua vez, não trata da formação docente em si, porém, seu trabalho versa acerca do uso pedagógico do *blog* na prática docente. Pode ser categorizada como formação, pois o processo de pesquisa permitiu aos participantes que refletissem acerca de como se dava a prática pedagógica deles. A autora buscou investigar acerca da relação entre *blogs* e mediação, que pode ser traduzida na aprendizagem ativa do aluno com a mediação pedagógica do professor (AZEVEDO, 2009). A autora ressalta que a utilização do *blog* por professores é possível e permite a extensão da sala de aula, porém é preciso que o professor se apoie em referências teóricas e metodológicas para que a incorporação desta ferramenta não reflita em um empobrecimento das ações de ensino e aprendizagem,

ou transposição de práticas tradicionais para as novas tecnologias, sem mudanças metodológicas.

Discussão

A concepção adotada neste trabalho foi o desenvolvimento profissional de professores, visto que esse conceito é abrangente, e envolve desde a formação inicial, até a continuada, e também ações para aprimoramento de conhecimentos (FERREIRA; SILVA). Nessa perspectiva, os *blogs* têm a possibilidade de serem utilizados para o desenvolvimento profissional de professores, como constatado na análise da produção científica dos últimos anos.

No curso oferecido a professores de um município paulista, objeto de investigação da pesquisa de Nunes (2010), constatou-se que os *blogs* viabilizaram que professores refletissem sua prática pedagógica e criassem as páginas de acordo com sua realidade. Pode-se dizer que a criação dos *blogs* pelos professores favoreceram o desenvolvimento profissional, pois tiveram que fazer reflexões acerca de público alvo (alunos) com que lidavam, a realidade em que estavam inseridos e quais conteúdos relacionados à matemática priorizariam, o que também ocorreu no trabalho de Azevedo (2009), em que o *blog* se configurou como uma extensão da sala de aula, mediação pedagógica e aprendizagem ativa dos alunos, o que exigiu que os docentes repensassem a prática pedagógica.

Outro emprego do *blog* foi como portfólio reflexivo, como suporte à formação continuada (SANTOS, 2011), ou ainda, como suporte à atividades presenciais (ANDRADE FILHO, 2011). O trabalho com o registro tendo como apoio o *blog* viabiliza a interlocução (ANDRADE FILHO, 2011), e também que os registros ficassem disponíveis *online*, sendo acessíveis a outras pessoas. Assim, o professor tem a oportunidade de se colocar como testemunha participativa (SILVA, 2009), em que posta nesse ambiente materiais provenientes de suas leituras e reflexões.

Os *blogs* também podem ser usados como meio de interação e colaboração *online* entre professores, pois podem ler diversos textos, refletir, criticar e interagir com outros professores, de outras redes (MACHADO, 2008).

Essas práticas contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, pois podem levar a mudanças na prática pedagógica, na maneira de buscar conhecimento e refletir sobre suas ações (ALMEIDA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção científica dos anos de 2008 a 2012 mostrou que, embora os *blogs* tenham sido criados em 1996, têm sido cada vez mais utilizados em várias áreas, inclusive no contexto pedagógico, e no âmbito da formação de professores e seu desenvolvimento profissional. Embora o início do *blog* date de meados da década de noventa, e seu foco era voltado para a divulgação de informações e comunicação, evidenciou-se por meio da análise realizada que este recurso vem sendo incorporado à educação.

Em relação à formação docente, notou-se que o blog tem sido utilizado como um ambiente no qual os professores pesquisam, têm acesso à leituras, discutem, interagem e refletem acerca de suas práticas. Tal reflexão é provocada tanto pelas leituras, quanto pelo diálogo, interação e troca de experiências com seus pares.

Os dados analisados colaboraram para que fosse evidenciado que existem diversas vantagens na utilização do *blog* na educação. Assim, há várias possibilidades de inserir os *blogs* no processo educativo, em todas as etapas de ensino e inclusive para a formação do professor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores para inserção do computador na escola: inter-relações entre percepções evidenciadas pelo uso do software CHIC. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_bianconcini.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2012.
- ALMEIDA, F. J. O educador, magnamidades e ambiguidades. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, São Paulo, abr/jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392001000200013&script=sci_arttext&tlng. Acesso em 09 de agosto de 2012.
- ANTONIOLI, L. **Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a Internet no Brasil**. Disponível em: http://www.tobeguarany.com/internet_no_brasil.php. Acesso em 08 de agosto de 2012.
- AZEVEDO, M. E. P. **A visão de professores sobre o uso pedagógico do *blog* e a mediação da aprendizagem do aluno**. 2009. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- ANDRADE FILHO, A. C. **O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador**. 2011. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BARDY, L. R. **Objetos de aprendizagem em contextos inclusivos**: subsídios para formação de professores. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- BRASIL, Ministério da Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em <<http://bdt2.ibict.br/>> acesso em 10 jan 2013.
- BRESOLIN, A. R. **O professor de línguas em formação: uma experiência reflexiva com blog**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011
- CERVO, A, L et al. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Colaboração online: uma estratégia para o desenvolvimento profissional de professores. In: Conferência Internacional de TIC na Educação, VII 2011. Universidade do Minho. **Anais...** Braga, 2011.
- FILENO, E.F. 130f. **O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fileno.pdf> Acesso em: 09 de agosto de 2012.
- IBOPE. **Número de brasileiros com acesso a internet chega a 79,9 milhões**. 2012. Acesso em 10 set 2012. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/N%C3%BAmero%20de%20brasileiros%20com%20acesso%20a%20internet%20chega%20a%2079,9%20milh%C3%B5es.aspx>
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v. 20, 2008.
- MACHADO, J. L. A. 2008. 144 p. **Escolhendo a pílula vermelha**: blogs na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MORAN, J. M. Como utilizar as tecnologias na escola. In: _____. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2009, 174 p. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- NUNES, C. A. **Educação Matemática**: processos formativos e a sua interface com as mídias. 2010. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- PIMENTA, S. A.; PETRUCCI, M. R. Ambientes virtuais para a cultura como educação: aproximações conceituais e metodológicas. **Informação e sociedade: Estudos**. V. 20, n. 2, 2010.
- SANTOS, M. F. **O portfólio reflexivo eletrônico (blog) como suporte à formação profissional no âmbito da educação continuada de professores**. 2011. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- SILVA, M. L. Ciberespaço e literatura: estratégias de ensino. In: Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 1, 2010, Maringá. **Anais ...** 2010. Disponível em: anais2010.cielli.com.br/downloads/222.pdf Acesso em: 18 jan. 2013.
- SILVA, F. M. **O leitor de blog**: um estudo com base nos *blogs* mais acessados do Brasil. 2009. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Programa de

Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

A TAXONOMIA DE BLOOM COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Rosângela Borges Pimenta¹

Fernando José Spanhol²

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento passou, ao longo da história da humanidade, por várias concepções e formulações. No pensamento de Popper (1994), a ciência não é um empreendimento estável: mais se assemelha a um pântano, no qual, de vez em quando, encontramos uma pedra firme. Por isso, a atividade humana de conhecer, segundo o filósofo, caracteriza-se por duas tarefas principais: fazer conjecturas e buscar suas refutações.

Cada vez mais, na sociedade do conhecimento, o mercado exige dos profissionais novas competências para a sua atuação profissional. Para se tornarem mais competitivos necessitam desenvolver novas habilidades para a criação de novas oportunidades. O papel da educação é fundamental neste cenário. A prática docente deve ser voltada na busca em propor conexões ao conhecimento de forma a estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Questionar o conhecimento existente é um exercício basilar. Ao propor aos alunos essa atitude crítica e reflexiva, o professor conduz os discentes a assumirem uma posição de sujeitos pesquisadores ativos no processo. Assim, o aluno deve ser desafiado a elaborar sínteses que se constituam efetivamente em uma nova produção do conhecimento (TORRES, 2007).

Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte (TORRES, 2007). No ensino de graduação, a realidade não é diferente, de forma contínua é solicitado aos discentes um alto grau de abstração na realização de algumas atividades acadêmicas que simulam a realidade, e, percebe-se uma proporção muito pequena de alunos que conseguem realizar essas atividades de forma satisfatória e criativa.

Neste cenário, um dos instrumentos da área educacional que busca apoiar o planejamento didático-pedagógico é a taxonomia de objetivos educacionais, também conhecida como “Taxonomia de Bloom”. Esta ferramenta foi desenvolvida com a finalidade de classificar comportamentos educacionais que representam os resultados

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC - Universidade Federal de Santa Catarina.

² Prof. Dr. Fernando José Spanhol do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC - Universidade Federal de Santa Catarina.

esperados do processo educacional. Assim, os docentes, ao identificarem o nível cognitivo dos objetivos educacionais podem determinar se os mesmos estão redigidos em um nível de complexidade apropriado aos alunos (EWING, 2006). Na visão de Turra *et al.* (1985), o trabalho pedagógico do professor deve girar em torno dos objetivos educacionais. Desta forma, o professor pode definir a complexidade dos seus objetivos educacionais por meio da Taxonomia de Bloom, e, conseqüentemente, determinar o domínio cognitivo de suas aulas e do aprendizado dos alunos.

Visando atender aos objetivos propostos da pesquisa, o estudo está estruturado em sete seções. Na presente seção são apresentados os aspectos introdutórios referentes à pesquisa, tais como: apresentação do cenário atual e relevância do tema e estrutura do trabalho. Na seção dois, são apresentados os objetivos da pesquisa. Na seção 3 os pressupostos teóricos e conceituais sobre a temática. Na quarta seção estão os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na seção cinco, são discutidos os resultados da pesquisa. Na sexta seção estão as considerações finais. Finaliza-se com as referências utilizadas no trabalho.

O objetivo deste estudo foi analisar a relevância da Taxonomia de Bloom, em sua nova versão, como uma perspectiva epistemológica para a elaboração dos objetivos educacionais aos planejamentos, tendo em vista que os cursos de graduação apresentam, em sua maioria, os processos cognitivos em adquirir, codificar, armazenar, processar e disseminar o conhecimento como fator de produção.

REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa bibliográfica busca enaltecer conhecimentos já produzidos e já publicados, resultados de pesquisas concretas e de qualidade. Essa modalidade de pesquisa se realiza a partir do registro de publicações disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos e *on line*, como livros, periódicos, teses e dissertações; a fonte bibliográfica é encontrada geralmente em bibliotecas ou base de dados (SEVERINO, 2007; GIL, 2010). Portanto, a discussão teórica neste estudo tem sua base em publicações sobre Taxonomia de Bloom, Epistemologia e Conhecimento, as quais são apresentadas a seguir.

- **Taxonomia de Bloom**

A Taxonomia de Bloom é uma ferramenta criada por Benjamin e sua equipe com a finalidade de classificar os objetivos educacionais. Benjamin nasceu no dia 21 de fevereiro de 1913 (Lansford, Pennsylvania) e faleceu em 13 de setembro de 1999. Foi professor na Universidade de Chicago onde desenvolveu investigações sobre os processos de planificação e avaliação no ensino. Bloom (1963) era contra o

uso de testes realizados, porque acreditava que a finalidade desses instrumentos deveria determinar o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo, tanto ao aluno quanto ao professor, informações para a melhoria dos desempenhos cognitivos ainda não totalmente dominados.

A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: a) Cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; b) Afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores; c) Psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular.

Cada um destes domínios têm diversos níveis de profundidade de aprendizado, por isso a classificação de Bloom é denominada hierárquica: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. O terceiro domínio não foi terminado, e apenas o primeiro foi implementado em sua totalidade.

Embora tenha recebido pouca atenção quando publicado pela primeira vez, a Taxonomia de Bloom já foi traduzida em vinte e dois idiomas e é uma das referências mais amplamente aplicadas e mais citadas na educação (HOUGHTON, 2004; KRATHWOHL, 2002; OZ-TEACHERNET, 2001). A figura 1 apresenta a hierarquia proposta por Bloom.

Figura 1 – Classificação da Aprendizagem.



Fonte: Adaptada de Bloom et al., 1977.

Na visão de Bloom et al. (1956), as contribuições da Taxonomia de Bloom para o planejamento educacional são:

- padronizar a linguagem sobre os objetivos de aprendizagem para facilitar a comunicação entre pessoas (docente, coordenadores etc.), conteúdos, competências e grau de instrução desejado;
- servir como base para que determinados cursos definam, de forma clara e particular, objetivos e currículos baseados nas necessidades e diretrizes contextual, regional, federal e individual (perfil do discente/curso);

- determinar a congruência dos objetivos educacionais, atividades e avaliação de uma unidade, curso ou currículo;
- definir um panorama para outras oportunidades educacionais (currículos, objetivos e cursos), quando comparado às existentes.

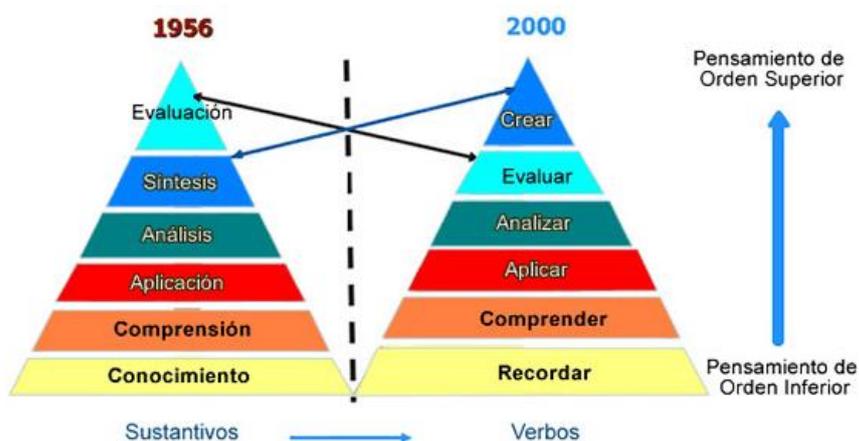
TAXONOMIA DE BLOOM REVISADA

Após quarenta anos da divulgação da Taxonomia de Bloom, Lori Anderson publicou, em 1999, um trabalho de resgate do trabalho original. Já em 2001 um grupo de estudiosos na área, sob a supervisão de David Krathwohl que foi um dos especialistas que participou da primeira versão, divulgaram um relatório de revisão, em formato de livro, com o título *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (ANDERSON et al., 2001).

Este grupo de estudiosos reestruturaram a taxonomia original procurando um equilíbrio entre o que já existia. Ao analisar a relação direta entre verbo e substantivo, os pesquisadores chegaram à conclusão de que verbos e substantivos deveriam pertencer a dimensões separadas na qual os substantivos formariam a base para a dimensão conhecimento (o que) e o verbo para a dimensão relacionada aos aspectos cognitivos (como). A separação de substantivos e verbos propiciou um caráter bidimensional à taxonomia original, nominada nesta nova versão de Dimensão Conhecimento e Dimensão dos processos.

Com esta nova estrutura, os pesquisadores diferenciaram, para cada categoria, o que estava relacionado para a aquisição do conhecimento, desenvolvimento de habilidade e competência (FERRAZ; BELHOT, 2010). A figura 2 mostra a Taxonomia de Bloom revisada:

Figura 2 - Taxonomia de Bloom Revisada



Fonte: Eduteka.org. [ImagBloom.jpg](#) (2012).

A importância da Taxonomia de Bloom não está sendo utilizada apenas no âmbito da educação, mas também nas organizações intensivas em conhecimento, que é um dos objetos de estudo do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Este cenário é percebido no pensamento de Kimiz (2005), quando o autor enfatiza que a Taxonomia Bloom serve para determinar não apenas o que os trabalhadores do conhecimento são esperados a fazer (normalmente referindo às habilidades ou especialização), mas também o nível de desempenho que se espera deles (também conhecida como nível de domínio).

O autor ressalta ainda que a aplicação do conhecimento, no entanto, exige que os trabalhadores do conhecimento atinjam níveis mais elevados de compreensão, tais como análise, síntese e avaliação. Desta forma, a taxonomia fornece uma estrutura mais detalhada para avaliar a extensão à qual o conhecimento foi internalizado.

EPISTEMOLOGIA E CONHECIMENTO

A palavra “Epistemologia” descende do termo grego *episteme* que "significa ciência por oposição a *doxa* (opinião) e a *thechné* (arte ou habilidade)". A terminação *logia* descende de *logus* que, em grego, significa teoria, conceito, ou mesmo, ideia e palavra (JAPIASSU; MARCONDES, 1990, p. 82). Fialho, Remor e Sousa (2012) definem epistemologia como sendo o campo que estuda o conhecimento científico e suas implicações no trabalho de pesquisa acadêmica.

A Epistemologia, portanto, é o campo de estudo cujo objeto é o conhecimento científico. Ela abriga também o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, que se destinam a determinar a sua origem lógica, o seu valor científico e a sua importância na sociedade do conhecimento.

De modo geral, a ciência estuda os fenômenos físicos ou mentais, com o objetivo de conhecê-los. Em princípio, o objetivo da ciência é o conhecimento, cujo valor está em si mesmo. Os produtos específicos da ciência são teorias, como conjuntos de conceitos ou ideias, que explicam e justificam os fenômenos estudados (FIALHO; REMOR; SOUSA, 2012).

Em Lecourt (1983), Bachelard enfatiza que em séculos passados, acreditava-se ainda no caráter empiricamente unificado do conhecimento. A ciência apresentava-se como conhecimento homogêneo, como a ciência do nosso próprio mundo, organizada por uma razão universal e estável. Lopes (2007) complementa este pensamento quando ressalta que o epistemólogo debatia sobre a ciência na busca constante de rompimento com o monismo metodológico e com as visões mais arraigadas do positivismo lógico sobre a produção do conhecimento científico. O

objetivo de Bachelard não era ensinar aos cientistas como proceder em seu trabalho. “Seu diálogo era com os filósofos de seu tempo, questionando uma Filosofia desatenta às transformações radicais que sofre a razão humana com o advento da ciência contemporânea” (LOPES, 2007, p. 31). Para Bachelard, a ciência opõe-se absolutamente à opinião, ao conhecimento vulgar, assim o senso comum é o primeiro obstáculo a ultrapassar. Para ele, o conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão (LECOURT, 1983).

Williams (2001) observa que, no que concerne à epistemologia, para perceber o que há de diferente numa determinada área teórica, a melhor forma de começar, é perguntar que problemas são abordados. Desta forma, o autor sugere que se distingam cinco tipos de problemas, conforme demonstra o quadro 1:

Quadro 1 - Cinco tipos de problemas para analisar determinada área teórica

PROBLEMAS	REFLEXÃO
Problema analítico	O que é o conhecimento? Como se distingue o conhecimento da simples crença ou opinião? O que aqui se pretende, idealmente, é uma explicação precisa ou "análise" do "conceito" de conhecimento.
Problema da demarcação	O objetivo é traçar uma fronteira que separe a província do conhecimento de outros domínios cognitivos ou talvez o cognitivo do não cognitivo.
Problema do método	Este se relaciona com o modo como obtemos ou procuramos conhecimento. O problema da "unidade" coloca a questão seguinte: Há só uma forma para adquirir conhecimento, ou há várias, dependendo do tipo de conhecimento em questão?
Problema do ceticismo	Será de fato possível obter algum conhecimento? Este problema é difícil porque há argumentos poderosos, alguns bastante antigos, a favor da resposta negativa.
Problema do valor	Os problemas esboçados são significativos somente se faz sentido possuir conhecimento. Mas será faz, e se sim por quê? O conhecimento é o único objetivo da investigação, ou há outros com igual (ou maior) importância?

Fonte: Adaptado de Williams (2001)

Contudo, o objetivo maior da epistemologia é a criação e a sistematização do conhecimento científico, com base em procedimentos metodológicos, que tenham racionalidade e objetividade, passíveis de controle lógico e experimental entre os fenômenos observados.

Lakatos e Marconi (1986) distinguem o conhecimento segundo sua origem, e estabelecem quatro tipos de conhecimentos: a) o conhecimento popular; b) o conhecimento filosófico; c) o conhecimento científico; d) o conhecimento religioso; e) o conhecimento poético e f) o conhecimento político. Dentre esses, e não menos importante, o que nos interessa nesta discussão é o conhecimento científico.

O conhecimento científico é sistemático e está baseado na observação e experimentação, assemelhando-se e utilizando o conhecimento filosófico e o conhecimento poético para se sustentar. Esse tipo de conhecimento propõe a experimentação científica para a comprovação de suas hipóteses. Cabe ressaltar que o conhecimento científico pode adotar diferentes métodos para fundamentar as pesquisas científicas, sendo o método hipotético-dedutivo, o método indutivo, o método interpretativo e o método dialético-interpretativo (LAKATOS; MARCONI, 1986). O método, antes de tudo, busca formalizar logicamente as ações do pensamento, compondo um “*corpus teórico*” e um “*corpus de pesquisa*”.

Fialho, Remor e Sousa (2012) explicam que o caráter epistemológico do método científico é garantido pela possibilidade de um outro sujeito, seguindo os mesmos passos de um primeiro, confirmar ou refutar a evidência científica. Assim, o processo de pesquisa deve ser composto e descrito de modo que um outro pesquisador possa percorrer as mesmas etapas lógicas e experimentais, conferindo de modo crítico os procedimentos desenvolvidos e as conclusões decorrentes.

Dessa forma, tem-se a codificação de um conhecimento, antes empírico, para se tornar científico, segundo os métodos e a abordagem epistemológica empregados no processo de pesquisa.

METODOLOGIA

O estudo teve como método de pesquisa a pesquisa bibliográfica. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, permitindo ao pesquisador reforçar suas análises ou manipulações de suas informações (MARCONI; LAKATOS, 2009).

DISCUSSÃO

Bloom enfatiza que a aprendizagem é hierárquica, considerando que, para atingir ao mais alto nível de aprendizagem cognitivo, que é a criação, ela depende da realização do mais baixo nível de conhecimentos e habilidades, num processo evolutivo. Já a proposição da Taxonomia Revisada, apesar de manter o mesmo desenho hierárquico da original, é flexível, pois considera a possibilidade de interpolação das categorias do processo cognitivo. A Taxonomia de Bloom fornece uma base coerente e sólida para a aplicação, análise, avaliação e criação do conhecimento, e, conseqüentemente, determina o domínio cognitivo do planejamento educacional dos docentes e do aprendizado dos alunos.

Anderson et al.(2001) afirmam que a Taxonomia de Bloom revisada possibilita melhorar a estrutura dos objetivos educacionais, como também auxiliar os educadores

na elaboração do seu planejamento educacional. Kimiz (2005) elucida que a Taxonomia de Bloom não está sendo utilizada apenas no âmbito da educação, mas também nas organizações intensivas em conhecimento. Portanto, a utilização da Taxonomia de Bloom na educação possibilita uma melhor compreensão das várias dimensões do conhecimento, visando um desempenho satisfatório do discente para que ele atinja os níveis de análise, síntese e avaliação, como também da criação de novos conhecimentos.

Para muitos pesquisadores iniciantes, a epistemologia não confere relevância no processo de organização metodológica, porém, aqueles que não compreendem seu papel na ciência, certamente não têm condições de realizar reflexões exaustivas e de qualidade na interpretação dos resultados finais da investigação científica. Peirce (1992) afirma que a falta de coerência lógica com os dados da realidade, mesmo sob uma pseudo-ordenação de relações, torna evidente o *sofisma* (ou a falsa lógica), ou seja, é por meio de um sistema de representação e interpretação da realidade, que a investigação científica pode ser validada.

O campo de reflexão e validação dos sistemas de representação e interpretação que compõem a Teoria do Conhecimento é a Epistemologia. Neste sentido, pode-se afirmar que a Taxonomia de Bloom está pautada nos objetivos da Epistemologia, pois se presume reconhecê-la como um sistema de organização metodológica quando se busca reconhecer quais verbos devem ser adotados em primeiro lugar na construção do plano de ensino. Esta realidade busca alavancar o conhecimento por meio dos processos de compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação do conhecimento na esfera educacional, como também nas organizações do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a Taxonomia de Bloom Revisada é uma ferramenta relevante para analisar as dimensões do conhecimento que são propostas no Projeto Político Pedagógico do EGC. Esta ferramenta também contribui para o acompanhamento do professor quanto aos objetivos educacionais escolhidos para a disciplina, que serão desenvolvidos pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo também o controle da eficiência dos planejamentos executados.

Torna-se evidente que as instituições de ensino que adotam a Taxonomia de Bloom para planejar e organizar os planos de ensino com vistas ao desempenho e amadurecimento do aluno, no que se consagra a evolução do conhecimento, obtém êxito no processo de ensino-aprendizagem, já que definem previamente os objetivos

de aprendizagem e as formas de alcançá-lo, elencando as ferramentas mais apropriadas para este fim.

Em suma, a Taxonomia de Bloom é uma ferramenta relevante para ampliar e potencializar as atividades acadêmicas necessárias ao cumprimento dos objetivos do planejamento educacional. Verifica-se que, a sua utilização para a elaboração dos planos de aula propicia ao docente, o alinhamento entre o que é registrado e o que é realizado em suas aulas, propõe conexões ao conhecimento de forma a estabelecer a relação entre a teoria e a prática, como também possibilita o acompanhamento do processo do conhecimento construído e adquirido pelos alunos. Permite ainda aos alunos desenvolverem suas habilidades de pensamento em níveis cognitivos superiores, não só de compreensão, aplicação, análise e síntese, mas também da criação de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition, New York: Longman, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LECOURT, D.; BACHELARD, G. **Epistemologia**: trechos escolhidos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1973.
- FIALHO, F.; REMOR, J. C.; SOUSA, R. P. **Epistemologia e ciência no século XX: o século XXI e as epistemologias da interdisciplinaridade**. UFSC, 2012.
- FOREHAND, M. **Bloom's taxonomy**: original and revised, 2005. Disponível em: http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy. Acesso em: 26 ago. 2012.
- JAPIASSU, Hilton F. **O mito da neutralidade científica**. Rio, Imago, 1975.
- KIMIZ, D. **Knowledge Management in theory and practice**. Boston: Elsevier, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.
- LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.
- NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PEIRCE, C.S. **The essential Peirce**: selected philosophical writings. Indianapolis: Indiana University Press, 1992. v. 1.
- POPPER, K. **Conjecturas e Refutações**. Brasília: UnB, 1994.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007
- TORRES, P.L. (Org.) **Alguns fios para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

WILLIAMS, M. Problems of Knowledge: A Critical Introduction to Epistemology. Oxford: University Press, 2001. Disponível em: http://criticanarede.com/fil_queeaepist.html. Acesso em: 09 set. 2012.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.

*Luciana Maria Lunardi Campos
Alan Bronzeri Dias¹*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, conforme afirma Serra (2006, p. 32) trata do “direito à educação, comum a todas as pessoas e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares”.

Segundo Sasaki (2005), o mundo está direcionado a um processo irreversível de inclusão e vários âmbitos da sociedade atribuem valores a inclusão,. Atualmente, no Brasil, a inclusão escolar é uma realidade, sustentada por dispositivos legais e pelo discurso oficial.

Alunos com deficiência auditiva, visual, física e intelectual estão matriculados e frequentam classes comuns em escolas públicas e particulares (BRASIL, 2008). No período de 1996 a 2003, houve aumento de matrículas de.

210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83, 2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com as condutas típicas de síndromes (MENDES, 2006, p.398).

Dados relativos ao período de 2000 a 2010/2011 revelam que “o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%”, segundo o Censo escolar (BRASIL, 2011).

É importante destacar, entretanto, que a inclusão escolar é um processo muito mais amplo, para além da matrícula na rede regular de ensino, que exige a transformação de concepções e práticas segregacionistas e discriminatórias na escola e em sala de aula.

Schneider (2003, s/p) indica 10 estratégias para a inclusão no cotidiano escolar, dentre elas: a promoção de práticas mais cooperativas e menos competitivas nas salas de aulas e na escola; o estabelecimento de rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebam apoio necessário para participarem de forma igual e plena; a garantia de que todas as atividades da sala de aula tenham acomodações e a

¹ Instituto de Biociências – UNESP Botucatu-Prodocência-CAPES camposml@ibb.unesp.br

participação de todos ativamente, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais; a divulgação de valores como respeito, solidariedade, cooperação e valores que acentuam as boas relações interpessoais, o desenvolvimento de uma rede de apoio e de uma assistência técnica organizada e contínua; o desenvolvimento pelos educadores da flexibilidade, a adoção de várias abordagens de ensino e a reavaliação de práticas; o reconhecimento dos sucessos e aprender com os desafios e a disposição dos educadores para romperem paradigmas e manterem-se em constantes mudanças.

Por essas indicações e pela análise de outros autores, reconhecemos a mudança na prática pedagógica como o elemento crucial para transformar a escola, que deve ser ampla e profunda, envolvendo a revisão de metodologias, currículos, avaliações, projetos político pedagógico, com adaptações curriculares que podem ser realizadas no âmbito do projeto pedagógico, do currículo desenvolvido em sala de aula e no nível individual (BRASIL, 1999). No centro dessa mudança encontra-se o professor e sua formação.

No entanto, o despreparo para atuação junto aos alunos com deficiência é uma realidade, já denunciada por inúmeras investigações. Tessaro et al (2005, p.110) indicam a “falta de preparo/capacitação dos profissionais” como um dos principais dificultadores para o processo inclusivo.

O despreparo não é justificado, mas pode ser compreendido pela inexistência da perspectiva de educação inclusiva em cursos de formação inicial de professores ou de “uma formação fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva” (SOARES, 2009).

Mesquita (2007) identificou que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular de cursos de licenciatura.

A inserção de disciplinas e de conteúdos sobre educação especial e inclusão em cursos de Licenciatura é uma das estratégias que auxiliam no preparo dos futuros professores para que eles possam: compreender e aceitar a inclusão de alunos deficientes em salas comuns; atuar de forma competente e comprometida junto a todos os alunos, atendendo à diversidade discente na escola.

A inclusão de disciplinas de educação especial nas licenciaturas e nos demais cursos de graduação é recomendada pela Portaria Ministerial nº 1793, de 1994 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica (2000) indicam que a perspectiva inclusiva deve ser contemplada no projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura.

O estudo realizado por Possa e Naujorks (2009) identificou a necessidade de que o licenciando sabia atuar para a transformação da escola atual em escola inclusiva.

A formação inicial de professores que saibam ensinar todos os alunos e que sejam capazes de “conceber e de ministrar uma educação plural e democrática” é condição para a construção de práticas inclusivas nas escolas (FREITAS et al, 2006 e MONTOAN, 2003, XI).

Neste contexto, questiona-se: o que sabem e o que pensam futuros professores sobre inclusão escolar?

Aceitando-se a formação inicial como um momento crucial para a reflexão e a aceitação da diversidade, das potencialidades e habilidades individuais, sem a visão clínica focada apenas nas possíveis limitações, buscou-se investigar como futuros professores de Ciências e de Biologia compreendem a educação inclusiva.

Portanto, identificar e analisar a compreensão de alunos da licenciatura de Ciências Biológicas sobre educação inclusiva, foi o foco principal do trabalho.

METODOLOGIA

Esta investigação reconhece os alunos da licenciatura como sujeitos, pertencentes a determinada condição e a um grupo, possuidores de crenças, valores, interpretações e significados e entende que o estudo de significados e crenças não pode ser meramente quantitativo, envolvendo o estabelecimento de relações e a análise e processos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1998).

O estudo foi realizado com alunos do último ano do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, dos períodos integral e noturno de uma universidade pública estadual do interior de São Paulo.

Os dados da investigação foram coletados por meio de questionário, que continha perguntas iniciais de identificação e sete questões, sendo cinco dissertativas abertas e duas objetivas de múltipla escolha, envolvendo três aspectos:

- a compreensão de educação inclusiva, de necessidade educacional especial e das dificuldades para inclusão escolar;
- o contato com a inclusão escolar e
- atuação em contexto inclusivo.

O questionário foi aplicado no final do segundo semestre de 2012, durante uma aula, após autorização do professor responsável, e participaram do estudo apenas os

alunos que espontaneamente optaram por responder ao questionário naquele momento.

- **Resultados**

Participaram do estudo 53 alunos, sendo 25 do período integral e 28 do período noturno, 35 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades entre 22 a 34 anos.

Os alunos são identificados, neste texto, com a letra I (integral) e o número de 1 a 25 e a letra N (noturno) e o número de 1 a 28.

As respostas relativas à compreensão dos licenciandos sobre necessidade educacional especial indicaram dois focos principais:

- - **indivíduos** – 37 respostas indicaram a necessidade educacional especial como uma característica própria do indivíduo. As respostas divergiram ao referirem-se ao indivíduo como deficiente (14 respostas), deficiente e superdotado (02), com dificuldades ou problemas (08), com necessidades específicas (06) ou necessidade de atenção ou diferente (07), como exemplificado nas respostas transcritas abaixo:

I1- *"Algo que dificulte a aprendizagem do aluno".*

I2- *"Pessoas que exigem uma atenção educacional voltada para uma necessidade especial diferente da maioria."*

N10- *"Deficiência física e mental, superdotação, etc".*

I8- *"Aqueles alunos que apresentam algum tipo de deficiência, seja intelectual, física, auditiva, visual".*

I14- *"Qualquer necessidade que um indivíduo apresente que vá além das que são comuns no dia-a-dia".*

N13- *"Necessidade educacional especial são aquelas das pessoas que precisam de uma atenção a mais."*

N26- *"Problemas relacionados à cognição".*

- **atendimento** - 14 respostas referiram-se ao atendimento especializado, como exemplificado nas respostas transcritas:

I10- *"Fornecer modos de ensino específico e tratamento de equidade para alunos que necessitem de alguma necessidade educacional específica".*

I15- *"Quando há necessidade de ter novas estratégias de ensino que aborde alunos que possuam necessidades especiais desde cognitivos até físicos".*

N27- *"Necessidade de diferentes métodos de ensino-aprendizagem".*

Duas respostas de alunos do noturno foram desconsideradas, por serem gerais:

“Tudo que numa sala comum não conseguimos lidar com aquela necessidade”.

“Acredito que este seja mais específico e que haja um cuidado mais especial”.

Quando questionados sobre o que compreendem por educação inclusiva, as respostas indicaram a presença de duas perspectivas: **inclusão dos alunos com deficiências e ou necessidades especiais**, num total de 21 respostas, e **a inclusão e o atendimento a todos os alunos**, com 32 respostas, como exemplificado nas respostas abaixo:

I2- “Uma educação que consiga atender todas as necessidades de todos os alunos”.

I11- “Incorporar pessoas com necessidades especiais em um ensino “normal”.”

N4- “A educação inclusiva visa incluir alunos com necessidades especiais nas salas de aulas regulares”.

N 7- “Educação inclusiva é aquela que considera todos os estudantes, com ou sem deficiência, capazes de aprender.”.

As respostas envolveram palavras como “inclui, insere, incorpora, adapta, não segrega, não exclui”. Uma resposta (N24) referiu-se especificamente a *“Uma metodologia educacional que tenha como objetivo ensinar alunos com necessidades especiais, igualmente com outros”*. Uma resposta do período integral diferenciou-se das demais por indicar: *“A escola tem que se adaptar aos alunos e não os alunos de adaptarem à escola”*.

Em relação às maiores dificuldades para a inclusão, um licenciando indicou desconhecer as dificuldades e os demais apresentaram respostas diversificadas, que reuniram duas ou mais dificuldades.

As dificuldades mais indicadas estão apresentadas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Dificuldades para inclusão

Dificuldades	Total de resposta
Despreparado do professor	28
Preconceito	13
Falta de estrutura física (salas numerosas)	8
Profissionais despreparados	6
Falta de recursos equipamentos	5
Dificuldade de acompanhamento do aluno	5
Falta de preocupação dos órgãos - incentivo político	4
Relação entre alunos	3

O despreparo do professor foi associado, em algumas respostas, à falta de formação desse profissional.

As dificuldades indicadas, em sua maioria, estão relacionadas à estrutura pessoal e física da escola. No entanto, cinco licenciandos indicaram a dificuldade relacionada ao próprio aluno em processo de inclusão, como no exemplo:

N18 *“Dependendo do grau de deficiência, o acompanhamento em sala de aula comparado aos outros alunos.”*

Três dificuldades foram indicadas apenas duas vezes: aceitação e adequação das aulas falta de prática efetiva-experiência e despreparo da escola. Outras dificuldades foram indicadas uma única vez: alunos despreparados, sistema de ensino, falta de incentivo, de informação, de compromisso dos docentes, de orientação à família, de tempo, de profissionais, de formação dos profissionais (geral) e de comunicação.

Exemplos das respostas estão apresentados abaixo

I7- *“Eu acredito que seja tanto a falta de experiência dos adultos (presentes na escola) de lidar com a inclusão, como a falta de materiais didáticos que auxiliem. E em alguns casos ainda existe o preconceito”*.

I9- *“A grande dificuldade é a falta de profissionais capacitados para dar uma atenção maior exigida pelo aluno especial, salas numerosas impossibilitam o professor de dar atenção diferenciada a cada grupo”*.

I16- *“Professores despreparados, classes sem infraestrutura, equipamentos inadequados”*.

N12- *“A falta de estrutura física, a falta de preparação dos professores e a falta de vontade política”*.

N2- *“Acho que a maior dificuldade é enfrentar o preconceito”*.

Verifica-se que, de um modo geral, os licenciandos compreendem necessidades educacionais especiais como relacionado às características do sujeito, em especial deficientes. A educação inclusiva é entendida como uma educação para todos e os licenciandos indicaram a preocupação com o a não exclusão, com o preconceito e com atendimento às necessidades dos alunos. Verifica-se que eles indicaram uma compreensão mais ampla das dificuldades relacionadas ao processo inclusivo, reunindo diferentes fatores, sendo, o despreparo do professor apontado por um número significativo de alunos.

O contato com o processo inclusivo foi investigado em três aspectos: contato geral, abordagem das disciplinas da licenciatura e contato por meio do estágio. Em relação ao contato geral, 32 licenciandos indicaram que já tiveram contato com o processo inclusivo, sendo 15 na licenciatura, oito no ensino básico, um na licenciatura

e no ensino básico, dois no contexto familiar e seis não indicaram o contexto do contato.

A abordagem de conteúdos referentes à educação inclusiva durante a graduação foi indicada por 46 licenciandos, mas 34 deles consideraram a abordagem insatisfatória. Uma aluna do noturno comentou:

- N7- *“Apenas como disciplina optativa. Na grade curricular não há nada”.*

O contato via estágio supervisionado foi indicado por 11 alunos apenas, sendo que apenas três não responderam ao questionamento. Foram apontados contatos com deficientes intelectuais (04 respostas), com deficientes auditivos (05) e com deficientes visuais (02). Um licenciando se referiu à necessidades educacionais especiais, indicando a existência de *“sala especial para os alunos de n.e.e.”*.

Apenas três licenciandos do período integral mencionam a experiência didática e ou maior interação com os alunos com necessidades educacionais especiais:

I8- *“Sim, na escola que fiz estágio havia alunos com deficiência intelectual e outros com deficiência auditiva. Nas aulas do estágio, tentamos adaptar as aulas para esses alunos (com mais imagens, levamos modelos didáticos, etc), mas não senti que eu estava realmente preparada para lidar com isso”.*

I13- *“Sim. Uma estudante de baixa visão na 5ª série, turma que fiquei responsável durante o projeto temático...”.*

I12- *“O contato foi com uma garota com DI. Ela fez um cartaz sobre modos de transmissão da AIDS e eu a ajudei na elaboração”.*

Pelas respostas, pode-se considerar que o contato não favoreceu uma percepção positiva do processo, conforme ilustrado nas respostas transcritas abaixo:

I3- *“Sim. Na escola em que escolhi para realizar o estágio supervisionado II há um programa de inclusão. Apesar da adaptação existente na escola (corredores com rampa, intérprete, etc...) ainda assim é possível perceber a fragilidade dessa inclusão”.*

I17- *“Sim, uma aluna deficiente auditiva no 3º ano do E.M. Havia uma intérprete na sala, porém tive a impressão que o rendimento dela não era satisfatório”.*

O contato com o processo inclusivo não parece ser objeto da formação dos licenciandos. Conhecimentos sistematizados e experiências didáticas não foram intencionalmente proporcionados durante o processo de formação e não foram objeto de análise pelos licenciandos. Por outro lado, o contato que existiu não favoreceu uma percepção positiva do processo.

Em relação à atuação em sala de aula no contexto inclusivo, como professor de Ciências ou de Biologia, três alunos indicaram não saber o que fazer. Oito alunos se referiram à inclusão, de um modo geral, e as demais respostas foram organizadas em cinco grupos, conforme indicado no quadro 2.

Quadro 2- Ações como professor

Respostas	Total
Busca por conhecimento	23
Adequação-adaptação das aulas	14
Atenção à inclusão e a não segregação	11
Utilização de novos métodos	6
Utilização de recursos diferenciados	5
Envolvimento de outros alunos	3

A busca por conhecimento foi expressa de diferentes maneiras, como exemplificado nas respostas abaixo:

I16- *“Tentaria fazer cursos para auxiliar minha graduação”.*

I06- *“Tentaria conhecer mais as dificuldades dessa pessoa e a partir disso propor diferentes métodos (por exemplo, criar recursos para incluir essa pessoa no processo de aprendizagem)”.*

N6- *“Recorreria à literatura específica da área de inclusão e tentaria criar formas de abordar os assuntos de maneira que os alunos de inclusão pudessem aprender.”.*

N8- *“Pesquisaria em livros e pesquisas na área de educação especial, também buscaria contato com profissionais, legislação e com o deficiente, de modo a exercitar a reflexão sobre a ação”.*

As referências à adaptação e ou adequação das aulas focalizaram aspectos diversos como conteúdos, avaliação e atividades práticas.

É interessante destacar que 17 licenciandos utilizaram o verbo “tentaria” e 13 utilizaram o verbo “procuraria” em suas respostas.

Outras respostas envolveram: dar atenção, conversar com pais, ser claro, buscar apoio do estado e utilizar o que sabe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade denunciada em 1997, por Ferreira e Nunes (apud Camargo, 2008, p. 74), de que: “o professor não discute nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras problemas ligados à relação entre educação alunos com deficiência” parece se revelar, novamente, neste estudo.

Essa discussão não envolve apenas a apropriação de conhecimentos sistematizados sobre inclusão, diversidade e, direitos, mas exige o oferecimento de oportunidades para que futuros professores durante o processo de formação inicial possam “refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções” (MITTLER, 2003, p.184).

Compreende-se que é a partir de sua formação inicial, envolvendo valores, crenças e conhecimentos, que o professor estabelece sua orientação inclusiva e

define sua forma de agir, pensar e atuar junto à perspectiva inclusiva (SALGADO, 2003). Assim, torna-se central proporcionar na base, ou seja, durante a formação inicial, experiências e orientações inclusivas.

O desafio está na construção de “culturas, políticas e práticas de inclusão durante o processo de formação de professores, enfatizando a dimensão pessoal e as subjetividades que permeiam este processo” (SALGADO, 2003).

Assim como Mittler (2003, p. 189) entende-se que “assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito em longo prazo.

Esse autor propõe que “até que os professores recentemente qualificados de hoje se aposentem nos anos de 2040, todos os professores devem ser completamente preparados para ensinar todos os alunos”.(MITTLER, 2003, p. 203)

REFERÊNCIAS

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 20 de março de 2009.

BRASIL - <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/18/cresce-inclusao-de-deficientes-em-sala-comum>

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Adaptações Curriculares, 1998. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 15/02/2010.

CAMARGO, E. P. de **Ensino de física e deficiência visual**. São Paulo: Plêiade/FAPESP, 2008.

FREITAS, M. I. C.; VENTORINI, S. E; RIOS, C.; ARAÚJO, T.H.B. **Os desafios da formação continuada de professores visando à inclusão de alunos com necessidades especiais**. Rev. Ciênc. Ext. v.3, n.1, p.100,2006. Disponível em http://200.145.6.204/index.php/revista_proex/article/view/365. Acesso em novembro de 2012.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** v.11, n.33, pp. 387-405, 2006.

MESQUITA, A.M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação de cursos de licenciatura da UFPA. Dissertação (Mestrado) Programa de pos graduação em educação - UFP, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1656/1/Dissertacao_FormacaoInicialProfessores.pdf. Acesso em: jan. 2013.

MONTEIRO, A. P. H E MANZINI, J.E. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec.** Marília.v.14, n. 1, Jan./Abr. 2008

MITTLER, P. **Educação inclusiva**-contextos sociais. Porto alegre: Artmed, 2003.

POSSA L.B. E NAUJORKS, M.I. – **Formação de professores em educação especial**: os discursos produzidos em textos científicos. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

SALGADO, S. da S. Inclusão e processos de formação IN: SANTOS, M.P. dos; PAULINO, M.M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas** São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. O paradigma do século 21 **Revista Inclusão** n. 1, ano I, out. 2005, p.19-23. Disponível <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

SCHNEIDER, M.B.D. **Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. 2003.

Disponível:http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:subsidijs-para-acao-pedagogica-no-cotidiano-escolar-inclusivo&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17. Acesso em: 24 de fevereiro de 2011.

SERRA, Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M.P. dos; PAULINO, M.M (org.) **Inclusão em educação: cultura políticas e práticas** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, A. da S. **Formação docente na perspectiva da inclusão**. Disponível em : <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/formacao-docente-na-perspectiva-da-inclusao-1089765.html> Acesso mar. 2010

TESSARO, N. S. ET AL.. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v.9, n.1, , jun. 2005.

UM TRABALHO COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES VISANDO INCENTIVAR A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Michelle Francisco de Azevedo¹
Renata Cristina Geromel Meneghetti²*

INTRODUÇÃO

Há muito tempo o capitalismo se tornou tão dominante que tentamos torná-lo normal ou natural. A economia de mercado deve ser em todos os sentidos competitiva. “A competição é boa de dois pontos de vista: ela permite a todos nós consumidores escolher o que mais nos satisfaz pelo menor preço; e ela faz com que o melhor vença [...]” (SINGER, 2002, p. 8). Porém, o capitalismo produz verdadeira desigualdade, polarização entre ganhadores e perdedores. Enquanto os ganhadores acumulam capitais, galgam posições e avançam nas carreiras, os perdedores acumulam dívidas pelas quais vão pagar juros, ficam desempregados e acabam se tornando derrotados. “Vantagens e desvantagens são legadas de pais para filhos e para netos” (SINGER, 2002, p. 8). Esse ciclo acaba produzindo sociedades profundamente desiguais.

Para que isso se revertesse, seria preciso que a economia fosse solidária em vez de competitiva. Assim, os participantes na atividade econômica deveriam ser cooperadores entre si ao invés de competidores (SINGER, 2002).

O modo como as empresas são administradas parece ser a principal diferença entre Economia Solidária e capitalista. Essa última aplica a heterogestão onde a administração é hierárquica, formada por níveis sucessivos de autoridade, entre os quais as informações fluem de baixo para cima e as ordens ao contrário (SINGER, 2002). Um Empreendimento em Economia Solidária (EES) aplica a autogestão, ou seja, ele se administra democraticamente. As ordens e instruções fluem de baixo para cima, já as demandas e informações de forma inversa. A autogestão exige um esforço adicional dos trabalhadores, pois além de cumprir as tarefas, cada um tem de se preocupar com os problemas da empresa (SINGER, 2002).

Nesse contexto de autogestão, a Economia Solidária tem sido entendida como o “[...] conjunto de atividades econômicas: de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores e trabalhadoras sob a forma coletiva e autogestionária” (BRASIL, 2006, p. 11).

¹Faculdade de Ciências (FC-UNESP/Bauru). E-mail: michelleazevedo2005@gmail.com.

² Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC-USP/São Carlos). E-mail: rcgm@icmc.usp.br

Desta, podem fazer parte diversos tipos de empreendimentos, tais como cooperativas, associações, clubes de troca, empresas recuperadas autogeridas, organizações de finanças solidárias, grupos informais etc. Tais empreendimentos são caracterizados por algum tipo de atividade econômica, pela cooperação, pela solidariedade e pela autogestão.

Neste trabalho o EES focado é uma marcenaria coletiva feminina, que denominaremos marcenaria M, situada em um assentamento rural no interior do Estado de São Paulo.

A Economia Solidária pode também ser aplicada na educação, uma vez que seus princípios são a cooperação, a solidariedade e a autogestão. Além disso, o professor pode aplicar esses princípios em suas aulas, tanto em sua forma de atuação como ensinando os alunos a agir segundo esses princípios. O professor pode estimulá-los através de trabalhos em grupo, debates, entre outros. Propostas pedagógicas utilizando materiais didáticos podem também facilitar um trabalho norteado por esses princípios.

A forma de atuação do professor em sala de aula é muito importante para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Diversos estudos comprovam que os alunos aprendem mais facilmente e significativamente quando se utiliza o lúdico e/ou materiais manipulativos em sala de aula (CARNEIRO; LOPES, 2007; GRANDO, 2000; FERREIRA, 2010). Entretanto, Nacarato (2005) salienta que nenhum objeto didático por si próprio melhorará o ensino de Matemática, pois para alcançar esse propósito é preciso também considerar a forma como esse objeto didático é utilizado, bem como as concepções pedagógicas do professor.

Porém, para que os jogos e outros materiais manipuláveis sejam educativos, é necessário que eles estejam vinculados a uma proposta de aprendizagem a ser desenvolvida sob a orientação (ou com o acompanhamento) de um professor (ABE, 2010; OLIVEIRA, PINHEIRO e SILVA, 2010; LORENZATO (2006 apud MENDES et al., 2010); NACARATO, 2005). Cabe ao professor levar o aluno a entender qual é o significado e a intenção de um jogo com propósitos educativos (SOARES, 2010).

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino de Matemática (SÃO PAULO, 2008), o uso de materiais manipulativos é muito importante. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) abordam a importância de materiais manipulativos e outros recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, que devem estar integrados a situações que levem à análise e à reflexão. Por exemplo, esses parâmetros destacam que o jogo é uma atividade natural da criança que

possibilita a compreensão, gera satisfação e forma hábitos que se estruturam no sistema. Através dos jogos as crianças aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogias. Além dessas coisas, elas passam a entender e utilizar algumas convenções e regras que serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, muitas vezes percebe-se que os professores não possuem recursos suficientes para procurar materiais diferentes para serem utilizados em cada uma de suas aulas, devido: à falta de tempo, ao excesso de aulas que necessitam ministrar para conseguir um salário maior, à falta de recursos materiais da escola para aquisição de materiais diversificados para o professor levar para a sala de aula para auxiliar em seu trabalho. Desta forma, Silva e Scarpa (2007) acreditam que o futuro professor deverá receber subsídios necessários em sua formação para que possa selecionar materiais que promovam a construção de conceitos matemáticos, sempre se respeitando o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram.

Em sua pesquisa, Gomes (2002) questionou se alguns futuros professores de um curso de Pedagogia de uma faculdade do interior paulista estavam preparados para darem aula de matemática. Em sua maioria, eles afirmaram que sim, porém quando a autora solicitou que eles resolvessem alguns problemas que envolviam conceitos de matemática que eles consideravam simples e fáceis, as respostas se mostraram contrárias a suas falas. No entanto, a maior preocupação da autora foi o fato desses futuros professores afirmarem que sabiam os conceitos embora não conseguissem resolver problemas que os envolvessem.

Em um trabalho informal, a autora passou esses problemas para alguns professores com formação em matemática e suas turmas responderem. Contudo, alguns dos professores erraram os exercícios enquanto alguns de seus alunos acertaram. Entretanto, na hora da correção, esses professores conseguiram convencer seus alunos de que as respostas deles estavam erradas. Então a autora conclui “Que a escola além de não preparar suficientemente esses alunos, ainda atrapalha aqueles que são, a princípio, bons aprendizes. Assim, identificamos o professor como sendo um grande obstáculo na aprendizagem matemática desses alunos.” (GOMES, 2002, p. 371).

Curi (2006) mostra dados preocupantes sobre a formação inicial de professores que dão aula para o Ensino Fundamental (Ciclo I). Ela escolheu aleatoriamente dois cursos de cada Estado ou território brasileiro que participaram do Exame Nacional de Cursos, para analisar a grade curricular dos cursos, as ementas, a bibliografia e a formação acadêmica dos formadores. Porém, devido a algumas universidades não

possuírem um site em que ela pudesse obter todas as informações e que em algumas regiões havia um único Curso de Pedagogia instalado em diversos Campi, ela analisou somente 36 cursos, chegando à seguinte conclusão:

Praticamente não existem educadores matemáticos trabalhando na área de Matemática dos cursos de Pedagogia, nem de professores com algum tipo de formação em Matemática, mesmo nos cursos que têm em sua grade curricular a disciplina de Estatística (CURI, 2006, p. 8).

A pesquisa de Curi (2006) mostra que não há muita presença de conteúdos matemáticos nos currículos dos cursos de Pedagogia e que os que têm tais conteúdos, em sua maioria focam metodologia ou revisão dos mesmos. “Revela ainda que os temas matemáticos indicados em orientações curriculares recentes não foram incorporados ainda pelos cursos [...] analisados” (CURI, 2006, p. 8).

De acordo com Marcelo (1997) e Campos et al. (2009), tem havido um crescimento da pesquisa sobre formação de professores, tanto quantitativa como qualitativamente, bem como tem crescido a preocupação de se conhecer mais e melhor o desenvolvimento do processo de se aprender a ensinar.

Segundo Gatti (2008) cresceu geometricamente o número de pesquisas utilizando o termo “educação continuada”, sendo que às vezes o termo se restringe aos cursos formais oferecidos após a graduação ou após o docente iniciar o exercício do magistério. Entretanto, às vezes o termo é tomado de forma ampla e genérica, compreendendo qualquer atividade que contribua para melhorar o desempenho profissional. Enfim, tudo o que possa oferecer informação, reflexão, discussão ou trocas que favoreçam o desenvolvimento profissional, em qualquer de seus ângulos e em qualquer situação. (GATTI, 2008).

André (2011) destaca a importância da formação de professores para promover mudanças na educação. Segundo essa autora (2009), nos anos 1990 apenas 6% do total de trabalhos da área da educação abordava o tema formação de professores; sendo que nos anos 2000, o percentual passou para 14%. Entretanto a maior mudança que ocorreu no período foi a do foco das pesquisas: de 1990 a 1998, a maioria dos estudos (72%) eram sobre os cursos de formação inicial; já nos anos 2000, a maior parte (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente. Dessa forma, André (2009) preocupa-se com a diminuição do número de investigações sobre a formação inicial de professores, uma vez que ainda é necessário conhecer sobre metas, conteúdos e estratégias efetivas para se formar professores, já que sabemos pouco sobre qual a organização curricular mais

adequada para se formar o professor, as práticas de ensino mais eficazes e as formas de gestão que propiciam uma formação de qualidade. Portanto, fazem-se necessárias pesquisas nessa direção.

Além disso, entende-se que se há problemas na formação inicial de professores, tais problemas acabam refletindo na atuação dos professores em sala de aula, sendo necessário se investir em formação continuada, bem como melhorar a formação inicial. Quando se trata da formação inicial e continuada de professores para ensinar Matemática nas séries iniciais, os estudos se tornam mais escassos ainda. Entretanto, como mostram as pesquisas de Curi (2004; 2006) e Gomes (2002; 2006) tais professores recebem pouca ou nenhuma formação inicial para ensinar Matemática.

O objetivo principal de nossa pesquisa é trabalhar com formação continuada de professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) visando à instrução para o uso de materiais didáticos manipulativos confeccionados com resíduos de madeira para o ensino e a aprendizagem de matemática, o que pode proporcionar um trabalho a partir do concreto, entendendo o conceito como aquilo que pode ser manipulado. Além disso, temos por propósito analisar a viabilidade para fabricação desses materiais com resíduos de madeira e sua confecção por este EES. No contexto da Economia Solidária, visa à geração de renda do EES. No âmbito da Educação Matemática, visa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Matemática do Ensino Fundamental (Ciclo I). Portanto, este projeto, do ponto de vista da Educação Matemática, visa à elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica para a utilização de materiais didáticos manipuláveis no ensino e na aprendizagem de matemática a ser trabalhada com professores do Ensino Fundamental (Ciclo I), a fim de incentivá-los e acompanhá-los na aplicação desta proposta junto a seus alunos, uma vez que tais professores recebem pouca ou nenhuma formação para ensinar matemática; ou seja, os conteúdos de matemática muitas vezes não são satisfatoriamente trabalhados em cursos de formação de professores. Já no contexto da Economia Solidária, pretende-se colaborar ao propor materiais manipuláveis para o ensino e a aprendizagem de matemática que possa ser confeccionados com resíduo de madeira; além de contribuir com proposta para a geração de renda, visa conciliar a produção de produtos pelos membros do EES (no caso materiais didáticos) com uma proposta educacional para sua utilização.

METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter de pesquisa-ação (Bogdan e Biklen (1994) e Thiollent (2007)), pois visa uma mudança na realidade de dois grupos específicos. Neste caso estamos focalizando um grupo de professores de escolas da rede pública do município de São Carlos que dão aula para o Ensino Fundamental (Ciclo I) e a marcenaria M, enquanto um EES. Os participantes da pesquisa serão professores de turmas do Ensino Fundamental (Ciclo I) e as marceneiras do referido EES. A marcenaria M está sendo incubada pela Incubadora Regional de Cooperativas Populares – INCOOP³ – atual NuMIES (Núcleo Multidisciplinar e Integrado de Estudos, Formação e Intervenção em Economia Solidária) e pelo HABIS⁴ e é atualmente composta por um grupo de quatro mulheres da faixa etária de 40 a 60 anos. A mesma nasceu da vontade deste núcleo de mulheres agricultoras familiares, de baixa renda, em consolidar um processo de aprendizagem em serviços deste tipo, surgindo como um projeto baseado em três características fundamentais: processo, gestão e produto. Por processo, entende-se a participação das marceneiras em todas as fases de decisão, bem como a sua capacitação; a gestão vem embasada na articulação de diferentes agentes, como os assessores (entre os quais os pesquisadores) e as próprias marceneiras, e a possibilidade de geração de renda; por fim, o produto, que deve ser resultado do desenvolvimento de componentes e sistemas construtivos utilizando recursos locais. Uma das características mais importante em toda esta ação é o alcance da autonomia coletiva sobre todos os processos, a compreensão de toda a cadeia produtiva, e a possibilidade de transmissão de conhecimentos.

As atividades na marcenaria iniciaram-se com a construção de componentes como janelas e portas para suas próprias casas no assentamento. Após a construção de casas, houve a possibilidade de elas aprenderem uma nova atividade visando geração de renda. Atualmente elas recebem encomendas externas para a confecção de portas, janelas etc. Porém elas procuram por outros objetos como possibilidade de geração de renda. É nesse contexto que esta pesquisa se insere na busca de auxiliá-las na geração de renda e apresentar propostas alternativas com o uso de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de matemática do Ensino Fundamental (CICLO I).

Este trabalho apresenta a primeira fase desta pesquisa. Nesta, analisamos referências bibliográficas sobre formação de professores, cujos resultados foram

³Esta incubadora tem sede na UFSCar, mas é aberta à participação de pesquisadores de diversas universidades.

⁴Grupo de Pesquisa em Habitação e Sustentabilidade da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) da USP e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

apontados na introdução deste trabalho. Após essa análise, elaboramos uma proposta pedagógica com materiais didáticos manipulativos para utilização em curso de formação de professores do Ensino Fundamental (Ciclo I). Elaboramos uma tábua com chanfros que pode ser confeccionada com resíduo de madeira. Esta tábua foi idealizada no grupo de Educação Matemática e Economia Solidária – do qual fazemos parte – e esteve relacionada principalmente com o projeto de iniciação científica de dois outros alunos orientados pela segunda autora desse trabalho. A partir da idealização deste material, começamos a elaborar atividades investigativas para o Ensino de Matemática da Educação Básica; sendo que o foco desta pesquisa em particular voltou-se para a formação de professores. A título de exemplificação, neste trabalho, apresentaremos e discutiremos algumas dessas atividades, as quais serão incorporadas em uma proposta a ser trabalhada com professores da Educação Básica (Ciclo I), sendo que caberá ao professor direcionar e orientar o nível de aprofundamento possibilitado pelo uso do material a partir de sua realidade, ou seja, de seu grupo de alunos.

DISCUSSÃO

A tábua proposta foi projetada para ser confeccionada em madeira e tem potencial pedagógico para abordar fundamentos de álgebra e de geometria. Dentre esses conteúdos gerais, destacamos outros mais específicos para serem trabalhados por meio de sua utilização para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental I, a saber, cálculo de operações básicas; construção e identificação de formas geométricas, possibilitando o ensino do perímetro, área, diagonais, simetria, ampliação e redução de figuras e ângulos; localização espacial; construção de itinerários; entre outros.

No que segue, apresentamos uma sequência didática para alunos do Ciclo 1, com o objetivo de abordar adição de números naturais:

1. Represente os números de 1 a 10 na sua tábua. Faça da maneira que preferir, mas represente cada número com uma cor diferente.
2. Descreva como você pensou para fazer essa representação.
3. Agora, sem usar o número 9, tente representa-lo. Dica: tente usar as representações dos outros números, para representa-lo.
4. Essa representação é única? Você consegue encontrar outras representações que também deem o número 9?
5. Tente fazer a mesma coisa com outros números.
6. Existe algum número que você não conseguiu representar de forma alguma? Por quê?
7. Quais desses números que você representou são pares?
8. Tente representar esses números pares como combinação de dois números iguais.
9. Agora tente representar os números de 11 a 20 da mesma forma.

10. Existe outra representação para esses números? Você consegue reagrupá-los em mais grupos?
11. De quantas maneiras diferentes, utilizando valores iguais, você consegue reagrupar o número 30? Demonstre em sua tábua.

Com essas atividades espera-se que os alunos da Educação Básica Ciclo I adquiram noções de representação numérica, adição e multiplicação. Tais conteúdos fazem parte das expectativas de aprendizagem de matemática da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ciclo I do Ensino Fundamental e alguns conceitos são abordados a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo necessários apenas alguns ajustes quanto ao nível de aprofundamento. Observa-se que as atividades propostas tem caráter investigativo, porque induzem o aluno a buscar diferentes conceitos, a investigar e tentar diferentes coisas. De acordo com Ponte e Matos (1992/1996), a investigação matemática envolve raciocínio complexo, empenho e criatividade. Segundo Ponte (2003), investigação é uma procura direcionada e técnica que visa o aprofundamento em alguma coisa ou mesmo a descoberta de um assunto. Nessas atividades o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento.

Assim, ao propormos essas e outras atividades aos professores pretendemos incentivá-los não somente a utilizar materiais didáticos manipuláveis no ensino de conteúdos matemáticos, como também apresentar para eles possibilidades de se fazer isso por meio de abordagens alternativas para o ensino e aprendizagem de matemática, no caso optamos pela abordagem de investigação matemática. Nessa direção, outras atividades estão sendo propostas contemplando conteúdos de matemática da Educação Básica (Ciclo I). Após essa fase, efetuiremos um planejamento de uma oficina a ser trabalhada com professores da Educação Básica (Ciclo I).

Na sequência, dialogaremos com a Diretoria de Ensino de São Carlos sobre a possibilidade de aplicar essa oficina para professores do Ensino Fundamental (Ciclo I), na modalidade de formação continuada. Em seguida, aplicaremos a oficina junto ao grupo de docentes formado. Após a realização desta oficina, incentivaremos os professores a aplicarem a proposta. Depois disso, pretendemos entrevistar os professores a fim de verificar o que acharam da proposta, se a mesma favorece ou não na aprendizagem dos alunos e quais vantagens e as desvantagens de se utilizar os materiais didáticos manipulativos, bem como a proposta didático-pedagógica no qual os mesmos estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal de nossa pesquisa é trabalhar com formação continuada de professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) visando à instrução para o uso de materiais didáticos manipulativos por meio de abordagens alternativas para o ensino e aprendizagem de matemática, tais como a resolução de problemas e atividades investigativas. Além disso, temos por propósito analisar a viabilidade para fabricação desses materiais com resíduos de madeira e sua confecção pelo EES de marcenaria. Para elaborarmos as atividades utilizamos a abordagem de investigação matemática, já que esta envolve raciocínio complexo, empenho e criatividade. Posteriormente uma proposta contendo uma sequência de atividades nesta direção, para se trabalhar conteúdos de matemática do ciclo I, será aplicada em um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses professores serão incentivados a aplicar tal proposta com seus alunos, de forma a dar um posicionamento sobre a mesma; a fim de que possamos aperfeiçoá-la e compreender também possíveis dificuldades e ou problemas que possa ter ao se aplicar esse tipo de proposta em sala de aula e, com isso, compreendermos nossos desafios enquanto educadores nessa direção. No contexto da Economia Solidária, esse trabalho visa à geração de renda dos Empreendimentos em Economia Solidária. No âmbito da Educação Matemática, espera-se contribuir com o ensino e a aprendizagem de matemática e auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABE, T. S. Workshop de Educação Matemática (Wodem) - Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/3>>. Acesso em: 19 jul. 2012.
- _____. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (orgs.). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 24-36. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto/PT: Porto, 1994.

BRASIL (DF) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Matemática**. Brasília - DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Atlas de Economia Solidária no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/sies_atlas_parte_1.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

CAMPOS, L. M. L. et al. Produção Científica sobre Formação de Professores de Ciências em Eventos Científicos na Área de Educação: primeiras revelações. In: ENPEC, 7. **Anais...** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.foco.fae.ufmg.br/viienpec/index.php/enpec/viienpec/paper/viewFile/887/597>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

CARNEIRO, C. D. R.; LOPES, O. R. **Jogos como instrumentos facilitadores do ensino de Geociências: o jogo sobre “Ciclo das Rochas”**. Disponível em: <<http://143.106.76.15/simposioensino/artigos/009.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise dos conhecimentos para ensinar matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. Tese (Doutorado)- PUC/SP. São Paulo. 2004. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/do/tese/edda_curi.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, Publicação Eletrônica pela OEI, 2006, v. 37/4, p. 01-09. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1117Curi.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

FERREIRA, L. A. As Contribuições dos Jogos Matemáticos para a Aprendizagem das Operações Fundamentais de Alunos com Deficiência Visual. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2010.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, Rio de Janeiro, jan./abr. 2008. p. 57-70. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

GOMES, M. G. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 363-376, 2002. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/181/153>. Acessado em: 01 jun. 2011.

_____. **Obstáculos na aprendizagem matemática: identificação e busca de superação nos cursos de formação de professores das séries iniciais**. 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GRANDO, R. C. **O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na sala de Aula**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, set.-dez. 1998. p.51-75. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2012.

MENDES, A. N. M. et al. Materiais Didáticos no Ensino de Matemática: experiências da iniciação à docência. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2010.

NACARATO, A. M. Eu trabalho Primeiro no Concreto. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo: SBEM, v. 9, n. 9 e 10, p. 1-6. 2004-2005.

OLIVEIRA, J. A.; PINHEIRO, N. A. M.; SILVA, S. C. R. Jogos de Tabuleiro no Ensino da Matemática: relacionando a matemática com outros conhecimentos. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2010.

PONTE, J. P.; MATOS, J. F. Processos cognitivos e interações sociais nas investigações matemáticas. In: ABRANTES, P.; LEAL, L. C.; PONTE, J. P. (Org.) **Investigar para aprender matemática**. Lisboa: Projecto MPT e APM, 1992/1996, p. 119-138. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte-Matos\(Viana-PT\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/92-Ponte-Matos(Viana-PT).doc)>. Acesso em: 01 mar. 2013.

PONTE, J. P. M. Investigar, ensinar e aprender. **Actas do ProfMat 2003 (CD-ROM)**. Lisboa: APM, p. 25-39. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte\(Profmat\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-Ponte(Profmat).pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio): 1o grau**. São Paulo, SEE/CENP, 2008.

SILVA, M. J. C.; SCARPA, R. C. **O ensino da matemática e a utilização de materiais concretos para a sua aprendizagem**. In: Anuário da Produção Acadêmica Docente, V. 1, N. 1 2007, p. 243-247. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewArticle/764>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOARES, T. V. Jogando com a Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: UCSAL, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Rosana Fátima de Arruda¹
Candida Soares da Costa²*

INTRODUÇÃO

Este artigo se apresenta como parte do projeto de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cujo objetivo foi compreender a influência do curso na prática pedagógica.

A finalidade foi compreender como os professores pós- formação percebem a discriminação e o preconceito no ambiente escolar e como fazem as intervenções. Ou seja, que impacto a teoria traz à sua formação profissional e o que de fato muda na prática.

O artigo está dividido em duas partes. A primeira parte segue retratando os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os resultados da análise dos dados levantados por meio das entrevistas.

A segunda parte trata da contribuição do NEPRE na formação continuada dos profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso, depois foco nas lutas do movimento negro em favor da igualdade e superação do racismo, tendo a Lei nº 10.639/03 como indutora de políticas públicas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha da metodologia de pesquisa qualitativa se deu porque ela permite um recorte interpretativo do pesquisador sobre a realidade analisada. Essa interpretação não deve ser generalizada, mas compreendida no seu contexto, pois a realidade apreciada é suscetível à mudança e a diferentes pontos de vista.

Silva (2001, p. 20) afirma que “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo da pesquisa qualitativa”. O pesquisador é peça chave na compreensão dos dados colhidos no ambiente natural. É ele que faz a compreensão do processo, da realidade objetiva a partir da subjetividade de alguém.

A pesquisa teve como instrumento de investigação a entrevista semiestruturada. Segundo Flick (2009), esse método de pesquisa permite que o

¹ Mestranda do curso de Pós-Graduação/UFMT em Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação, Grupo de Pesquisa em Relações Raciais. rosanaarrudaead@gmail.com

² Orientadora. Doutora do Curso do Pós-Graduação/UFMT em Educação, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação, Grupo de Pesquisa em Relações Raciais. candidasoarescoasta@gmail.com

pesquisador conheça o ponto de vista subjetivo do entrevistado a respeito do assunto pesquisado, levando-o a “revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (2009, p.153).

Feita a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise interpretativa e à reflexão sobre os dados coletados. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por letras do alfabeto, para preservar a identidade deles.

DADOS E ANÁLISE

O primeiro aspecto observado nas informações coletadas é sobre o conhecimento dos professores a cerca da Lei nº 10.639/03.

A busca pelo saber sobre as relações raciais permite que o professor faça a intervenção pertinente às leituras mal interpretadas da Lei nº 10.639/03 em seu grupo de trabalho. Um dos professores entrevistados relata como o grupo de professores do seu ambiente de trabalho compreendeu a implementação da Lei. Diz ele:

Era como se fosse assim, uma lei que a gente tinha que trabalhar. E não uma mudança em relação aos nossos conteúdos. E, até mesmo a forma como a gente apresenta esses conteúdos aos nossos alunos. Então, até é uma crítica muito grande dos professores. Mais uma coisa pra gente trabalhar? Porque assim, não tiveram noção que não é pra se trabalhar a lei (frisou), levar a lei pra sala de aula e trabalhar, discutir com os alunos aquela lei. É sim, uma mudança de conteúdos, até mesmo como você vai relacionar com esse conteúdo e apresentar aos alunos (Professor B).

Se há estudo, as intervenções são feitas com sabedoria por quem vem buscando formações em sua área de atuação desfazem-se mal entendidos e se consolidam ações, como revela a fala do professor quando cita uma professora da UFMT que foi palestrar em sua escola, como ponto de referência e transformações de opiniões.

Eu consegui colocar o tema em 2008, quando vim para a coordenação. E a professora Cândida veio aqui falar. Aí o pessoal ficou encantado, ela passou aqui e passou aquele vídeo da boneca [...] daí pra frente abriu caminho. E quando falei no outro ano que tava fazendo o curso, a resistência foi muito menor (Professor E).

Contudo, o conhecimento sobre a Lei só se consolida em instituição de ensino superior, seja na graduação, na extensão ou na especialização. Dos entrevistados, 100% deles disseram conhecer ou ter ouvido a respeito dela antes de ingressar na especialização. Embora o conhecer a Lei não tenha garantido uma mudança imediata de postura em todos os entrevistados.

Com relação ao trabalho pedagógico acerca da questão racial na escola e na sociedade brasileira, todos, antes de ter formação específica, disseram desenvolver

práticas baseadas no senso comum, acreditando estar contribuindo para as ações antirracistas, porém, em algumas ocasiões, equivocadamente, acabavam confirmando estereótipos e preconceitos tão presentes na vida das crianças negras.

Portanto, é preciso um olhar crítico e reflexivo acerca da ação pedagógica, é o que se percebe no relato do Professor B: *E o curso me fez perceber isso, em algumas situações e em vez de eu estar ajudando, acabava por discriminar, acabava acentuando mais o problema.*

Nos depoimentos, constataram a necessidade de pensar o planejamento alicerçado em um trabalho sistemático, isto é, deve-se evitar ficar intervindo só em situações esporádicas do cotidiano, mas organizar o planejamento a curto e médio prazo para intervir sistematicamente.

O engajamento no estudo e na prática de políticas igualitárias, sem prevalecer à cor, viabiliza o trabalho educativo e a sensibilização do problema como um todo, fomentando a transformação das desigualdades, tendo todos como responsáveis pela solução do problema.

Segundo Oliveira (2003), em um estudo sobre a prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação, ao ouvir os egressos do curso sobre a oportunidade dos afro-brasileiros e brancos de se apropriarem dos saberes pertinentes às questões raciais, percebe-se a reduzida presença de brancos na luta, o que dá a ideia de que é um problema de profissionais negros, mas enfatiza a necessidade do engajamento de ambos na luta a favor das questões raciais:

Falta nesta profissão, embora tenhamos alguns importantes aliados brancos, a convicção de que as questões raciais, bem como problemas que atingem a outros grupos, devem mobilizar os esforços de todos para promover a igualdade. Entende-se que os conhecimentos no curso devem ser apropriados por todos os educadores para fundamentar o seu projeto de transformação, junto aos usuários dos serviços educativos, quer seja excludentes ou excluídos. A desestabilização do racismo não pode ser atribuição exclusiva dos profissionais negros, mas deverá ser partilhada por todos. Sendo o magistério uma profissão branca, a omissão destes profissionais inviabiliza grande parte do trabalho educativo a ser realizado para a promoção da igualdade racial (OLIVEIRA, 2003, p.125).

A beleza, o encanto da formação não está basicamente no discurso, mas na mudança de hábitos, costumes que privilegiavam determinada cultura e, preconceitosamente, acabavam discriminando o diferente, mesmo que o diferente se pareça com o eu em questão. A negação do eu se pauta no privilégio, na centralidade de determinada verdade que obscurece a identidade do outro, forçando-o a se

identificar com aquele que o discrimina. Nessa questão, são as formações que contribuem para o respeito e reconhecimento da pluralidade e diversidade, trazendo à tona uma verdade até então camuflada (GADOTTI, 2002).

Outro ponto pesquisado foi à busca do relato de discriminação e preconceito no ambiente escolar. 100% dos entrevistados contam que têm vivido ou assistido a discriminação e o preconceito, como se pode ler no relato do Professor A: *Situações de preconceito são comuns no ambiente escolar, no que tange a temática. Só que elas aparecem, em tom de brincadeira, de maneira disfarçada, nunca ou quase nunca diretamente.*

Diante de situações estereotipadas, preconceituosas e discriminadoras, o grupo pesquisado, sensibilizado pela causa, promove um processo de construção de ideias e discussões raciais até chegarem ao ponto da elaboração do planejamento, execução e avaliação do projeto de intervenção.

No próximo depoimento é possível observar a intervenção dos professores e a preocupação em resgatar a auto estima da criança negra e a própria ação pedagógica, agora pensada, mobilizada, com vista às relações raciais.

[...] E surgiu então a ideia de fazer o projeto que culminou no dia de zumbi. Surgiu por causa do que tava acontecendo na sala e apareceram mais outros casos. E os professores interessaram. [...] Foi o primeiro trabalho na escola sobre relações raciais, que até então, antes de entrar no curso eu nunca tinha conseguido convencer ninguém de fazer algo, nem parecido (Professor E).

Muitos professores, contrários ao trabalho, argumentam que o problema é causado pelos próprios negros, que não se gostam, ficam criando situações, é o que afirma o professor B: *[...] Primeira coisa que o grupo coloca é que o negro é quem mais se discrimina.*

Segundo Brasil (2004), “Outro equívoco a enfrentar é a afirmativa de que os negros se discriminavam entre si e que são racistas também.”³ Essas ideias devem ser analisadas no contexto político e social, levando em conta a política do branqueamento, que trouxe a ideia de superioridade de brancos sobre negros e, conseqüente, “marcas negativas na subjetividade dos negros e também dos que os discriminam.” (MULLER, 2009, p.124).

Nesse momento, o conhecimento e a sabedoria são essenciais, como ditos anteriormente, para desmobilizar comportamentos racistas que ainda insistem em permanecer na sociedade

NEPRE NO CAMINHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

³Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O NEPRE/UFMT, desde sua criação em 2002, vem desenvolvendo em conformidade às orientações do MEC, ações para a erradicação de pensamento racista em relação à população negra brasileira.

Em consonância com a Lei nº 10.639/03, o NEPRE desenvolve pesquisas e ações que priorizam a formação do educador de forma a contribuir com a desconstrução do imaginário racista perpetuado culturalmente como verdade. Isso não quer dizer que o NEPRE vai divulgar receitas prontas, mas a partir de programas de formação com currículo adequado à lei e a necessidade dos profissionais, estimula o educador a inventar estratégias e mecanismos de desconstrução de dogmas, com reflexões coerentes acerca da formação da população brasileira.

Nos depoimentos foi possível perceber como os participantes (cursistas) e componentes do NEPRE colaboram para a divulgação da lei e para a consolidação de ações pedagógicas que contribuem para acabar e/ou amenizar com o racismo nas instituições escolares e em nossa sociedade.

*[...] eu tive a oportunidade de conhecer uma colega que hoje faz o curso com a gente na especialização. E ela na época fez o primeiro curso de extensão do NEPRE e ela estava trabalhando as diferenças na educação, era um dos temas. Não lembro bem se era isso, mas acredito que sim. E ela como coordenadora da escola queria desenvolver a lei na prática. E aí, começamos a desenvolver este trabalho dentro da escola. Foi aí, que começou todo o processo que é hoje, o curso. Quando ela falou: Professor D eu estou fazendo esse curso na UFMT. Ela já estava concluindo, até na época tinham umas pessoas do NEPRE lá, assistindo. Até eu disse: Ah, um dia eu quero fazer, quando terminar minha graduação eu quero fazer uma especialização nessa área. **Professor D***

Pode se observar como a presença do NEPRE é importante na vida profissional dos que participam de cada formação proporcionada. A formação, o conhecimento é a maior ferramenta que o profissional da educação vem a ganhar com o curso de especialização em Relações Raciais.

Buscando edificar produções em torno das relações raciais e compreender como esse processo perpassa entre professores e alunos no ambiente pedagógico que o NEPRE, instituições educacionais superiores e pesquisadores têm feito estudos que vem confirmar as mazelas que o afro-brasileiro sofreu e sofre no seu percurso de vida.

Os estudos de Jesus (2010), Sá (2009), Lando (2007) traz em comum a trajetória de vidas, os preconceitos e discriminação perpassadas ora em evidência, ora camuflada, mas a maioria velada, só sentida por quem é afro-brasileiro com ressalva para a intensidade da cor da pele.

As autoras investigaram a realidade Matogrossense, buscando as vivências escolares por professores e/ou alunos, denunciando os processos de formação e de

perpetuação de estereótipos, preconceitos e discriminação presentes no currículo escolar.

O ingresso no curso trouxe aos estudantes uma riqueza de conhecimento, que culminou em reflexões que os ajuda a compreender o racismo no Brasil. O racismo está em todos os lugares, inclusive nas escolas.

Conforme Gomes (2008) ao discutir racismo, fala da existência de um racismo disfarçado, quase ninguém assume ser racista, mas sutilmente, veladamente, o racismo é cometido todos os dias contra os negros, que sofrem a associação de suas características físicas à ideia de inferioridade.

São as condições sociais e políticas que definem o lugar do negro: ao negro nada, ao branco tudo. Essa harmonia imaginária construiu no Brasil o Mito da democracia racial, que segundo Gomes (2005, p. 57) pode ser compreendido, então, “[...] como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”.

De acordo com a autora, o mito da democracia vem dizer que não há racismo, todos têm direitos iguais, entretanto, o negro (sobrecarregado de estereótipos) é que não consegue alçar vôos mais altos.

Nesse discurso de democracia não se considera as desigualdades em que o negro esteve e está inserido desde a formação do Brasil, e assim, acaba reforçando a desigualdade, além de consolidar atitudes preconceituosas e racistas.

A partir disso ressalto a necessidade do fortalecimento da escola e da identidade profissional que se dá nos movimentos sociais de luta reivindicando maior investimento na educação escolar e na formação continuada, que assegura ao professor uma cultura de qualidade e promoção da escola como instituição de progresso. (LIBÂNEO, 1998)

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), propõem estratégias de trabalho pedagógico, preparação e estudo pedagógico para que seja contemplada com qualidade e eficácia a educação para as relações raciais.

Buscando esta formação dos profissionais da educação com vista à implantação da Lei 10.639/03, que obriga todas as escolas a ofertar o ensino da História da África e Contribuição da Cultura Afro-brasileira que o NEPRE, atribuído das forças legais tem proporcionado Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira.

Gomes (2008, p. 151), falando sobre formação concluiu que “nesse processo, é evidente que não se pode mudar o mundo, já dado, mas é possível buscar por caminhos para transformar a ordem social ao invés de reproduzi-la”.

A formação de professores em relações raciais permite conhecimentos pertinentes, reflexão sobre a prática e sem dúvida a transformação da ordem social, mesmo que lentamente.

Segundo Gomes (2005) para nos orgulharmos da ancestralidade africana no Brasil, é preciso que conheçamos a História da África e da cultura afro-brasileira, para então compreendermos a sua contribuição para a vida da população brasileira.

Conhecer nossas origens possibilita a construção da identidade racial, favorece a valorização ancestral e, conseqüentemente traz a auto estima de cada ser, segundo sua história de vida e cultura.

FORMAÇÃO À VISTA DA LEI Nº 10.639/03

De acordo com Müller (2009), estudos feitos pelo NEPRE evidenciam como o ideário racista contribui para a prática de preconceito e racismo entre alunos, e como o estado de ignorância do professor prejudica a ação pedagógica reflexiva.

[...] a permanência do professor no estado de ignorância quanto à sua disposição cotidiana, por mais inconsistente que seja de agir de forma discriminatória contra alunos negros seguramente não contribui para a mudança de atitudes, concorrendo, sim para o fracasso escolar desse alunado. Esses dados impõem-nos a necessidade de intervir de alguma maneira. Sabemos da importância de se trazer essa discussão para os professores, a qual poderia, pelo menos, auxiliá-los a conhecer o papel da população negra, africanos e seus descendentes, na construção da sociedade brasileira (MÜLLER, 2009, p.46)

A autora afirma que o fracasso causado pelo racismo será superado com intervenção, quando a formação dos professores proverem saberes necessários às ações igualitárias e respeitosa às diferenças.

No sentido de atender às diferenças e às dimensões curriculares, é que a Lei nº 10.639/03 pretende resgatar a história e a contribuição dos afro-brasileiros, porque há mais de três séculos lhes foram negados o direito de ter direito, a ver a própria história, de se identificar como sujeito construtor de história, de se fortalecer como nação.

Munanga (2008), ressalta a importância do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira tanto a brancos quanto a negros, como forma de evidenciar socialmente a contribuição dos negros para a emancipação nacional do Brasil e

desmitificar os preconceitos e discriminação reproduzidos há séculos, sob o olhar e controle eurocêntrico.

O autor propõe o resgate da memória coletiva por meio da educação, pois, de acordo com ele, com educação, é possível transformar as estruturas eurocêtricas consolidadas na sociedade, que nos gestos, atitudes, comportamentos reforçam a ideia de preconceitos, estereótipos e discriminação contra os negros.

A desconstrução das estruturas ideológicas perpetuadas pelos europeus há anos não será fácil e rápida, mas possível. É relevante a fala do autor quando ele diz que a educação: “[...] é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2008, p.13).

Um dos instrumentos que a escola detém como forma de inculcar o preconceito e discriminação é o livro didático. Nele, o negro nem sempre apareceu e, quando o fazem aparecer, surge como parte subjugada na história, como escravo, longe da realidade do dia a dia, ou como personagem subalterno, inferiorizado, com estereótipos negativos.

Costa (2007), ao analisar o livro didático na perspectiva racial, cita que mais de 70% das imagens verbais e não-verbais veiculadas nos textos dos livros didáticos estão sob perspectiva negativa. Para ela,

A construção de sentidos em enfoque pejorativo para os negros pressupõe essa inferioridade não como uma construção social, mas como inata a esse grupo. Sob uma pretensa ludicidade, evidenciam-se princípios ‘racialistas’ de séculos passados, servindo de ancoradouro a práticas que sustentam a construção das relações sociais, pautadas em suposta superioridade de uns e subalternidade de outros. O negro é apresentado como objeto de riso, de gracejos, numa amostra de desrespeito à sua dignidade, especialmente no concernente às diferenças culturais, raciais e religiosas (COSTA, 2007, p. 58)

Essa forma de pensar vem se modificando, bem lentamente, por ações pequenas e não tão isoladas, mas que estão se alicerçando. Inclusive as escolhas do livro didático passam por um clivo de técnicos que preocupados com a questão da diversidade, estão atentos aos conteúdos verbais e não-verbais dos livros didáticos, o que corrobora para uma prática mais científica, com conteúdos adequados e próprios ao assunto.

Contudo, para um ensino adequado, onde se valorize a todos, é preciso qualificação profissional, desde a primeira formação, seguida da formação continuada,

com vistas à instrumentalização do profissional professor com conteúdos, pesquisas, reflexões e discussões que o sensibilizem e, assim, desenvolva uma ação que combata qualquer forma de preconceito e discriminação.

É preciso investimento na formação de professores, em política de valorização profissional, investimentos em material de acesso à tecnologia e informática e, principalmente, no intercâmbio professor e universidades, numa formação continuada. O profissional professor deve estar em constante estudo, dando ressignificação ao seu saber, sentindo-se estimulado para poder estimular (LIBÂNEO, 1998).

A formação pode melhorar a qualidade do ensino, ou mesmo cumprir o que é de mais significativo, promover a reflexão da prática, de questionamentos que proporcionarão as desconstruções de verdades dogmatizadas e incoerentes com a realidade de muitos educando, e assim transformando a prática assistida.

Gadotti (2002), afirma que o professor deve ir além de aprender teorias e técnicas, ter formação política, para então, desenvolver a competência própria de seu fazer. É preciso considerar o sentimento de cooperação, trabalho conjunto, respeitando a autonomia de cada um em poder ser útil.

O NEPRE tem um grande papel na formação e capacitação de professores da educação no que concerne ao tema racial e, ao implantar cursos de especialização, extensão, propõe a todo Mato Grosso a aplicação da lei, favorecendo e trabalhando com política pública em favor da igualdade de ser diferente.

Ao criar e instituir curso de especialização, aperfeiçoamento e extensão sobre Relações Raciais, o NEPRE/UFMT se beneficia do art. 13 do Estatuto da Igualdade Racial, aceitando os incentivos, promove a qualidade e a complementaridade dos cursos de formação, que até bem pouco tempo e, em alguns casos, até hoje, são desprovidos de matrizes curriculares que contemplem a Lei nº 10.639/03.

Essas formações vem fomentar, despertar o olhar dos profissionais da educação para a história esquecida, auxiliando no processo de reordená-la, recontá-la na perspectiva do negro e do índio (Lei 11.645/08), com equidade à história do branco.

As formações que o NEPRE/UFMT oferece são voltadas à reflexão sobre a prática, propondo conhecimentos pertinentes à transformação da ordem social, mesmo que lentamente. A formação de professores permite um ensino em que os negros tenham oportunidades, reconheçam-se como sujeitos, com auto estima elevada e cidadãos com direitos, sem diferenciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, no tocante ao estudo: a Lei nº 10.639/03, as políticas públicas e a formação de professores são os elementos que delineiam os apontamentos das Diretrizes Curriculares para as relações raciais.

Para a formação inicial e continuada é preciso decisões políticas que reflitam de fato no campo educacional, pois quando atendida nas dimensões necessárias, multiplica-se em possibilidade de ascensão social e reconhecimento da identidade racial.

Enfim, a prática educativa sobre a questão racial está envolta a uma série de articulação de ações políticas e pedagógicas que deve ser definidas em políticas públicas tanto no âmbito da ação federal, estadual, municipal até chegar ao plano tácito da escola, atendendo a Lei nº 10.639/03 e a outros documentos que a favorecem ao que interpelam sobre formações e inclusão de conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, Brasília: MEC/Secad, 2004.
- COSTA, Candida Soares da. **O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** (coleção Educação e Relações Raciais, 3) – Cuiabá: UFMT / IE, 2007.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de Um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Cortez, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação.** In: KABENGELE, Munanga. Superando o Racismo na escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Como trabalhar com raça em sociologia.** Departamento de Sociologia - USP. Educação e Pesquisa. S.P., V.29,n.9, p. 93-107, jan/jun. 2003.
- JESUS, Lori Hack de. **Alunos negros do Ensino médio de Tapurah: trajetórias de vida e estudo.** Cuiabá: EdUMT, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2. ed.revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

LANDO, Janice Cassia. **Projeto de vida e identidade profissional**: trajetórias de imigrantes professoras. (Coleção Educação e Relações Raciais, 6), Cuiabá: EdUFMT, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões da nossa época; v.67)

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e Diferenças**: os desafios da Lei 10.639/03 . Cuiabá: EdUFMT, 2009.

OLIVEIRA, Iolanda de.(Org.) A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In:_____ **Relações raciais e educação**: novos desafios.Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares; Cá, Lourenço Ocamí. (Org.). **Educação e Fronteira**: a questão do negro em Mato Grosso. Cuiabá: EdUMT, 2009.

SILVA, Edna Lúcia. **Da Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS: DAS BARREIRAS RACIAIS A ASCENSÃO SOCIAL.

*Nilvaci Leite de Magalhães Moreira¹
Maria Lúcia Rodrigues Müller*

INTRODUÇÃO

Trata-se de um estudo sobre “Trajetória de vida de professoras Negras”, que integra o Projeto Construindo novas identidades culturais: educação e mulheres em Mato Grosso, do Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE, da Universidade Federal de Mato Grosso. Pretende-se neste trabalho investigar as trajetórias de vida de duas professoras negras, atuante da rede pública de ensino da Baixada Cuiabana, localizada no Estado de Mato Grosso, buscando evidenciar as experiências raciais sofridas pelas professoras, as formas de superação e o protagonismo em busca da ascensão social.

Nesse contexto, objetiva-se especificamente: a) compreender as situações e as formas de enfrentamento a cerca das discriminações raciais que as professoras vivenciaram no percurso escolar e profissional, b) analisar o processo de ascensão social conquistadas por essas mulheres.

O interesse em realizar esta pesquisa se consolidou a partir de dois momentos importantes: primeiro, a minha experiência pessoal, que como mulher negra, me deparei com várias situações negativas de preconceito e discriminação que me impulsionaram para o enfrentamento ao longo da minha caminhada, porém com muita luta contornei esses obstáculos e concluí um curso superior. Outro aspecto marcante foi os depoimentos de várias professoras negras nas conversas informais do dia-a-dia sobre episódios de discriminação racial que sofreram durante seu percurso escolar e trajetória profissional, sempre enfatizando a superação e a satisfação dos avanços profissionalmente conquistados.

A discriminação e o preconceito racial são fenômenos construídos e que marcam negativamente a vida de uma pessoa. Estudar sobre a vida de professoras negras, através de seus relatos, tornou-se fonte importante de informação para buscarmos entender as seguintes indagações: como o processo de experiências de cunho racista e discriminatório nas trajetórias de vida de duas professoras negras foi

¹ Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação.
nilvacimagalhaes@gmail.com

enfrentado e superado? Como essas mulheres conseguiram vencer as barreiras raciais e conquistar a ascensão social numa sociedade racista?

A pesquisa foi realizada numa metodologia de abordagem qualitativa. Para Minayo (2007) a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais se preocupa em trabalhar com o “universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que o universo da produção humana no mundo das relações, das representações e intencionalidade dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (p. 21).

Para conhecer o percurso escolar e profissional das professoras, optou-se pela metodologia da História Oral. Para Thompson (1992), a história oral é tão antiga quanto à própria história. O autor ao experimentar os instrumentos de entrevistas nos moldes sociológicos, percebeu a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos para a construção da história social.

Thompson² ao ouvir pessoas, as descobriu como importantes testemunhas do passado sempre com algo interessante a dizer. História oral é uma metodologia que busca uma conexão entre o passado e o presente, a partir de relatos da vida cotidiana de alguém. Nesse contexto, Queiroz (1991, p.2) salienta que o relato oral “constitui a maior fonte humana da difusão do saber e a maior fonte de dados para as ciências em geral”. Segundo a autora na transcrição “a narrativa oral se transforma num documento semelhante a qualquer outro texto escrito” (Queiroz, 1991, p.5). Dentre as diversas técnicas de coletas de dados que compõem a história oral, optou-se pela história de vida, por concebê-la como uma técnica que envolve parcialmente a subjetividade da pessoa, isto é, permite reportar a um passado repleto de sentimento, emoções, valores, perspectivas e superação.

Dessa forma, a história de vida é definida como “o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1991, p. 6).

Nesse sentido, o ser humano ao narrar sua história de vida compreende tocar em questões profundas do seu íntimo, que mesmo de forma inconsciente passa a vir à tona toda sua vivência e experiências adquiridas ao longo do tempo, envolvendo a si e ao outro. Como descreve Bourdieu (2005, p. 183), falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. Para Bourdieu, a

² Citado por (FREITAS, 1992, p.15).

história de vida “É o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas, seus ardis e até mesmo suas emboscadas [...]”. Assim, a coleta dos dados será realizada, procurando não interferir nos relatos para não correr o risco de desqualificar o objetivo da pesquisa.

Para operacionalizar a intenção deste estudo, optei por fazer entrevista do tipo semiestruturada com as professoras. Embora fossem selecionadas 20 professoras para a efetivação desta pesquisa, considerou-se necessário para análise neste artigo o depoimento de apenas duas professoras, uma do município de Cuiabá e outra do município de Várzea Grande. Para o processo de escolha das entrevistadas, a pesquisadora levou em consideração os seguintes critérios: mulheres negras professoras e atuantes da rede pública de ensino.

As duas entrevistadas possuem curso superior com especialização, declararam serem as principais provedoras de seus lares e oriundas de famílias de camadas populares e de baixa renda. Como forma de preservar a identidade das professoras, será aqui identificadas com os nomes fictícios de Ana Lúcia e Olga. A professora Ana Lúcia, tem 53 anos, natural de Rondonópolis/MT, é pedagoga, efetiva da rede estadual, leciona no município de Cuiabá, possui 27 anos de experiência no magistério. A professora Olgatem 56 anos, natural de Nossa senhora do Livramento/MT, é formada em Letras, efetiva da rede municipal de ensino de Várzea Grande/MT, possui 30 anos de experiência profissional. Ambas trabalham com a modalidade de ensino fundamental e autodeclararam serem de cor preta.

Os relatos das professoras revelam que suas trajetórias de estudo foram marcadas por situações de preconceito e discriminação racial, as quais remetiam ao tipo de cabelo e a cor da pele das entrevistadas. Nesse sentido, Müller (2006) afirma que em nossa sociedade, a cor de pele, tipo de cabelo e outros traços fisionômicos são tidos como indicadores de diferenças e desigualdades, ressaltando que quem tem a pele escura é tratado como se fosse inferior.

Dessa forma, os relatos a seguir, demonstram o exposto pela referida autora:

[...] então todo dia pra isso não acontecer (perseguição dos colegas), eu tinha que ser a primeira a sair da sala de aula e correr, porque eles vinham atrás de mim me xingando e falando palavrões até eu passar esse trecho [...] ali onde eles moravam, eu passava correndo. Os xingamentos eram referentes ao meu cabelo, porque na realidade eles procuravam diminuir minha autoestima fazendo essa relação do feio com meu cabelo [...] todo o meu sofrimento, minha angústia com eles era por causa do cabelo. (Olga, Várzea Grande).

[...] eu passava muita raiva, agora o meu cabelo é assim, curtinho, mas antes ele era um cabelo gigantesco. Então eu não tinha aquele jeito de arrumar ele. Então eles pegavam carrapichos, espetava (sic) no meu cabelo que ficava cheio de carrapichos. Para tirar eu

chorava, porque doía, isso acontecia na hora do recreio e na hora de ir embora. (Ana Lúcia, Cuiabá).

O relato acima mostra uma forte situação de discriminação racial vivenciado pelas depoentes durante a sua trajetória de estudos. Percebe-se que muitas situações conflitantes nas relações raciais entre os alunos advêm de brincadeiras pejorativas, apelidos depreciativos e xingamentos tendo como referência a cor da pele e o cabelo. Segundo Gomes (2003), nesse processo histórico e cultural brasileiro, as mulheres negras constroem sua corporeidade num movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo, sendo o cabelo um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, isto é, constitui uma simbologia que difere de cultura para cultura.

Santos (2007), em sua pesquisa sobre as relações entre alunos negros e não negros no contexto escolar, destacou que nas relações entre alunos a concepção de inferioridade caracteriza-se para além da cor, isto é, este deixa de ser num primeiro plano a marca da diferença, dando lugar ao atributo cabelo. Essa autora constatou ainda que o recreio para os negros representa um momento difícil a qual são obrigados a viver sob o signo da ideia de inferioridade a respeito de seu pertencimento racial.

Essa situação também ocorre na relação professor aluno. Nas escolas brasileiras alguns professores ainda tratam alunos negros com menosprezo e inferioridade. Como sintetiza Muller (2009, p. 25) “a cor da pele é motivo frequente de insulto e também de piadas”. No que se refere à discriminação que as mulheres negras sofreram por parte de seus professores no ambiente escolar, notamos por meio do relato da professora Ana Lúcia, o tratamento diferenciado dispensado entre as crianças brancas e negras:

Lembro que quando eu estudava na roça, eu tinha meus 7 pra 8 anos, a gente pegava água muito longe, num poço, [...] pra fazer leite em pó. [...] Era só eu, meus irmãos e mais duas pessoas negras que buscava. [...] E era longe para buscar a água [...]. Trazíamos água na cabeça, ajudava a professora a fazer o leite, e na hora de tomar o leite, eu nunca esqueci isso... a gente era o último a tomar o leite, isso se sobrasse. [...] Eu chorei várias vezes. [...] Isso me marcou bastante (Professora Ana Lúcia/ Cuiabá).

Diante do relato desse episódio, a professora manifestou um sentimento de mágoa pelo tratamento recebido pela sua professora. Percebe-se que nestas relações, ela agia de forma inconsciente, cristalizado pelo imaginário social construído ao longo da história sobre o indivíduo negro. A discriminação racial sofrida pelas entrevistadas evidencia a existência de um tratamento desigual no ambiente escolar e que as práticas discriminatórias manifestadas por meio dos insultos advindos pelas

professoras muitas vezes são concebidas como naturais. Essa questão é salientada por Müller (2009, p. 25) quando esclarece que “o preconceito é naturalizado, e quem assiste ou comete um ato preconceituoso nem percebe que está sendo cometida uma injúria grave, que fere os sentimentos e a autoestima do ofendido”.

Gonçalves (2007) investigando a percepção dos professores sobre desempenho escolar de alunos negros constatou evidências de tratamento diferenciado, que vai desde a entrada da criança na escola, o não reconhecimento ou desconfiança de suas potencialidades, até a submissão de castigos e punições. A autora afirma que “o fraco desempenho do aluno negro se deve fundamentalmente, não a um problema do aluno, mas a um conjunto de condições escolares que dificultam ou até impossibilitam seu sucesso acadêmico”. (p. 75)

Diante desse contexto, Cavalleiro contribui (2003) salientando que:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (p.98-99).

Desta forma podemos observar que, a visão de alguns professores em relação à criança negra ainda é um forte elemento de disseminação da discriminação e do preconceito racial no espaço da escola, como também contribui na construção cultural e da identidade da criança negra. Cavalleiro (2003) destaca que, esses atos cometidos pelos professores, mesmo considerados de forma inconscientes em relação às crianças negras, magoam e marcam, provavelmente pela vida afora. Para autora, escola ao se achar igualitária, livre de preconceito e discriminação, acaba perpetuando desigualdades de tratamento e oportunidades.

Nesse sentido, podemos perceber que é importante que as escolas discutam sobre as questões raciais ocorridas em seus espaços, aprofundando na questão da discriminação do segmento negro e, sobretudo, evidenciando a valorização, o reconhecimento e a contribuição do negro na construção do país e na formação do povo brasileiro. Para Gonçalves (2007) é necessário romper com o silêncio que abarca a discussão da questão racial na escola, uma vez que se mantendo na desinformação garantirá o descompromisso com uma questão social das mais agudas e polêmicas em termos de envolvimento. Dessa forma, “a escola é concebida como um espaço

fundamental para que se estabeleça um diálogo significativo com as novas gerações sobre o respeito às diversidades” (GONÇALVES, 2007, p. 76).

Dessa forma, diante dos relatos das entrevistadas pode se constatar que a formação continuada pode contribuir de forma significativa numa nova percepção dos educadores, buscando incorporar uma nova postura profissional frente às questões raciais no cotidiano da escola. Sobre a relevância da formação continuada dos professores atinente à temática racial, Müller (2009) enfatiza que o professor é o elemento essencial na mediação entre o aluno, os conhecimentos e conteúdos culturais difundidos na e pela escola, sendo que é por meio de sua atitude e prática que a escola age e consolida a sua existência.

Diante dos percalços vividos (estereótipos, estigmas, insultos) pelas professoras desde a sua infância, é inegável a luta que a população negra trava diariamente para continuar rompendo essas barreiras, buscando superar-se e atingir melhores condições de vida.

A CONQUISTA PELA ASCENSÃO SOCIAL

O segundo ponto a ser discutido neste artigo diz respeito à conquista da ascensão social pelas mulheres negras através da educação. Ao retornar ao passado pelas histórias de vida das professoras, foi possível perceber que algumas profissões transitaram na vida das entrevistadas, porém a maioria delas relatou que ao entrar no mercado de trabalho, seu primeiro emprego foi como empregada doméstica. Embora oriundas de famílias carentes e humildes, as professoras viam o trabalho doméstico apenas como uma alternativa para suprir suas necessidades, mas não duradoura, demonstrando sempre vontade de mudar de vida, de estudar e se qualificar.

Meu primeiro emprego foi de doméstica. Comecei a trabalhar cedo com 16 anos, ainda no ensino médio. O trabalho doméstico era a única fonte de renda que eu tinha. Como a gente era pobre e a expectativa era pouca, era a única oportunidade que me apareceu. Mas eu sempre falava assim: eu estou como doméstica, mas não quero ser doméstica pra vida inteira, eu vou estudar pra não ser mais doméstica. (professora Olga, Cuiabá).

A professora Olga, buscou o magistério como caminho possível para ascender-se socialmente. Isto é, ser professora representou a possibilidade de estabelecer-se profissionalmente, ter um rendimento e adquirir certo status social.

Fiz o magistério, e inicialmente por questão de sobrevivência, comecei a trabalhar, amei! Tanto é que não saí mais. Fiz o magistério e isso me seguiu no campo da educação. [...] era como o meu pai dizia, eu estava estudando pra ter um emprego bom. (Olga, Várzea Grande).

Para Müller (2003), “entende-se hoje que uma profissão como a do magistério que exige estudo especializado, promova certa mobilidade social. Ainda mais em se tratando de cargo público que garante, por si só, uma renda, modesta, porém

constante” (p. 77). Nesse sentido, percebe-se que todas as professoras, sujeitos desta pesquisa passaram por um processo de educação formal, e dela se apropriam para desenvolver a formação humana pela profissão que escolheram ou foram induzidas a escolher.

Durante as entrevistas, as professoras idealizavam a vontade de trilhar novos rumos, anunciando durante a trajetória escolar e profissional seus projetos de vida, conquistar uma graduação e garantir condições de vida melhor. Neste estudo, compreendo projeto dentro de um contexto subjetivo, na perspectiva de realização pessoal, com propósitos pré-definidos, porém, podem mudar de acordo com as circunstâncias para atender a um coletivo.

Segundo Gilberto Velho (2003), os projetos individuais existem no mundo da intersubjetividade, aparece como instrumento básico de negociação da realidade com outros indivíduos ou coletivos. Para o autor, “o projeto não é abstratamente racional, mas resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito” (p. 103).

As entrevistadas relataram que já ocuparam cargos de direção e de coordenação na escola em que atuam ou em outras onde já atuaram, enfatizando que não foi fácil a permanência no cargo devido à resistência da maioria dos colegas.

Como destaca Gomes (1995), a chegada ao magistério para a mulher negra constitui a culminância de múltiplas rupturas e afirmações, a saber, a luta pelo prosseguimento dos estudos, uma profissão que dá garantia de ter espaço no mercado de trabalho, uma profissão que possibilite dar espaço para atuar em outro trabalho e ou conciliar às atividades do lar. A autora afirma que o segmento negro para ascender, tem de enfrentar um caminho espinhoso, tendo em vista que há mecanismos sociais definidos culturalmente na nossa sociedade, que são utilizados para inibir o negro e o mulato que ameaçam sair do seu “lugar” e, por isso, é preciso que o negro encontre mecanismos também sociais de enfrentamento.

A universidade é indiscutivelmente para as mulheres negras a via de acesso para outras fontes de trabalho mais prestigiadas. As entrevistadas relataram sobre os diversos momentos de superação e conquistas em suas vidas, as quais viram a possibilidade de concluir um curso superior para avançar profissionalmente.

Para Teixeira (2003), o ingresso na universidade para muitas pessoas marca a descoberta de um novo indivíduo, que considera ser mais valorizado do que antes. Segundo a autora, “a educação formal é, de fato, o veículo de ascensão social”. (p. 36). No Brasil, o acesso a uma universidade pública parece ser ainda um gargalo

para a população negra. Embora na última década houvesse avanços no acesso ao ensino superior, decorrente da implementação de políticas de ação afirmativa como as cotas e o PROUNI, a diferença entre negros e brancos ainda é marcante.

Por meio das histórias de vida das professoras, percebeu-se que embora marcadas por preconceito e discriminação, confrontaram com outras situações de dificuldades como a da situação financeira, que também se constituiu um obstáculo no seu projeto de vida, mas que não as impediram de lutar e a se tornarem professoras, conquistando mesmo de forma sofrida, a sua ascensão profissional.

Para Santos (2007, p. 31), tornar visível o sucesso e ascensão do negro em uma sociedade que o discrimina, possivelmente é uma estratégia de encorajamento e estímulo aos negros que estão ou vão entrar no processo de busca da sua ascensão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo que se propõe a pesquisa no sentido de investigar as trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana, busco compreender como se deu o contexto escolar vivenciada pelas professoras negras marcadas pelas relações raciais, as situações de enfrentamento e busca pela ascensão social.

Discutir sobre o percurso escolar e profissional das professoras negras possibilitou-nos a dar visibilidade a histórias de vida marcadas pelo silêncio, ressentimento, aborrecimento, desrespeito, mas também de lutas, enfrentamentos, resistência e superação.

Permitiu-nos a apreender neste estudo que o preconceito e a discriminação racial ainda estão presentes na vida de mulheres negras, mas que essas mulheres contaram com mecanismos para superar os obstáculos e conquistar seu espaço profissional. Percebeu-se nesta pesquisa que o cenário que envolveu perseguições, a produção de estereótipos, é decorrente de teorias racistas assimiladas no século XIX e que foi cristalizado no imaginário da sociedade brasileira. Pode se constatar que a formação continuada pode contribuir de forma significativa na percepção de docentes, redesenhando uma nova postura profissional frente às questões raciais no cotidiano da escola, no intuito de desconstruir esse imaginário.

Muitas mulheres negras em nosso país são rejeitadas no mercado de trabalho pela questão da aparência, numa atitude extremamente discriminatória, sendo que as mulheres pretas são as mais atingidas, têm os caminhos mais árduos do que as pardas, posto que no Brasil conforme vai diminuindo a melanina da pele, vai

agregando valor ao ser humano, principalmente o estético. Esse tipo de atitude restringe a mulher negra de escalar novos degraus profissionalmente.

Numa sociedade desigual como a nossa, a figura da mulher negra é difundida de forma negativa, sendo penalizada duplamente, a qual quesito cor, seguido de aparência física são determinantes no acesso aos espaços de poder. Entretanto, foi possível constatar que essas professoras mesmo tendo seu percurso escolar acidentado, conseguiram romper com obstáculos do preconceito e da discriminação racial e buscaram através da educação, principalmente do acesso ao curso superior, a possibilidade de ascender-se profissionalmente. Para muitas dessas mulheres negras, ser professora significa além da inserção no mercado de trabalho, adquirir status social e ser reconhecida intelectualmente.

REFERENCIAIS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Cultura negra e educação. **Rev Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, mai/ago.2003.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho?: percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, M. L. R. Relações raciais nas escolas de Mato Grosso. In: _____; PAIXÃO, Lea P. (orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. **Educação e diferenças: os desafios da lei 10.639/03**. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues, et al. (Orgs). Cuiabá, EdUFMT, 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1991.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes do Silêncio do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros**, Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais) v. 4.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado – História oral**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

VELHO, Gilberto. **Projeto Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.



Faculdade de Ciências
Editora FC/UNESP
Bauru - 2015